



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFRSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN –
IFRN

DANIELY ALINY DA SILVA BARROS

**A LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS:
UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO (RE)CONTO**

MOSSORÓ

2024

DANIELY ALINY DA SILVA BARROS

**A LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS:
UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO (RE)CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

MOSSORÓ

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

B277l Barros, Daniely Aliny da Silva.

A leitura literária através dos contos de fadas : uma análise da compreensão leitora a partir do (re)conto / Daniely Aliny da Silva Barros. – 2024.
148f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024.

Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes.

1. Contos de fadas. 2. Literatura infantil. 3. Reconto. 4. Formação leitora I. Título.

CDU: 82-343:028.01

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira - CRB 15/294

DANIELY ALINY DA SILVA BARROS

A LEITURA LITERÁRIA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS:
UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DO (RE)CONTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Dissertação apresentada e aprovada em 19/06/2024 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
VERONICA MARIA DE ARAUJO PONTES
Data: 21/08/2024 14:07:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Verônica Maria de Araújo Pontes, Dra. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Paulo Augusto Tamanini, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Documento assinado digitalmente
PAULO AUGUSTO TAMANINI
Data: 29/07/2024 09:43:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Silvia Maria Costa Barbosa, Dra. – Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente
SILVIA MARIA COSTA BARBOSA
Data: 29/07/2024 18:05:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Carmem Silva Batista, Dra. - Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente
MARIA CARMEM SILVA BATISTA
Data: 25/07/2024 17:55:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Albino Oliveira Nunes, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Documento assinado digitalmente
ALBINO OLIVEIRA NUNES
Data: 26/07/2024 11:01:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Reservo este espaço, primeiramente, para agradecer à Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes por todas as orientações tão essenciais ao meu percurso formativo e sem as quais não concretizaria o sonho *Stricto Sensu* da titulação de Mestre em Ensino.

Agradeço à minha família, especialmente, a meu esposo Marcos Vinícius e aos meus filhos Lucas e Daniel por todo apoio, alicerce e amor incondicional, que me fortaleceram durante esta jornada formativa em que fui agraciada não só por novos conhecimentos, mas também por uma nova experiência materna proveniente da gestação do meu terceiro filho, Bento. Amo vocês!

Sou grata à minha mãe Vera e aos meus sogros Marcos e Maria do Rosário pela rede de apoio tão fundamental para que eu pudesse consolidar meus estudos.

Obrigada aos amigos de curso pelas trocas de experiências relacionadas a esta fase acadêmica e também aos amigos externos pela torcida e pela positividade.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para o final feliz desta trajetória formativa.

“As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso saber escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores, uma linda história que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história, que em duas palavras se diz.... Que me seja desculpada a vaidade se eu cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas [...]

José Saramago (2001)

RESUMO

A literatura infantil tem uma relação placentária com o ensino, motivo pelo qual é, muitas vezes, vista como um mecanismo de ensino, o que causa a supressão do seu estatuto artístico, mas, diante dessa prerrogativa, indagamos: é possível estabelecer um contexto de leitura literária formativa no ambiente escolar que seja convidativo à apreciação? Como proporcionar essa leitura literária formativa apreciativa? Esta dissertação tem, como objetivo geral, analisar a compreensão leitora de uma turma de 4º ano pertencente ao segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental público. Especificamente, buscamos: 1) entender como se apresenta a leitura literária na turma; 2) identificar as narrativas de encantamento que fazem parte do repertório cultural discente; 3) estabelecer mediações de leitura a partir de um conto de fadas e de uma adaptação deste; 4) analisar a ocorrência das funções proppianas nas narrativas discentes. Este estudo se fundamenta na visão de autores que versam sobre letramento, formação leitora, literatura infantil, contos de fadas e recontos, tais como Street (2014), Rojo (2019), Azevedo (2002, 2014), Pontes (2012, 2023), Zilberman (2003), Coelho (2012) e Aguiar (2012). A metodologia de pesquisa utilizada apresenta uma abordagem qualitativa em uma pesquisa-ação. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com a docente regente da turma, seguida de uma observação participante direcionada aos escolares e sua professora e, posteriormente, mediações de leitura com esse grupo. Para a análise dos dados coletados na pesquisa, utilizamos a análise do discurso, que nos possibilitou identificar um contexto escolar pouco favorável à educação literária. Dessa forma, refletimos sobre a valorização da obra literária como elemento artístico convidativo ao amplo desenvolvimento infantil, incluindo os contos de fadas como um contributo à formação leitora da criança.

Palavras-chave: contos de fadas; literatura infantil; reconto; formação leitora.

ABSTRACT

Children's literature has a placental relationship with teaching, which is why it is often seen as a teaching mechanism, which causes the suppression of its artistic status, but, given this prerogative, we ask: is it possible to establish a context of formative literary reading in the school environment that is inviting to appreciation? How to provide this appreciative formative literary reading? This dissertation has the general objective: to analyze the reading comprehension of a 4th year class belonging to the second cycle of the initial years of public elementary education in which, specifically, it seeks to 1) understand how literary reading is presented in the class; 2) identify the enchantment narratives that are part of the students' cultural repertoire; 3) establish reading mediations based on a fairy tale and an adaptation of it; 4) analyze the occurrence of proppian functions in student narratives. This study is based on the vision of authors who deal with literacy, reading training, children's literature, fairy tales and retellings such as Street (2014), Rojo (2019), Azevedo (2002, 2014), Pontes (2012, 2023), Zilberman (2003), Coelho (2012) and Aguiar (2012). The research methodology used presents a qualitative approach in action research. To collect data, we used a semi-structured interview with the teacher leading the class, followed by participant observation directed at the students and their teacher and, later, reading mediations with this group. To analyze the data collected in the research, we used discourse analysis, which allowed us to identify a school context that was not very favorable to literary education. In this way, we reflect on the appreciation of literary work as an artistic element inviting to the broad development of children, including fairy tales as a contribution to the child's reading formation.

Keywords: fairy tales; children's literature; retellings; reader training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico de contos populares	49
Figura 2 – Infográfico de contos populares ou contos maravilhosos	49
Figura 3 – Texto dramático no livro didático	84
Figura 4 – Texto dramático no livro didático	85
Figura 5 – Trecho do ato A Cabra e o Burro na obra literária	87
Figura 6 – Continuação do ato A Cabra e o Burro na obra literária	88
Figura 7 – Trecho do livro didático	89
Figura 8 – Trecho do livro literário	89
Figura 9 – Ilustração inicial do ato A Cabra e o Burro no livro literário	91
Figura 10 – Capa da obra Rapunzel e o Quibungo.....	114
Figura 11 – Branca de Neve e os Sete Anões	128
Figura 12 – Cinderela	128
Figura 13 – A Bela e a Fera	129
Figura 14 – A Bela Adormecida	129
Figura 15 – A Pequena Sereia.....	130
Figura 16 – Rapunzel.....	130
Figura 17 – O Príncipe e o Sapo.....	131
Figura 18 – A Princesa e a Ervilha	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas apresentadas pela BDTD sobre recontos de contos de fadas	24
Quadro 2 – Recorte da pesquisa retratos de leitura no Brasil.....	36
Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão	65
Quadro 4 – Instrumentos de coleta de dados X riscos.....	67
Quadro 5 – Despesas financeiras.....	69
Quadro 6 – Descrição da observação participante.....	80
Quadro 7 – Resultado do teste TATI.....	94
Quadro 8 – Avaliação dos recontos baseado nas funções proppianas	97
Quadro 9 - Avaliação de recontos baseado nas funções proppianas.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise das funções proppianas em recontos escritos	108
Gráfico 2 – Análise das funções proppianas em recontos escritos	110

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Itaú Cultural

IPL – Instituto Pró-Livro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílio

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PNDL - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNSL – Programa Nacional Sala de Leitura

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Ensino

PPGL - Programa de Pós-Graduação em Letras

PPG/LPO – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa

PPG/LA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TATI – Teste de Associação entre Título e Imagem

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PORQUÊ INVESTIGATIVO	21
3 UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O RECONTO	23
3.1 “A FÁBULA COMO UM ELEMENTO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO LEITORA E NA PRODUÇÃO ESCRITA DE EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”	25
3.2 “PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS: ORALIDADE E ACLIMATAÇÃO EM CONTOS DA CAROCHINHA”	25
3.3 “PRODUÇÃO DE TEXTOS POR CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE GRUPO”	26
3.4 “DOS BOSQUES ENCANTADOS PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO: A PERMANÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS ENTRE OS JOVENS LEITORES”	26
3.5 “‘A MAIS BELA DAMA’: AS RESSIGNIFICAÇÕES DO FEMININO EM ADAPTAÇÕES (2012-2013) DO CONTO ‘BRANCA DE NEVE’”	27
3.6 “AS VÁRIAS CHAPEUZINHOS VERMELHOS: CONTOS E RECONTOS A PARTIR DAS PREFERÊNCIAS DE UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”	28
3.7 “RECONTOS DO PNBE 2012: EFETIVANDO A MEDIAÇÃO DE LEITURA”	29
3.8 UM APANHADO GERAL SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO	30
4 A FORMAÇÃO LEITORA E SUA DIMENSÃO SOCIAL	33
4.1 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	36
4.2 MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO CONTEXTO ESCOLAR	40
4.3 O RECONTO COMO UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA	43
5 O QUE É UM CONTO?	46
5.1 DO CONTO AO RECONTO	51
5.2 A AÇÃO DE RECONTAR	56
5.3 A QUESTÃO DA INTERTEXTUALIDADE ENTRE CONTOS E RECONTOS	58
6 PERCURSO METODOLÓGICO	61
6.1 DESCRIÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	63
6.2 A ENTREVISTA	69
6.3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	80

6.4 ENCONTROS ENTRE CONTOS: EFETIVANDO MEDIAÇÕES DE LEITURA	91
6.4.1 ERA UMA VEZ: DO INÍCIO À PROGRESSÃO DA NARRATIVA	95
6.4.2 SOBRE UM FINAL FELIZ: O TÉRMINO DA PESQUISA DE CAMPO	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – TESTE DE ASSOCIAÇÃO ENTRE TÍTULO E IMAGEM (TATI)	127
APÊNDICE B - IMAGENS DO TATI	128
APÊNDICE C – REONTOS DOS DISCENTES	132
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA	136
APÊNDICE E – TCLE AO PROFESSOR	137
APÊNDICE F – TCLE AO RESPONSÁVEL LEGAL	140
APÊNDICE G – TALE AO DISCENTE	142
APÊNDICE H – TERMO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DO PROFESSOR	144
APÊNDICE I – TERMO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM DE TODOS OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	145
APÊNDICE J – PARECER APROVADO PELO CEP- UERN	146

1 INTRODUÇÃO

A princípio, utilizo, nesta secção, a primeira pessoa do singular porque desejo explicar os motivos que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, cujo objeto de estudo é a literatura infantil.

O intento de sequenciar este trabalho científico advém primeiramente das minhas próprias reminiscências de infância, que me remetem à leitura prazerosa de histórias por mim lidas e relidas. Ilustro o caso com a afirmação nostálgica de que perdi as contas de quantas vezes apreciei “A margarida friorenta”¹ e a recontei por meio das ilustrações que eu cuidadosamente fazia no papel.

A experiência positiva da infância em contato com o literário acompanhou-me, ajudou-me a ser uma leitora adulta e acredito que essas leituras da infância me auxiliaram a compreender a vida com tanta sensibilidade que acabei me transformando em poeta, não porque presunçosamente eu ache que escrevo poemas que cheguem à altura dos de Fernando Pessoa e de todos os seus heterônimos, mas pelo simples fato de concordar com Rubem Alves em sua definição do que é ser poeta: “a gente fica poeta quando olha para uma coisa e vê outra”².

Essa relação pessoal com a literatura, que se delineou em minha infância e que me estimulou a ser produtora de conteúdo versificado no decorrer da vida, foi o que a princípio fundamentou a concepção deste trabalho científico com requintes de poesia.

A minha sensível motivação pessoal para escrever esta dissertação encontrou-se com a minha inquietante motivação profissional que vislumbra, há pouco mais de uma década como docente, uma escola pública realmente preocupada em associar a literatura infantil a um contexto educativo e prazeroso concomitantemente.

Atenta a este cuidado com a literatura em interface com a formação leitora, em 2019, aceitei participar, como professora da educação básica, de um projeto de leitura que transformou as histórias criadas por discentes em livros, de modo que, desse intento, nasceram vinte e duas obras esplêndidas baseadas em contos de fadas, como resultado não somente de um processo pedagógico, mas de um pacto com a arte literária que transformou alunos em artistas, artistas em autores, e palavras em encantamento.

¹ Obra literária infantil de Almeida (2008) que passou por inúmeras atualizações desde a primeira publicação em 1975.

² Trecho retirado da obra literária de Alves (2012) intitulada “A alegria de ensinar”.

Evidentemente essas histórias não passaram pelo crivo de uma análise literária. Contudo, representaram, de forma significativa, a materialidade afetiva e o produto fecundo da criatividade que não cabia apenas guardar para recordar no futuro, mas divulgar à merecida apreciação, inclusive para que fossem exemplos encorajadores de novas produções, sobretudo porque sinalizavam a outras crianças, autores próximos que partilhavam a mesma etapa de desenvolvimento por elas vivenciada: a infância.

Tal experiência na educação básica despertou-me o desejo de estudar a relação entre os contos de fadas e a sua recepção pelo público infantil, e foi essa inquietação pelo conhecimento que me trouxe ao meio acadêmico, mais especificamente ao Programa de Mestrado em Ensino, no qual fui aprovada como aluna regular em 2022.1.

No Posensino, tive a oportunidade de comungar saberes disciplinares de ordem científica com aqueles oriundos da sabedoria popular, na expressividade dos contos de fadas que se revisam e se eternizam por meio dos recontos.

Por isso, esta dissertação representa o sincretismo dos conhecimentos científico e popular; representa a materialização da busca pelo “saber”; representa o diálogo interdisciplinar entre o meu “EU” discente pesquisador e o “OUTRO” docente pesquisador para juntos, apresentarmos este contributo ao campo de pesquisas relacionadas aos estudos de literatura para a infância.

Assim, explicadas as motivações para a pesquisa, o texto se reorganiza, a partir de agora, em primeira pessoa do plural, em função do necessário adensamento científico sobre a literatura infantil.

A definição de literatura a qual abordamos neste escopo é a de literatura infantil como representante de uma modalidade de produção artística que lida com a fantasia e a ficção, cuja expressividade se dá por meio da linguagem verbal escrita e/ou não verbal pelo recurso de imagem.

Por ser direcionada à criança, dizemos que são obras de potencial recepção infantil. Na criança, a receptividade do literário se dá mediante a escuta atenta pela mediação de leitura de terceiros ou por meio da leitura individual, pela qual degusta, a cada folhear, o conteúdo precioso da arte em palavras.

Essa visão nos permite esclarecer que não discorreremos sobre a literatura em uma perspectiva disciplinar, tampouco faremos o uso da palavra “literatura” para designar um compêndio de obras que estudam um determinado assunto, mas o que nos vale neste

escopo é a conotação de sentido definido acima, que concebe o literário como recurso artístico proposto à apreciação infantil.

A ideia de uma literatura que tem como consumidor a criança começou a ser gestada em meados dos séculos XVII e XVIII, por meio das publicações dos primeiros contos populares infantis. De acordo com Coelho (2012), foi Charles Perrault quem publicou as primeiras histórias infantis na França do século XVII. A autora detalha que a obra perraultiana

[...] reuniu oito histórias, recolhidas da memória do povo. São elas: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas, Cinderela ou A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar. Contos em versos cuja autoria ele atribuiu ao seu filho Pierre Perrault, que ofereceu à Infanta, neta do rei Sol. Em uma segunda publicação, Perrault acrescenta: Pele de Asno, Grisélidis e Desejos Ridículos (Coelho, 2012, p. 27).

Posteriormente, no século XVIII, a literatura para crianças foi difundida na Europa a partir das pesquisas linguísticas realizadas pelos alemães Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) Coelho (2012, p. 29) explica que os Grimm eram

Empenhados em determinar a autêntica língua alemã (em meio aos numerosos dialetos falados nas várias regiões germânicas) – entregaram-se à busca das possíveis invariantes linguísticas, nas antigas narrativas, lendas e sagas que permaneciam vivas, transmitidas de geração para geração, pela tradição oral.

A princípio, muitas das histórias coletadas pelos Grimm foram publicadas avulsamente e posteriormente foram reunidas em dois volumes da obra *Kinder-und Hausmärchen*, título que, de acordo com Mendes (2017), pode ser traduzido para o Português como “Contos Maravilhosos Infantis e para o Lar”.

Zilberman (2003) afirma que as primeiras publicações voltadas às crianças surgiram em função da idealização da infância como um conceito moderno que expressamente se consubstanciou em um período de desenvolvimento específico da criança, enxergando-a como um ser em preparação para a vida adulta. Para a autora, esse novo conceito é fruto de um processo sócio-histórico impulsionado por um modo de vida familiar burguês totalmente oposto ao que se tinha na Idade Média, em que surgia a

Emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco [movidas a interesses políticos e econômicos expressos, por exemplo, nos casamentos arranjados entre parentes], mas num núcleo unicelular, preocupado em manter a sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (Zilberman, 2003, p. 15).

Nesse contexto social, o literário firmou-se como ferramenta utilitária à doutrinação do público infantil e encontrou seu espaço na ambiência das instituições escolares, cujo papel fundamental não era outro senão o de moldar a criança para a sua maior idade.

Assim houve um comprometimento da recepção do literário em seu caráter artístico e, nessas condições, as publicações que se direcionavam às crianças eram utilizadas como “verdadeiros tratados de boas maneiras, manuais que ensinavam etiquetas, formação de civilidade, para a convivência social [...]” (Pontes, 2012, p. 51).

Os contos publicados pelo dinamarquês Hans Christian Andersen no século XIX se configuraram como exemplos plausíveis a essa tendência de conversão às “boas maneiras”, pois suas histórias sugeriam “padrões de comportamento a serem adotados pela nova sociedade que naquele momento se organizava” (Coelho, 2012, p. 31). Eram histórias pautadas em virtudes e valores cristãos tais como obediência, candura, paciência e compostura, que atendiam ao objetivo doutrinário do público infantil.

Hodiernamente, a arte, como marca identitária da literatura, permanece ofuscada em virtude da finalidade pedagógica que lhe foi imputada desde que foi coadunada à infância: “[...] Até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática” (Zilberman, 2003, p. 16).

Ocorre que, na perspectiva de Pontes e Barros (2022), a literatura infantil é suprimida, na atualidade, por um currículo que secciona a vida em disciplinas, encontrando-se alocada na “caixa” disciplinar de Língua Portuguesa, na qual costumeiramente sofre mutilações quando seus textos são compendiados nos livros didáticos. Estes não tratam a obra literária como um artefato de apreciação estética, mas como um objeto adaptável aos interesses do componente disciplinar responsável pelo ensino da nossa língua materna.

Para ilustrar o caso, mencionamos os estudos realizados por Todeschini (2016) em sua dissertação, ao propor a análise de contos de fadas adaptados aos livros direcionados ao 1º, 3º e 4º ano de uma determinada coleção didática, em que constatou que as funções estéticas e catárticas relacionadas à apreciação do belo e à aquisição de emoções foram violadas nesses textos, prevalecendo sobre as histórias uma finalidade estritamente pragmática e não convidativa ao letramento literário. A autora apresentou, como síntese conclusiva, o seguinte fato:

No que diz respeito às adaptações, nos três livros analisados, há uma supressão e/ou diminuição de elementos importantes, ou seja, recursos estruturais, como descrição do espaço, tempo da narrativa, características das personagens, e estilísticos, como a supressão de interjeições, ou de uma manipulada passagem do real para o imaginário, que poderiam propiciar às crianças experiências riquíssimas [...] (Todeschini, 2016, p. 11).

Por outro lado, há um recorrente apelo que os professores fazem à literatura infantil como possuidora de uma finalidade terapêutica, que instaura calma no ambiente escolar ou por pautarem-na como um utilitário que preenche lacunas entre as disciplinas, o que, nas palavras de Frantz (2011, p. 19), corrobora para que a literatura seja “tratada apenas como uma atividade decorativa, marginal, um apêndice de outras disciplinas”, ou seja, como uma proposta sugestiva ao excessivo entretenimento, confluindo para uma ideia de leitura trivial que dispensa uma atuação pensada e planejada pelo docente.

A nossa visão é a de que a literatura infantil é inseparavelmente um conduto artístico e formativo e, para entendermos esse ponto de vista, recorremos a D’Onofrio (2006), que discorre sobre as cinco funções da literatura, admitindo que existe, no texto literário, a coexistência das dimensões: estética, que remete à apreciação do belo pelas palavras; lúdica, que está ligada ao prazer que se pode sentir no contato com o texto; catártica, que remete à libertação dos sentimentos por meio da leitura da obra; cognitiva, que está relacionada ao conhecimento que se pode obter mediante o contato leitor/texto; e pragmática, que está relacionada à carga ideológica que perpassa o texto literário.

Assim, a natureza plurifuncional da literatura, cujas funções foram acima mencionadas, traz ricas contribuições à condição humana, especialmente à criança, na medida em que lhe permite o acesso a suas experiências existenciais relacionadas aos campos da imaginação, emoção, linguagem e intelecto e o refinamento dessas experiências. Em Bettelheim (2021), há uma correlação entre a qualidade do suporte literário e a sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento infantil:

Para que uma história prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 2021, p. 11).

A partir de tais considerações, que elevam a percepção do literário a um nível formativo e artístico concomitantemente, lançamos algumas problematizações: Como evitar o reducionismo do texto literário ao patamar de um utilitário da gramática normativa? Como elevar o literário a um nível que não justifique seu uso apenas como uma ferramenta estanque? Como estabelecer um contexto de leitura literária formativa e ao mesmo tempo convidativa à apreciação?

Buscamos em Colomer (2003) o princípio básico para se caminhar no sentido oposto ao da reprodução da literatura com finalidade tarefa ou, por outro lado, ao que a dimensiona como ação de pouca expressividade condicionada ao mero entretenimento, pois a referida autora considera que vislumbrar o literário como um suporte que ajudará a criança a conhecer o mundo é um aspecto preponderante e, nessa condição, é preciso enxergar o protagonismo dessa criança leitora ou ouvinte de literatura.

Portanto, entendemos que a expressividade do autor materializada nas palavras busca seu sentido na receptividade do leitor/ouvinte, que age frente ao texto ampliando seu juízo crítico, alargando seus horizontes culturais e aprimorando seu conhecimento de mundo a partir da ambiência ficcional.

Nessa roupagem de nos revestimos, centrada no protagonismo da criança, elegemos os contos de fadas como recursos textuais de ficção que passam por constante atualização e aqui foram investigados em sua relação com a compreensão leitora de crianças em fase de escolarização.

Um estudo que enfatize os contos de fadas justifica-se por ser uma iniciativa de valorização da literatura, especialmente em relação ao gênero mencionado, visto que compreender a permanência desses contos no contexto da educação básica é um contributo à formação leitora e à manutenção da cultura literária.

Nesta dissertação, o nosso objetivo geral foi analisar a compreensão leitora de uma turma de 4º ano pertencente ao segundo ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental público. Especificamente, buscamos 1) entender como se apresenta a leitura literária na turma; 2) identificar as narrativas de encantamento que fazem parte do repertório cultural discente; 3) estabelecer mediações de leitura a partir de um conto de fadas e de uma adaptação deste; 4) analisar a ocorrência das funções propianas nas narrativas discentes.

Este trabalho foi dividido em cinco capítulos, contendo subdivisões que foram implementadas conforme a necessidade de aprofundamento das temáticas. O primeiro

capítulo trata da motivação que levou ao desenvolvimento da presente pesquisa, amparando-se no pensamento de Candido (2023) quando aloca a literatura como uma necessidade básica humana, como um direito universal.

O segundo capítulo apresenta um estudo do tipo estado do conhecimento, que averiguou as discussões, na esfera acadêmica, sobre recontos. Nesse contexto, foram pesquisadas, resumidas e analisadas sete dissertações cujos autores são Erika Silva (2020); Natasha Silva (2020); Silveira (2018), Rosa Junior (2018); Mendes (2017), Santos (2016), Elesa Silva (2015).

O terceiro capítulo traz, em um primeiro momento, reflexões sobre a formação leitora e sobre os entraves que não corroboram especificamente a formação de leitores literários na educação básica, considerando três eixos de discussão: a formação de professores, as unidades de ensino e as políticas públicas de fomento à leitura. Em seguida, discute sobre a importância dos mediadores de leitura e a utilização de estratégias que auxiliam na compreensão leitora discente e no despertar do prazer pela leitura literária. Por último, aborda o reconto oral ou escrito por crianças como importante atividade nas mediações de leitura, servindo como um instrumento de avaliação da compreensão leitora. Nesse capítulo, destacamos as visões de Rojo (2019) e Street (2014) sobre letramento; Azevedo (2014; 2002), Barros (2020), Pontes (2012; 2023) sobre formação leitora; Girotto e Souza (2010) sobre estratégias de leitura.

O quarto capítulo aborda e define os contos populares como oriundos das matrizes orais, dentre os quais destacamos a subdivisão dos contos de fadas; situa as obras de reconto como produtos de atualização desses cânones a partir da visão de autores como Aguiar (2012), Silva (2012a) e Silva (2012b); por fim, trata sobre a intertextualidade como recurso linguístico indispensável a ser explorado nas mediações de leitura.

O quinto capítulo descreve a metodologia da pesquisa qualitativa assentada no método da pesquisa-ação, em que se fazem presentes as considerações de autores como Minayo (2016) e Thiollent (2011), bem como identifica a análise do discurso como método analítico utilizado para tratar os dados da pesquisa, sob a perspectiva de Orlandi (2015). Esse capítulo apresenta ainda a pesquisa de campo delineada pela triangulação entre entrevista semiestruturada, observação participante e intervenção para a mediação de leitura.

Por fim, temos as considerações finais dos nossos estudos, em que correlacionamos todos os aspectos abordados nos cinco capítulos, fornecendo ao nosso leitor uma visão panorâmica sobre as dimensões teórica e prática da nossa pesquisa relacionada à literatura infantil e à formação leitora.

2 O PORQUÊ INVESTIGATIVO

O desejo de sequenciar uma pesquisa cujo objeto de estudo é a literatura infantil advém primeiramente das reminiscências de infância que remetem à leitura prazerosa de histórias lidas e relidas tantas vezes por quem teve a oportunidade de acesso a esse bem cultural.

Pensar em literatura infantil como um desses gostinhos da infância nos reporta a Lispector (2020) quando, em “Felicidade Clandestina”³, sua personagem, a menina do primeiro conto dessa antologia, se deslumbra diante de um livro que sua colega de escola lhe empresta a contragosto. Nesse conto, o livro emprestado representa a felicidade para essa personagem mirim marcada por um traço autobiográfico da autora: seu amor pelos livros!

Nos tempos de infância, não são poucas as vezes em que, depois da leitura, crianças recontam suas histórias favoritas a familiares porque desejam partilhar essa experiência que lhes proporcionou tanta alegria; escrevem e desenham para eternizar, por meio dos registros cuidadosamente feitos em papel, aquelas histórias que lhes foram apresentadas de maneira tão afetiva; editam de forma artesanal seus próprios livros e com isso se divertem e se orgulham.

Experiências positivas como essas deveriam ser universais conforme sustenta Candido (2023), ao elevar a literatura a um bem incompressível, ou seja, como um direito que não pode ser negligenciado, pois não só os meios que asseguram nossa integridade física são considerados incompressíveis, mas somam-se a estes aqueles que asseguram a nossa integridade espiritual, dentre os quais a literatura que

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2023, p. 202).

De acordo com esse raciocínio, provém o nosso cuidado de associar a literatura infantil a um contexto educativo e prazeroso, desnudando-a para além das questões

³ O comentário foi elaborado a partir do seguinte trecho da obra “Felicidade Clandestina” (Lispector, 2020): “Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade [...] Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.

didático-pedagógicas voltadas aos ideários de alfabetização, concebendo-a como uma possibilidade artística e formativa cuja influência repercute no despertar da imaginação, da criatividade, da emoção e do intelecto discente.

Nessa visão, cuja preocupação consiste em não utilizar a literatura de forma arbitrária, mas sim consciente do seu potencial artístico e convidativo ao amplo desenvolvimento infantil, sentimos a necessidade de pensar sobre a formação leitora da criança que habita a educação básica e sobre os entraves que não corroboram a eficiência dessa formação, a fim de projetarmos ações em um cenário que vem se mostrando insatisfatório pelas pesquisas nacionais ao demarcarem baixas frequências de leitura e de desempenho nessa habilidade.

A seguir, apresentamos, como estudo inicial de nossa pesquisa, um estado do conhecimento feito com o intuito de perscrutar o que tem sido discutido na esfera acadêmica sobre o fenômeno dos recontos e seu impacto na formação leitora da criança, por meio do qual buscamos averiguar o que já foi produzido em termos de pesquisa científica sobre os recontos e sua aplicação nos contextos escolares para verificar o que há de mais relevante e atual sobre o tema.

3 UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O RECONTO

Assim como Romanowski e Ens (2006), acreditamos que o estado do conhecimento permite a percepção dos temas mais recorrentes em uma determinada área de estudos e de como esses assuntos têm sido abordados no cerne das discussões acadêmicas.

Por isso, realizamos um estudo do tipo estado do conhecimento, que foi iniciado em 11 de abril de 2023, quando acessamos o catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando por “reconto de contos de fadas”. A plataforma apresentou 13 (treze) trabalhos, dos quais selecionamos 11 (onze) para analisar e descartamos 2 (dois), pois um destes já estava incluso entre os onze e o outro apresentava título e descrições que não condiziam com o critério de busca acima mencionado, correspondendo ao campo de estudos de Zootecnia.

Das 11 (onze) pesquisas selecionadas, escolhemos fazer um recorte temporal e analisar apenas os trabalhos mais atuais, produzidos nos últimos 10 (dez) anos. Assim, 7 (sete) pesquisas foram consideradas, todas as quais são dissertações, o que corroborou para que o nosso estudo se tipificasse como estado do conhecimento pois “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (Romanowski; Ens, 2006, p. 4).

Dessa forma, mencionamos as contribuições dos trabalhos dissertativos de Natasha Silva (2020); Erika Silva (2020); Silveira (2018), Rosa Junior (2018); Mendes (2017), Santos (2016), Silva (2015) para a ampliação do nosso repertório de conhecimentos sobre recontos, que são os textos provenientes das narrativas de encantamento clássicas.

Os títulos, tipos de pesquisa, seus respectivos anos de publicação, bem como os programas e instituições a que estão vinculadas foram dispostos no quadro abaixo, seguidos de um breve relato sobre cada um dos 7 (sete) trabalhos selecionados e, ao final deste capítulo, a nossa análise sobre “recontos de contos de fadas” a partir da leitura dessas dissertações.

Quadro 1 – Pesquisas apresentadas pela BDTD sobre recontos de contos de fadas

Títulos das pesquisas	Ano	Tipo	Instituição	Programa	
1ª A fábula como um elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do ensino fundamental: uma proposta de intervenção	2020	Dissertação	UFRRJ	PROFLETRAS	Contempladas para análise
2ª Para além dos contos de fadas: oralidade e aclimação em contos da carochinha	2020	Dissertação	UFOP	POSLETRAS	
3ª Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo	2018	Dissertação	Unicamp	PPG em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação	
4ª Dos bosques encantados para o mundo contemporâneo: a permanência dos contos de fadas entre os jovens leitores	2018	Dissertação	UFPeI	PPGE	
5ª “A mais bela dama”: As ressignificações do feminino em adaptações (2012-2013) do conto “Branca de Neve”	2017	Dissertação	UFPeI	PPGL	
6ª As várias chapeuzinhos vermelhos: contos e recontos a partir das preferências de um 4º ano do ensino fundamental	2016	Dissertação	Unesp	PPGE	
7ª Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura	2015	Dissertação	Unioeste	PPGL	
Títulos das pesquisas	Ano	Tipo	Instituição	Programa	
8ª A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade	2008	Tese	UNB	PPG em Psicologia do Instituto de Psicologia	Não contempladas em função do recorte temporal
9ª A transmissão dos valores culturais em versões do conto de fadas “A bela adormecida” em diferentes contemporaneidades	2008	Dissertação	PUC	PPG-LPO	
10ª O discurso narrativo oral: um estudo do papel do reconto	2005	Dissertação	UFPE	PPGL	
11ª O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita	1999	Dissertação	Unicamp	PPG-LA	

Fonte: autoria própria

3.1 “A FÁBULA COMO UM ELEMENTO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO LEITORA E NA PRODUÇÃO ESCRITA DE EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO”

A primeira dissertação, intitulada “A fábula como um elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção”, empreendeu uma intervenção didática (pesquisa-ação), visando potencializar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, por meio da utilização do gênero discursivo fábula, em escolares pertencentes ao 7º ano de uma escola fluminense localizada em contexto de violência, cujos impactos repercutem em altos índices de evasão e reprovação escolar.

Silva (2020) demarca a fábula como uma variante dos contos populares e define-a como uma narrativa breve e didática justamente porque sua característica mais forte é levar o leitor a uma reflexão moral que poderá vir antes, no meio ou no final do texto. A autora explica que esse tipo de narrativa muitas vezes é conduzido pelas ações de personagens antropomorfizados, como representação simbólica do “animalesco que habita nos homens” (Silva, 2020, p. 19).

A análise das produções escritas pelos educandos mostrou que estes obtiveram significativa evolução quando suas produções finais de textos fabulares foram comparadas às suas produções iniciais, pois demonstraram avanços para uma escrita alinhada às especificidades do gênero, tais como: encurtamento narrativo, discurso direto, uso de personagens animalescos e presença de moralidade.

3.2 “PARA ALÉM DOS CONTOS DE FADAS: ORALIDADE E ACLIMATAÇÃO EM CONTOS DA CAROCHINHA”

A segunda dissertação, intitulada “Para além dos contos de fadas: oralidade e aclimação em contos da carochinha”, buscou analisar os traços de oralidade e os elementos responsáveis por abrigar as obras literárias infantis escritas por Alberto Figueiredo Pimentel ao inspirar-se nos contos europeus.

A investigação parte da análise da 20ª edição da obra “Contos da Carochinha”, de 1946, que batizou o título da referida dissertação. Esse estudo de Natasha Silva (2020) evidencia a popularidade da obra supracitada, que foi triada sob várias edições e

comercializada entre os anos de 1894 e 1960, atribuindo seu sucesso de vendas ao fato de serem narrativas curtas e de grande aproximação com a linguagem oral quando constatada, por exemplo, a presença de figuras onomatopeicas de linguagem e traços de musicalidade nos textos de Pimentel.

Além disso, a autora pontua que tal obra também se configurou como projeto de interesse do mercado editorial da época, haja vista que a noção de infância chegava ao Brasil (mesmo que tardiamente em relação à Europa), motivando o consumo de literatura infantil nas escolas para fins didatizantes.

3.3 “PRODUÇÃO DE TEXTOS POR CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO DE GRUPO”

A terceira dissertação, intitulada “Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo”, buscou analisar recontos escritos por crianças em contexto não escolar que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, cujas produções se deram a partir do filme “Malévola”, produzido pela Walt Disney em 2014.

Silveira (2018) ancorou-se nos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky para desenvolver essa pesquisa, enfatizando a importância dos fatores históricos, sociais e culturais como determinantes para a aquisição das funções psicológicas superiores e, dessa maneira, refletiu serem indispensáveis os momentos de interação da criança com a linguagem em diversos contextos, sejam estes escolares ou não, para que ela possa cada vez mais se apropriar das habilidades de leitura e de escrita.

A autora afirma que as dificuldades de aprendizagem, sobretudo em relação à leitura e à escrita, precisam ser pensadas sob uma perspectiva contextual em que pese os fatores do meio social, ao invés de serem refletidas sob o prisma da organicidade, da individualidade e do inatismo.

3.4 “DOS BOSQUES ENCANTADOS PARA O MUNDO CONTEMPORÂNEO: A PERMANÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS ENTRE OS JOVENS LEITORES”

A quarta dissertação, denominada “Dos bosques encantados para o mundo contemporâneo: a permanência dos contos de fadas entre os jovens leitores”, foi uma

pesquisa realizada com leitores entre treze e dezessete anos que, mediante discussões grupais (grupo focal), buscou “problematizar o que jovens leitores têm a dizer sobre contos de fadas a fim de compreender o fenômeno da permanência dessas histórias na contemporaneidade” (Rosa Junior, 2018, p. 19).

Por meio das conversas realizadas pelo grupo e mediadas pelo pesquisador, foi possível constatar que os jovens conseguem apontar em suas falas elementos que caracterizam os contos de fadas, tais como: a presença do fantástico, o padrão narrativo, a presença do final feliz, certos padrões de gênero coadunados a uma sociedade patriarcal.

A pesquisa delatou ainda algumas suposições feitas pelo grupo investigado que, segundo Rosa Junior (2018), têm pouca ou nenhuma relação com os contos de fadas, dentre elas: a existência de uma moralidade que, para o autor, são próprias dos textos fabulares. E sobre isso, endossamos que, mesmo os contos, quando possuem uma moralidade implícita, são chamados de contos exemplares e não de contos de fadas.

Outro aspecto pontuado pelo grupo foi o fato de contos de fadas se passarem em outro mundo que não seja o real. Segundo o autor, essa afirmação não representa uma característica dos contos de fadas, pois, para ele, as narrativas de encantamento apresentam cenários naturais, reais e conhecidos. Assim, as narrativas que apresentam cenários exploradores de outras dimensões são os romances fantasiosos como, por exemplo, em “Peter Pan”, “O Mágico de Oz” e “Alice no País das Maravilhas”.

O grupo pesquisado também alocou o amor como elemento representativo dos contos de fadas, porém tal perspectiva é contraposta pelo pesquisador ao sustentar que os contos de fadas “[...] são muito mais sobre a resolução e superação de problemas e conflitos” (Rosa Junior, 2018, p.94). Nesse ponto, concordamos com o posicionamento do autor, mas também concordamos com o posicionamento do grupo, pois acreditamos que os contos de fadas caminham em função de um problema que precisa ser solucionado, mas também trazem os relacionamentos amorosos como marcas manifestas em seus enredos.

3.5 “‘A MAIS BELA DAMA’: AS RESSIGNIFICAÇÕES DO FEMININO EM ADAPTAÇÕES (2012-2013) DO CONTO ‘BRANCA DE NEVE’”

A quinta dissertação, intitulada “‘A mais bela dama’: as ressignificações do feminino em adaptações (2012-2013) do conto ‘Branca de Neve’”, evidencia que os

aspectos sociais e culturais em diferentes épocas são determinantes para as atualizações narrativas em mídias variadas (livros, jogos, filmes).

A priori, Mendes (2017) faz um rebuscamento histórico de “Branca de Neve” como texto-base elaborado pelos Irmãos Grimm em 1812 e primeiramente reeditado por eles em 1819, com a intenção de retirar o alto teor de violência e sexualização da primeira versão, justificada por sua origem medieval. Assim houve a atualização dessa história e de outras contempladas no livro *Kinder-und Hausmärchen*, sobretudo porque passaram a fazer parte do universo infantil.

Esse começo desencadeou uma sequência de atualizações de “Branca de Neve” no transcorrer do tempo e, devido a essa grande janela bissecular que separa a origem do conto e as adaptações contemporâneas, a autora se propõe fazer um recorte e analisar as mudanças operadas em adaptações surgidas nos anos de 2012 e 2013, sendo um dos pilares da sua análise as questões de gênero e da influência do meio social sobre essas adaptações.

Assim, a pesquisadora passa a analisar o empoderamento feminino ao comparar, por exemplo, o estereótipo frágil e submisso de Branca de Neve na produção fílmica de Walt Disney intitulada “Branca de Neve e os sete anões”, de 1937, com o perfil destemido da protagonista na produção fílmica “Branca de Neve e o caçador”, veiculado nos cinemas pela Universal Pictures em 2012, justificando que tais personalidades destoantes refletem os padrões das sociedades vigentes nos momentos de produção das adaptações.

A autora reflete ainda sobre o processo de aterrorização e de sexualização presentes nas adaptações “Branca dos Mortos e os sete zumbis” de Yabu (2013) e “Veneno” de Pinborough (2013), ambas publicadas em 2013, ao explicar que esses aspectos são intencionais quando pensamos que essas adaptações se direcionam a um público adulto e funcionam como estratégia mercadológica para agradar a esse potencial perfil consumidor.

3.6 “AS VÁRIAS CHAPEUZINHOS VERMELHOS: CONTOS E RECONTOS A PARTIR DAS PREFERÊNCIAS DE UM 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

A sexta dissertação, intitulada “As várias chapeuzinhos vermelhos: contos e recontos a partir das preferências de um 4º ano do Ensino Fundamental” versa sobre os aspectos do texto verbal, não verbal e paratextual presentes nas obras literárias infantis.

Santos (2016) aborda a temática dos contos de fadas e do reconto, visando unificar esses dois objetos de estudos ao considerar “[...] como reconto toda e qualquer narrativa que faça menção a um conto clássico, em sua totalidade, seja incluindo elementos mais contemporâneos, seja apresentando roupagem diferente, através do humor ou da paródia” (Santos, 2016, p. 96).

Essa autora dedica dois capítulos da sua dissertação para falar sobre as estratégias de leitura (antes, durante e depois da leitura) na perspectiva de Solé (1998) e também das estratégias de leitura (conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese) propostas por Girotto e Souza (2010), em que ambas refletem sobre a formação leitora e instrumentalizam o professor para efetivar atividades de leitura.

A pesquisadora propõe a análise dos aspectos verbais, não verbais e paratextuais em três versões de Chapeuzinho Vermelho, que, segundo ela, foram selecionadas a partir de questionário e roda de conversa sobre as preferências de leitura em uma turma de 4º de uma escola pública. Santos (2016) relaciona também as estratégias de leitura mencionadas acima com as versões das narrativas escolhidas pela turma, sendo elas: a obra completa “Chapeuzinho Vermelho” na versão perraultiana, a obra clássica “Chapeuzinho Vermelho” na versão simplificada de baixo custo e a obra recontada “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante” de Roberts (2009).

3.7 “RECONTOS DO PNBE 2012: EFETIVANDO A MEDIAÇÃO DE LEITURA”

A sétima dissertação, intitulada “Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura”, caracteriza o extinto Programa Nacional Biblioteca na Escola, iniciado em 1997, como o responsável por distribuir obras literárias para todas as bibliotecas de escolas públicas brasileiras. Em seguida, traz um levantamento dos recontos destinados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2012.

Para Silva (2015), o referido programa, com todo o seu alcance territorial, exigiu um massivo investimento por parte do Governo Federal e, por isso, a autora fala sobre a necessidade de se discutir sobre a recepção desses livros nas escolas e também sobre como os mediadores de leitura estão sendo capacitados para conhecer as obras e promover os momentos de leitura literária, pois “[...] somente distribuir obras literárias não basta para que a formação de leitores de fato se efetive” (Silva, 2015, p. 17).

Em outro momento da sua dissertação, a autora apresentou alguns recontos presentes na seleção do PNBE 2012 que dialogam com os contos clássicos, tais como: “Chapeuzinhos coloridos”, de Torero e Pimenta (2010); “Príncipes, princesas, sapos e lagartos: histórias dos tempos antigos”, de Souza (2009); e “Até as princesas soltam pum”, de Brenman (2008), evidenciando não só a intertextualidade presente nessas histórias, mas também as inovações que nelas operam.

Por fim, a autora relatou sua pesquisa de campo, em que efetivou mediações de leitura utilizando o reconto “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante”, de Roberts (2009,) com alunos pertencentes a turmas de 2º anos de três escolas diferentes.

A partir das mediações de leitura, a pesquisadora verificou o nível de percepção intertextual das crianças e o nível de recepção destas quanto aos aspectos inovadores da obra, em que pese a quebra dos padrões estereotipados dos contos clássicos.

3.8 UM APANHADO GERAL SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Os contos de fadas são um subgrupo dos contos populares que se originaram a partir da tradição e da oralidade popular em sociedades pré-contemporâneas, cujos enredos são permeados tanto pela existência de cenários reais, porém situados distantes da época do leitor contemporâneo, quanto pela incidência de aspectos culturais pregressos aos do leitor atual.

Por sua vez, os recontos são as variantes, as derivações dos contos populares, os hibridismos a partir dos textos-zero, são criações contemporâneas adaptáveis ao contexto histórico-social em que são originadas e são carregadas de intertextualidade porque dialogam com a matéria primitiva que as originou.

Constatamos, por meio deste Estado do Conhecimento, que pouco se tem pesquisado sobre essa relação entre contos e recontos, e menos ainda sobre a aplicabilidade dos recontos nas realidades escolares brasileiras nos últimos dez anos.

Nesse sentido, o que se tem apresentado nas pesquisas é a projeção do reconto como obra literária, em que se propõe a sua análise conforme o exposto na segunda e na quinta dissertação, na medida em que, devido à natureza pura dessas pesquisas, não houve a pretensão de efetuar pesquisa de campo em contexto algum.

O reconto, em sua acepção didática, ou seja, como parte da tarefa de leitura que permite ao aluno escrever ou oralizar ao seu modo uma obra que lhe foi apresentada,

permanece pouco contemplada na grande maioria dos estudos abordados, aparecendo somente na primeira e na terceira dissertação, quando as crianças da pesquisa são condicionadas a produzir seus recontos escritos. Vale ressaltar que essas dissertações oportunizaram o protagonismo das crianças, ao possibilitar que elas recontassem suas próprias versões, no primeiro caso, a partir da leitura de textos fabulares e, no segundo caso, a partir da adaptação fílmica “Malévola”. Porém, destacamos que apenas o primeiro estudo ocorreu em contexto escolar.

A sétima dissertação, apesar de ter efetivado uma mediação de leitura a partir do reconto “Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante” em contexto escolar, visando concatenar a dimensão teórica e prática sobre recontos, não possibilitou um momento em que os discentes pudessem também recontar essa obra utilizada na mediação.

Na quarta dissertação, apesar de haver a experiência de campo em contexto não escolar, cuja metodologia foi o grupo focal visando analisar o entendimento de jovens leitores sobre os contos de fadas e suas características, podemos dizer que inexistiu um momento prático de pesquisa objetivando a utilização didática de contos e/ou recontos, por mais que este tenha sido um projeto inicial do pesquisador ao comentar em sua dissertação que cogitou, durante a fase exploratória de sua pesquisa, empreender oficinas de leitura em contextos escolares, pois assim

[...] daria conta de uma discussão em torno do tema contos de fadas, motivada por uma leitura literária, seguida de uma produção escrita pelos alunos participantes, a qual serviria então como corpus de análise. No entanto, após um pequeno e dificultoso movimento para conseguir espaço nas escolas, durante um aconselhamento semanal com a orientadora e os colegas de nosso grupo de pesquisa, optei por abandonar a ideia da oficina (Rosa Junior, 2018, p. 48).

Na sexta dissertação, apesar da dimensão prática demarcada em contexto escolar no qual foi possível a aplicação de questionário e a efetivação de rodas de conversa que possibilitaram a escolha do *corpus* literário analisado pela autora, podemos dizer que inexistiu uma situação favorável à mediação de leitura de contos e/ou recontos visando aplicar as teorias relacionadas às estratégias de leitura apresentadas neste estudo, sob a justificativa de que “não haveria tempo hábil para a aplicação destas estratégias” (Santos, 2016, p.22).

Pensamos assim, a relação indissociável entre ensino e literatura infantil na expressividade dos contos e recontos, não deixando de enfatizar a leitura como um dos

pilares fundamentais do ensino e como tecnologia necessária à compreensão da linguagem artística escrita. Por isso, na seção seguinte, adentramos nas reflexões sobre essa formação leitora.

4 A FORMAÇÃO LEITORA E SUA DIMENSÃO SOCIAL

Em uma sociedade grafocêntrica⁴, entender como funciona o sistema de escrita, praticá-lo e significá-lo a partir da leitura são processos importantes à participação dos sujeitos para uma vida em comunidade. Logo, é preciso considerar a tessitura social como fator determinante à evolução dos processos mentais relacionados aos atos de ler e escrever.

Aqui somos levados a pensar na leitura e na escrita como um binômio linguístico que se opera no cotidiano das pessoas e, por isso, relaciona-se a práticas sociais de letramento “que vão do pregão da feira livre à retirada do Bolsa Família com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus a ler um romance” (Rojo, 2019, p.16).

De acordo com os novos estudos sobre letramentos, sustentados por uma visão socioantropológica, o sujeito letrado então não é aquele que sabe ler e escrever, mas sim aquele que participa das práticas de letramento circundantes nas localidades em que vive.

Dessa forma, na visão de Rojo (2019, p.14), o termo ‘letrado’ “[...] passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler [e escrever] ou não, convive com práticas de leitura e escrita em situações concretas do cotidiano”. Crianças da Educação Infantil, por exemplo, participam dos eventos de letramento na escola, embora ainda não dominem as habilidades específicas de codificação e decodificação necessárias à leitura e à escrita autônoma. Por isso, podem ser consideradas como participantes ativas e imersas em uma cultura letrada, porque vivenciam processualmente a cada dia os eventos de letramento em seus contextos escolares.

Esse discurso que sustenta as práticas de leitura e escrita sob o prisma da sociabilidade ou da aplicabilidade comunitária se contrapõe a uma visão autônoma e meritocrática que enxerga esse binômio como habilidade estritamente cognitiva e dependente do esforço individual.

Para Street (2014, p.33), entender a leitura e a escrita como determinantes de sucesso individual cria “falsas esperanças em torno do que significa a aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal”, ou seja, saber ler e escrever não são passaportes para uma vida mais confortável, entretanto são práticas de linguagem fundamentais ao processo de socialização.

⁴ Sociedade centrada na escrita.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, demonstra que a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais é de 5,6% em todo o território brasileiro⁵ e, de acordo com esse dado, não podemos afirmar que os outros 94,4% da população alfabetizada nessa faixa etária possui emprego formal, casa própria e vida financeira estável, porque existem vários outros determinantes que intervêm no bem-estar social da população e que vão além do domínio das habilidades de leitura e escrita ou do avanço nos níveis educacionais.

Por isso, alertamos que uma conscientização massiva tendenciosa à visão autônoma e meritocrática da leitura e da escrita é perigosa porque, se por um lado lança falsas esperanças relacionadas ao melhoramento da população, por outro, provoca a visão estereotipada do analfabetismo e o estigma da pessoa analfabeta como um status que ninguém quer ter, como um empecilho cognitivo de responsabilidade individual que determina uma corrida desenfreada apenas pela alfabetização⁶ que, por sua vez, se organiza como pauta exclusiva nas agendas políticas, nas formações e nas escolas. Para Kleiman (2010, p. 379),

A alfabetização é [apenas] uma prática de letramento que pode envolver diferentes estratégias (reconhecimento global da palavra, reconhecimento de sílabas, leitura em voz alta, leitura silenciosa), diversos gêneros (cartilhas, exercícios, imagens, notícias, relatos, contos, verbetes, famílias de palavras), diferentes tecnologias (lápis, caneta, papel, quadro negro, giz, lousa branca, pincel atômico, livro, tela e teclado).

Dessa forma, pensar em letramento é refletir muito além dos eventos de alfabetização, sobretudo porque as práticas de letramento são variadas e, na escola, percorrem todas as etapas de ensino, enquanto a alfabetização é um evento específico que permeia os primeiros anos do Ensino Fundamental conforme exposto no Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil (2023, p. 5), quando explicita que “A BNCC, homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabeleceu que o foco da alfabetização se daria nos dois primeiros anos do ensino fundamental [...]”.

⁵ Dados obtidos conforme Gomes e Ferreira (2023)

⁶ Em Rojo (2019), a alfabetização remete a uma prática pedagógica de apropriação do alfabeto, da ortografia e da percepção das relações entre letras (grafemas) e sons (fonemas).

Com isso, podemos dizer que toda alfabetização é letramento, ou seja, é parte do todo, porém nem todo letramento é alfabetização, pois “[...] como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variados as práticas e os eventos letrados neles circulantes” Rojo (2019, p.18).

Tratando-se especificamente da leitura, nessa conjuntura socioantropológica de letramento em que nos embasamos, podemos justificar a importância da leitura da seguinte forma: não lemos para melhorar de vida, lemos para entender a vida que fortemente se expressa pela linguagem escrita em diversas ocasiões, sejam elas pertencentes ao pretérito, ao presente ou ao futuro.

Assim como toda leitura, a leitura literária não deve se responsabilizar diretamente por uma projeção de melhoramento da vida humana, visto que sua importância reside na possibilidade de compreensão do pensamento expresso pela linguagem artística escrita nas obras de ficção e na possibilidade de ação do leitor sobre o texto.

A leitura literária possui uma particularidade estética que a difere de outras leituras, pois, contrariamente às leituras que demandam obrigatoriedade, como, por exemplo, as leituras acadêmicas, a leitura literária é permeada pelo gosto, pelo prazer, pela fruição.

Entendemos que qualquer leitura é uma experiência ética que a escola possui a missão de proporcionar, delegada, inclusive, pela legislação brasileira e seus dispositivos normativos, porém a leitura literária se estende para além da ética, pois, conforme vimos, é permeada por uma dimensão estética.

Concordamos com Pontes (2012, p. 17) ao explicar que “[...] a relação da leitura com a escola é constante e fundamental, visto que entendemos a escola como uma instituição responsável pela formação e pelo desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura”.

Nesse sentido, a escola deve proporcionar contextos de letramento que sejam socialmente relevantes aos seus alunos, dentre os quais acreditamos que os momentos com a leitura literária devem ser contemplados, passando a integrar as demais práticas de letramento semeadas dentro da instituição escolar, sob a justificativa de que essas leituras se destacam das demais porque possuem uma amplitude estética pela qual são mais suscetíveis ao acolhimento da criança como potencial receptora.

A partir dessa tentativa de conscientização sobre o ato de ler, sobretudo literatura, seguimos fazendo um apanhado em relação aos fatores que não têm colaborado com o projeto de educação literária em território nacional.

4.1 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

De acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos de Leituras no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) em parceria com a Fundação Itaú Cultural (IC), uma grande porcentagem de alunos pertencentes aos anos iniciais da educação básica não lê textos literários com frequência.

O quadro abaixo é um recorte da pesquisa supracitada, cujos dados foram coletados em 2019, a partir de um grupo de 7645 participantes. O nosso recorte mostra, em porcentagem, a frequência de leitura de livros literários de um subgrupo de 1529 indivíduos, enquadrados nos anos iniciais da escolarização básica.

Quadro 2 – Recorte da pesquisa retratos de leitura no Brasil

(%) FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)		
	POR VONTADE PRÓPRIA	POR INDICAÇÃO DA ESCOLA
LEEM LIVROS LITERÁRIOS TODOS OS DIAS OU QUASE TODOS OS DIAS	9	9
LEEM LIVROS LITERÁRIOS PELO MENOS 1 VEZ POR SEMANA	8	10
LEEM LIVROS LITERÁRIOS PELO MENOS 1 VEZ POR MÊS	8	7
LEEM LIVROS LITERÁRIOS MENOS DE 1 VEZ POR MÊS	7	4
NÃO LEEM LIVROS LITERÁRIOS	68	70

Fonte: Instituto Pró-Livro (2020)

Levando em consideração a importância e a abrangência da pesquisa Retrato de Leituras no Brasil em todo o território nacional e considerando que “a fala individual [ou de um pequeno grupo] tem representatividade em relação a um número maior de pessoas e é indicadora das condições estruturais de vida, dos sistemas de valores, das normas” (Taquette; Borges, 2020, p. 102), podemos afirmar que o recorte dos dados apresentados

a partir do subgrupo em fase de escolarização reflete o que a grande maioria de nossas crianças não apreciam: a leitura literária.

Tal percepção, a de que nossas crianças não leem literatura, demarca a ausência do adulto e de sua influência sobre os textos literários destinados à criança, pois assim como o adulto pode ser “[...] o responsável pela criação, edição, distribuição e circulação dos textos, controlando, em larga medida, igualmente o seu consumo” (Zilberman, 2003 *apud* Azevedo, 2014, p.12), pode ser também o responsável pelo não fomento ao consumo das obras.

Assim, os dados acima elencados, a partir da Retratos de Leitura no Brasil, refletem sobre o cenário da leitura literária em que explicitamente se vê o inexpressivo consumo de literatura por crianças, sendo esse um possível sintoma oriundo dos comportamentos de uma sociedade madura, que não valoriza e não incentiva a leitura literária pois, como Azevedo (2014, p.9) destaca, a criança não é uma “leitora autônoma” e, por isso, depende da orientação adulta para consumir a arte em palavras.

Trazendo essa discussão para o cerne da escola pública, temos que o principal responsável pelo consumo de obras literárias por seus alunos é o professor, amparado por suas experiências literárias, pelas academias que o formam, pelas escolas que o empossam e pelas políticas públicas de fomento à leitura que subsidiam sua ação pedagógica. Porém, na prática, os professores têm falhado em sua missão de formar leitores e, por tabela, todas as instituições que estão por trás dele também.

Portanto, o que está submerso em relação à visível ponta do iceberg em que se encontram os mirins não leitores de literatura são os seus professores também não leitores de literatura. Para Pontes e Barros (2022, p. 81), “[...] a relação afetiva que a criança estabelece com o objeto textual literário é diretamente proporcional a relação de empatia que o docente estabelece com este mesmo suporte literário” e, por isso, não há como formar leitores se quem direciona essa formação é um não leitor.

Ser um professor não leitor de literatura parece, aliás, um projeto acadêmico, na medida em que não há uma valorização institucionalizada da literatura na maioria das licenciaturas formadoras de docentes, sobretudo naquelas que não são Letras ou Pedagogia.

Contudo, em todas as licenciaturas, a sobrevivência do futuro docente nos cursos de formação está relacionada à sua capacidade de ler e produzir textos de gênero acadêmico e científico, tais como resumos, fichamentos, resenhas, artigos etc.

Durante a vida acadêmica é normal que novas exigências de leitura conduzam as aprendizagens dos universitários. Desta forma artigos científicos, fichamentos, resumos, trabalhos de conclusão de curso são leituras pragmáticas que fazem parte do rigor científico e do clima organizacional das instituições de ensino superior. É preciso, portanto, que os estudantes utilizem os gêneros textuais acadêmicos para se apropriarem do vocabulário técnico e dos conhecimentos específicos dos seus cursos (Pontes; Barros; Soares, [2024])⁷

Frente a essa dinâmica, se o futuro professor, ao longo da sua formação, não lê literatura e não tem a oportunidade de acesso ao estudo pelo menos da mínima noção sobre como mediar uma leitura literária e estimulá-la, como convencerá e mobilizará seu alunado a viver uma experiência de fruição a partir da obra literária?!

As escolas também se agregam nessa parte submersa do iceberg porque reproduzem o pragmatismo das academias, apropriando-se do suporte literário para o ensino de gramática e interpretação de textos, o que causa a supressão estética e a descaracterização da leitura literária como atividade prazerosa.

Nessa configuração, as obras literárias são consumidas em fatias porque seus textos ou fragmentos destes passam a perfilar os livros didáticos, as atividades impressas ou as de quadro, ao passo que a leitura integral da obra literária é direcionada sem planejamento e como simples passatempo.

Os “cantinhos da leitura” denunciam esse fato, pois estes geralmente conservam os livros menos conservados e que serão ofertados para entreter aquelas crianças concluintes dos seus reais afazeres escolares. Soma-se a isso o fato de os livros novos de literatura costumeiramente se encontrarem sob a tutela do corporativismo escolar que, mesmo tão carente em efetivo, não lhe falta quem guarde o inacessível gabinete das mil e uma histórias intocáveis, enquanto as bibliotecas e salas de leitura seguem firmes em seu marasmo até que alguém decrete que uma dessas obras enclausuradas já está madura para o consumo do leitor mirim. Nas palavras de Santos (2016, p. 55),

⁷ Esse texto pertence ao artigo publicado nos anais do X Seminário de Literatura Infantil e Juvenil - SLIJ - & VII Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária, realizado em junho/2024. No entanto o nome do texto e dos autores sofreu alteração para "Os saberes docentes: um estudo sobre experiência, teoria e prática do leitor literário em cursos de licenciatura" sendo os autores: Verônica Maria de Araújo Pontes, Daniely Aliny da Silva Barros e Kassio Roberto Brito Soares.

Infelizmente, o que é muito comum encontrar são esses livros guardados e trancados em armários, nas salas de leitura ou nas salas dos professores, limitando ou até mesmo impedindo o acesso pelos estudantes. Na escola em estudo, não foi diferente: quando fomos recolher os títulos para a análise, os poucos exemplares de boa qualidade estavam guardados em um armário, na sala dos professores.

Por fim, mas não menos integrante da base submersa do iceberg, encontram-se as políticas públicas de fomento à leitura, caracterizadas historicamente como tardias. Sobre isso, Cordeiro (2018, p. 1481) alega que

Para pensarmos em relação a políticas governamentais, retoma-se o fato de que é somente na década de 1980, decorridos 50 anos após a criação do Ministério da Educação e Cultura – MEC, que a leitura entra na pauta das políticas públicas e, mesmo assim, de forma esparsa e como alvo de diversas críticas quanto ao funcionamento e à adequação das obras.

O autor supracitado também demonstra uma descontinuidade nas políticas governamentais direcionadas à leitura quando menciona, em sua análise diacrônica, programas já extintos, tais como o Programa Nacional Sala de Leitura - PNSL (1984-1996), o PRÓ-LEITURA (1992-1996) e o próprio Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE (1997-2017) que, embora tenha perdurado por três governos diferentes e mobilizado grande investimento devido à amplitude de suas ações acerca do repasse de obras literárias, obras de atualização profissional e materiais de apoio pedagógico à diversas escolas e etapas de ensino, foi extinto em 2017.

A descontinuidade do PNBE escrachou o descaso com a formação leitora porque o último repasse de obras desse programa ocorreu em 2014 e novos acervos só voltaram a ser adquiridos e distribuídos em 2018, por meio da atualização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

É inegável o massivo investimento da iniciativa pública no PNLD para garantir a aquisição e a distribuição de materiais de apoio à prática pedagógica e de obras de cunho didático, pedagógico e literário a toda rede do ensino público nacional. Contudo, não podemos esquecer que, em relação suporte literário, sua inclusão em tal programa é algo relativamente novo e que não se apresenta como pauta principal, sobretudo porque, desde sua criação, em 1985, o programa se consolidou pelo esteio do livro didático. Portanto, a trajetória estatística delata percentuais de investimento muito maiores nos livros didáticos em relação ao segmento do PNLD Literário.

Concordamos com Street (2014, p.34) quando diz que “os números, é claro, são fichas num jogo político sobre recursos”. Assim, para além das altas cifras investidas

pelos governos brasileiros nas ações de fomento à leitura, que reafirmamos retardatárias e descontinuas, é preciso pensar que o incentivo à leitura exige mais, visto que, de acordo com Barros (2020, p.43), é preciso “pensar em mediadores solidamente formados” inicialmente e continuamente num projeto de educação literária que requer o engajamento das instituições formadoras no sentido de repensar a validade dos saberes artísticos e humanísticos propiciados pela leitura literária. Por isso, acreditamos que somente assim uma nova consciência voltada à necessidade da literatura infantil chegará às escolas.

Nessa perspectiva, reservamos a seção seguinte para tratar sobre a mediação de leitura, tendo o professor, ou seja, o adulto em situação de ensino, como modelo performático consciente das ações para a leitura literária a serem empregadas na condução da formação leitora.

4.2 MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO CONTEXTO ESCOLAR

A literatura infantil tem como marca identitária o seu receptor: a criança. Portanto, o que justifica a sua existência é esse consumidor específico, embora seja incontestável a presença do adulto em seus domínios, pois é ele quem escreve, comercializa e direciona seu consumo, tendo como foco o leitor mirim que, pela sua breve condição existencial, carece de plena autonomia para conduzir sozinho suas primeiras experiências literárias e, por isso, necessita de mediadores que, segundo Pontes (2012, p. 21), sejam “[...] capazes de seduzirem o leitor, de fazerem com que o leitor se encante, goste de ler, que dê sentido ao texto”.

Portanto, a leitura de textos literários é recepcionada de forma diferente nas crianças em relação aos adultos, visto que, conforme Azevedo (2014, p. 11), a relação leitor-texto costuma ser mediada por um adulto, o que não acontece no caso de um consumidor maduro “[...] já experimentado nestes passeios nos bosques da ficção”.

Se a criança necessita de uma ponte mediadora que a conduza antes, durante e depois da leitura literária, então não devemos deixar de ressaltar a importância ímpar desse adulto que, no âmbito escolar, assume a figura de professor.

Temos então que ser um mediador não é uma tarefa simples ou intuitiva. Para Barros (2020, p. 19), é preciso que o mediador de leitura se atenha a dois eixos fundamentais: “1) a seleção de obras ou definição de um corpus literário e 2) a definição

de estratégias conducentes à criação de momentos ricos e prazerosos de encontro com o(s) livro (s)”.

Um mediador de leitura necessita conhecer o seu público-leitor em termos de faixa-etária, bagagem cultural e literária, nível educacional e condição social, para que possa propor leituras que atendam às especificidades desse público, se deseja causar interesse e gerar reflexões a partir do que já conhecem e do que lhes está sendo proposto.

A proposição de leituras para esse público requer do mediador certo conhecimento enciclopédico, “pois quanto maior for a bagagem literária do mediador, mais facilidade este terá em encontrar os livros certos para a atividade/projeto que pretenda desenvolver, tendo em conta as especificidades do público-alvo” (Barros, 2020, p. 29).

A literatura de potencial recepção infantil, embora veja a criança como seu potencial receptora, residindo nisso sua especificidade, enxerga também o adulto/mediador como o primeiro receptor da obra, que deve folheá-la com olhar crítico, vislumbrando possibilidades para explorar seus significados e extrair seus sentidos polissêmicos, avaliando-a e, por fim, decidindo projetá-la ou não para o consumo do leitor mirim. Esse é um processo plural, porque se organiza a partir de muitas leituras, já que selecionar pressupõe variedade e consciência de que uma única história não supre toda a necessidade de fabulação humana.

Outro ponto que deve ser objeto de reflexão de um mediador são as estratégias de leitura. Entendemos que estratégias são ações planejadas e direcionadas para atingir algum objetivo. Assim, as estratégias de leitura pressupõem a regulação de todas as fases da tarefa de leitura (antes, durante e depois da leitura) por um mediador, o que não caracteriza essa atividade como uma ação despretensiosa, mas sim direcionada para uma situação de ensino/aprendizagem que envolva a “criação de hábitos [momentos] de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora” (Prole, [20-?], p.1).

Para esse escopo, interessa-nos pensar em estratégias que se operem em situações de leitura compartilhada, ou seja, aquela projetada em momentos grupais sob a condução de um leitor modelo e vários ouvintes, em que geralmente o leitor modelo, ou seja, o exemplo performativo, é o professor e os ouvintes são os alunos.

Solé (1998, p. 118) afirma que “a ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”. Vale ressaltar que, nesse caso, embora os alunos sejam

ouvintes, não são passivos e nisso também consiste o papel do mediador ao utilizar estratégias de leitura: garantir que o aluno participe e construa ativamente seu conhecimento em relação à leitura, desenvolvendo sua autonomia para que, em outras situações, possa praticar a leitura independente.

Para Solé (1998), as fases que envolvem a tarefa de leitura compartilhada possuem objetivos diferentes e, por isso, exigem estratégias diferentes por parte do professor, de modo que, na primeira fase, ou seja, antes da leitura, o que se pretende é motivar os alunos para a leitura, bem como ativar seus conhecimentos prévios, a competência inferencial, além de contribuir para a partilha desses saberes pregressos.

O professor poderá atingir tais objetivos explorando os elementos pré-textuais, tais como capa e título, que, de acordo com Santos (2016, p. 5), servem para que os leitores “efetuem suposições sobre a narrativa” a partir do que já conhecem e para inseri-los na leitura.

Na segunda fase, durante a leitura, pretende-se que os alunos observem a fluência do processo de leitura por meio da performance do professor ao utilizar diferentes recursos entoacionais, pausas e indagações que estimulem a previsibilidade dos educandos. Para Franco e Balça (2018, p. 8), os eventos que ocorrem durante a leitura “[...] permitem encorajar reações, a participação e a partilha e, acima de tudo, que os alunos percebam o texto e as relações que estabelecem com ele, possibilitando a construção de respostas pessoais e afetivas em relação ao texto”.

Durante a leitura, é o momento em que os ouvintes pensam e atualizam as pistas que vão sendo dadas, confrontando com as suposições elaboradas antes da leitura e também permitindo a elaboração de novas previsões sobre o que poderá acontecer, ou seja, estabelecendo novas inferências.

Na terceira fase, depois da leitura, os objetivos são voltados a “encorajar respostas pessoais ao texto, envolver e expandir conhecimento” (Barros, 2020, p.34). É preciso que o aluno seja estimulado a demonstrar sua compreensão global sobre o texto e, nessa linha de raciocínio, recontar, seja oralmente, por escrito, por desenho ou por dramatização, que são exercícios fundamentais à autonomia e à autoria discente. Prole ([20-?], p.8) argumenta que

Quando após a leitura de uma estória que entusiasmou as crianças, as envolveu afetivamente, o mediador de leitura as induz a recontá-la oralmente [ou de outra forma], ele está não só a reforçar a sua consciência de narrativa, como a desenvolver a sua capacidade de organizar a sequência de factos num discurso coerente.

O reconto na modalidade oral é uma habilidade contemplada pela Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental presente no campo artístico-literário, pois o referido documento menciona o reconto como uma atividade para a educação literária quando sugere “recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (Brasil, 2018, p. 95).

Quanto à modalidade de reconto escrito, temos que ela pode ser empregada em contexto de formação leitora, uma vez que o referido documento também incentiva experiências de escrita de textos literários ao requerer “uma formação estética vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e a compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 82).

Em geral, o reconto se propõe encorajar e atestar o protagonismo da criança quando, em contexto escolar, ocorram situações propícias e consonantes com a BNCC, para que o aluno verbalize ou escreva a sua versão da história que leu ou ouviu.

A seguir, abordamos que o reconto, em sua acepção didática, é um potente instrumento para o desenvolvimento da consciência narrativa dos educandos e, ao mesmo tempo, funciona como elemento indicativo da compreensão leitora discente.

4.3 O RECONTO COMO UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA

A ação de recontar uma história implica não só em reavivá-la, mas também em reinventá-la na memória coletiva. Logo, para Azevedo (2002), recontar é um ato de protagonismo que torna o leitor também autor.

Saramago (2001), em seu conto infantil “A maior flor do mundo”, convida o leitor a recontar a sua obra, acreditando que o gosto de recontar possa semear um futuro adulto escritor de causos infantis.

No desfecho da história, o narrador evocado por Saramago (2001) diz:

Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficarão sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para crianças.... Quem sabe um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lêes, muito mais bonita?

Pensando nesse final proposto pelo autor, não seria o caso de o professor também incentivar essa ideia, já que ele, melhor do que ninguém, poderá apresentar e propor variadas situações de reconto?

Para que haja o reconto – e aqui falamos especificamente sobre o registro escrito ou oral como produto da compreensão leitora –, é preciso que haja primeiro o evento de contato com um texto lido ou ouvido, pois não se pode recontar algo a partir de uma situação inexistente ou de um fato desconhecido.

Na relação em que o texto literário é o estímulo, a compreensão leitora é o processo e o reconto é o produto. Ocorre a dependência entre estes fatores: o produto só é obtido a partir do processo e o processo só ocorre a partir do estímulo.

Por isso, compreender e recontar são estágios que dependem do conhecer, ou seja, de uma apropriação do conteúdo textual literário. Nesse sentido, o professor, como mediador, precisará favorecer esses processos, levando seus alunos a conhecer para compreender e compreender para recontar.

O que se espera do aluno que reconta é a sua capacidade de fornecer proposições, ou seja, unidades de ideias que, de forma sequencial e coerente, materializem a sua representação mental a partir de um estímulo, ou seja, a partir da leitura/escuta de uma história em contexto de mediação. Por isso, o reconto, além de possibilitar o protagonismo da criança durante a tarefa de leitura, serve ao professor como importante instrumento de avaliação da compreensão leitora.

Para Corso *et al* (2012, p. 24), os recontos servem como instrumentos à análise da compreensão leitora e se constituem como um suporte da metodologia de processamento off-line em que “a compreensão [leitora] é examinada após a leitura [escuta] do texto. As tarefas [de reconto] avaliam o produto da compreensão, isto é, a representação mental construída pelo leitor, e baseiam-se em índices observáveis dessa representação em atividades”.

Até o momento, abordamos o reconto em sua acepção didática, ou seja, como uma possibilidade de atividade integrante da mediação de leitura e que exige a total participação do aluno, demonstrando o seu protagonismo a partir da sua própria escrita ou oralidade.

A seguir, caminhamos no sentido de apresentar o reconto em uma nova acepção: como tendência nas produções literárias contemporâneas. Contudo, para o estudo das

obras de reconto, é preciso primeiro abordar suas origens a partir dos textos de matrizes orais: os contos.

5 O QUE É UM CONTO?

Para todos nós é o primeiro leite intelectual.

Luís da Câmara Cascudo

Os contos populares representam um grande grupo e são caracterizados por serem originados em sociedades pré-contemporâneas, por serem gestados a partir de sujeitos desconhecidos, por sua popularidade mediante a divulgação oral e por sua impregnação na lembrança coletiva, pois, conforme Cascudo (2004), “É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais” (Cascudo, 2004, p. 13).

Em sua tentativa de organizar os contos populares, o pesquisador e historiador supracitado dividiu os contos populares em doze subgrupos: contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais (fábulas), facécias, contos religiosos, contos etiológicos, contos de demônio logrado, contos de adivinhação, contos de natureza denunciante, contos acumulativos, ciclo da morte e contos de tradição.

O subgrupo contos de encantamento seria um termo equivalente a contos de fadas ou contos de magia. De acordo com Coelho (2012, p. 85), essas histórias possuem raízes ocidentais de matriz celta. São histórias que caminham em função de uma motivação romântica e amorosa do(a) protagonista, que sofre embargo durante a trama, pelas ações maléficas do antagonista, mas que, no final, geralmente denota-se exitosa. Histórias como “Branca de Neve e os sete anões”, “A Bela adormecida” e “Rapunzel” são exemplos de contos de fadas enquadrados nessa perspectiva do amor romântico.

Os contos exemplares são as histórias que passam algum ensinamento cuja moralidade está implícita no texto, motivado pelas ações de personagens no decorrer da trama. Por exemplo: “João e Maria”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”.

Já nos contos de animais, a questão de moralidade é explicitamente evidenciada, provocada pelas ações de personagens que são animais antropomorfizados. Coelho (2012) cita como exemplo “A cigarra e a formiga”, uma das fábulas de La Fontaine popularizada no século XVII.

As facécias são as histórias de conteúdo anedótico, ou seja, apresentam como característica a comicidade. Cascudo (2004) aponta que o conto “Adivinha, adivinhão!” faz parte desse grupo.

Os contos etiológicos são os que se comprometem a explicar a razão de ser de um determinado aspecto. Podemos citar como exemplo “A festa do céu”, que explica a razão de ser a carapaça da tartaruga anatomicamente cheia de reentrâncias.

Os contos de adivinhação são aqueles cujo sucesso do protagonista dependerá da sua capacidade para a resolução de um enigma. Cascudo (2004) cita como exemplo “A princesa adivinhona”.

Os contos acumulativos acontecem quando um evento puxa o outro na narrativa e se configuram como parlendas. Cascudo (2004) cita como exemplo o conto “O macaco perdeu a banana”.

Os contos de tradição remetem a espécimes de seres vivos reais, portanto, não lendários ou fictícios. Cascudo (2004) cita como exemplo “A música dos chifres ocos e perfurados”.

Os contos de natureza denunciante ocorrem quando algum tipo de crime é revelado por algum elemento da natureza. O conto “A menina enterrada viva” é um exemplo presente em Cascudo (2004).

Os contos religiosos são os contos que fazem menção ao divino ou sobrenatural. Podemos citar como exemplo os contos de origem bíblica.

Os contos que apresentam como antagonista o diabo são os que contemplam o subgrupo demônio logrado, enquanto os contos que evidenciam a morte como antagonista pertencem ao subgrupo ciclo da morte. Nos contos do tipo demônio logrado, o diabo geralmente é perdedor de alguma disputa, porém nos contos do tipo ciclo da morte, é a morte que frequentemente sai vitoriosa. Nesse caso, apresentamos como exemplo o conto “O homem que desafiou a morte” presente na obra “Contos de enganar a morte” de Azevedo (2005).

Há outro subgrupo que, embora não seja mencionado na divisão de Cascudo (2004), é válido destacar, pois, em muitas leituras, são apresentados em uma relação de equivalência aos contos de fadas: os contos maravilhosos. Porém, segundo Coelho (2012), essas histórias diferenciam-se dos contos de fadas porque possuem raízes orientais e os enredos transcorrem em função da realização socioeconômica dos personagens, ou seja, enquanto os contos de fadas possuem uma razão afetiva, amorosa, romântica na condução do enredo, os contos maravilhosos apresentam uma lógica narrativa delineada em função da busca por prestígio social e pelo gozo dos bens materiais. Citamos como exemplo de conto maravilhoso “Ali Babá e os quarenta ladrões”,

que ganhou notoriedade a partir das publicações do francês e orientalista Antoine Galland no século XVIII (Coelho, 2012).

Entendemos que as divisões acima mencionadas representam uma forma de categorizar e organizar essas narrativas em relação à predominância dos elementos que as constituem e as particularizam.

A nossa interpretação consiste em perceber que tais peculiaridades ajudam na seleção consciente dos textos literários que compõem esta pesquisa e que realmente se enquadram no subgrupo contos de fadas.

Também a nossa preocupação em seccionar esses subgrupos narrativos consiste em evitar a equiparação do termo “conto popular” ao termo “conto de fadas”, pois todo conto de fadas é um conto popular, mas nem todo conto popular é um conto de fadas. O conto popular é, portanto, um grupo e o conto de fadas um subgrupo deste.

Sob o ponto de vista estrutural da narrativa, enfatizamos as contribuições de Propp (1895-1970) para os estudos relacionados à teoria narrativa. Os estudos ensaiados por Propp em seu livro traduzido para o Português como “Morfologia do Conto Maravilhoso”, publicado em 1928 e fortemente disseminado trinta anos depois, identificaram os elementos ativos que regem os contos de magia (contos de fadas) e que garantem o fluxo dessas narrativas.

Embora se compreenda que os estudos proppianos serviram para os contos populares em geral, sendo essa uma possibilidade confirmada pelo próprio título da obra traduzida para o inglês como “Morphology of the folktale”, que no português, ao pé da letra, quer dizer “Morfologia do Conto Popular”, na verdade tratou-se de um estudo recomendado especificamente aos contos de magia (contos de fadas), conforme o próprio autor afirma: “[...] pode-se aplicá-la [a morfologia ou estudo das formas] certamente, aos denominados contos de magia ‘no sentido exato desta palavra’. O presente trabalho está dedicado apenas a este último tipo de conto” (Propp, 2006, p. 1).

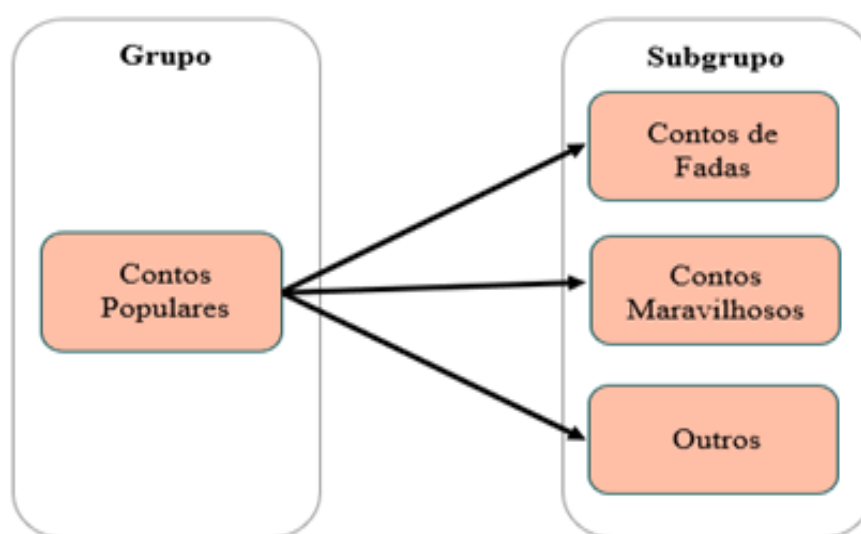
Ao analisarmos as traduções dos títulos dessa obra de Propp, em inglês “Morphology of the folktale” e em Português “Morfologia do Conto Maravilhoso”, percebemos uma relação sinonímica, equivalente, entre o termo “conto popular” (folktale) e o termo “conto maravilhoso”.

Então, na perspectiva da obra de Propp, o conto maravilhoso não seria um subgrupo, conforme acima categorizamos a partir das nossas interpretações sobre as leituras de Cascudo (2004) e Coelho (2012), mas sim um grupo que tem como subgrupo

e foco dos estudos proppianos os contos de fadas (contos de magia). Conforme o autor confirma, “[...] nos deteremos nos contos de magia, que constituem uma subclasse” (Propp, 2006, p.13).

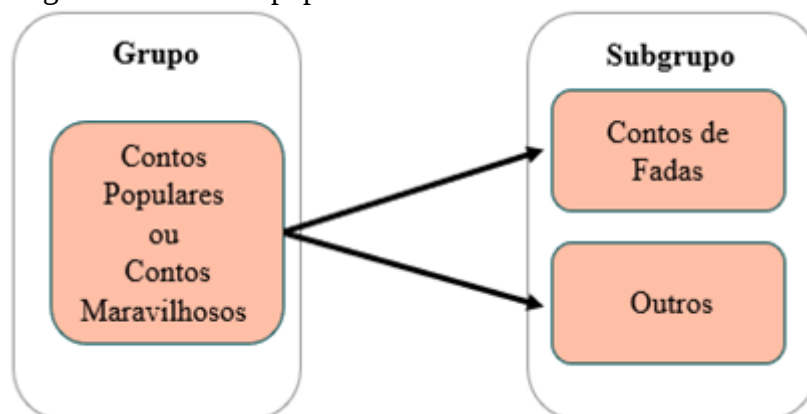
Para melhor entendermos as possibilidades de divisão dos contos populares, propomos os seguintes esquemas. O primeiro (figura 1) se baseia na nossa interpretação oriunda do pareamento dos textos de Cascudo (2004) e Coelho (2012); e o segundo (figura 2) se baseia em uma concepção proppiana acerca de tal categorização.

Figura 1 – Infográfico de contos populares



Fonte: autoria própria

Figura 2 – Infográfico de contos populares ou contos maravilhosos



Fonte: autoria própria

O desconhecimento das possibilidades de grupos e subgrupos dos contos populares faz com que, de maneira simplificada, tenhamos a ação de enquadrar todo tipo de conto como sendo um conto de fadas, atribuindo a este o status de grupo e não de subgrupo, conforme demonstramos.

Uma vez relacionando os contos de fadas a um grupo, estaremos atestando sua equivalência ao conto popular ou conto maravilhoso e assim poderemos incorrer no equívoco da escolha de textos, para a pesquisa de campo, que não se enquadrem no subgrupo contos de fadas. Propp (2006, p. 12) alerta que “se não for feito este estudo [distintivo dos contos populares], o pesquisador atuará de acordo com o seu gosto pessoal, e a divisão objetiva dos contos resultará simplesmente impossível”.

Encontramos em Propp (2006, p. 22) uma classificação em que ele numera trinta e uma funções dispostas nos contos de magia (contos de fadas). Para esse teórico, a função é “[...] o procedimento [ação] de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”.

A seguir, apresentamos as funções proppianas desencadeadas a partir da situação de estabilidade que comumente inicia os contos de fadas:

- I. Um dos membros da família sai de casa;
- II. Impõe-se ao herói uma proibição;
- III. A proibição é transgredida;
- IV. O antagonista procura obter uma informação;
- V. O antagonista recebe informações sobre a sua vítima;
- VI. O antagonista tenta ludibriar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens;
- VII. A vítima se deixar enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo;
- VIII. O antagonista causa danos ou prejuízo a um dos membros da família;
- VIII. Falta alguma coisa a um membro da família, ele deseja obter algo;
- IX. É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir;
- X. O herói-buscador aceita ou decide, reagir;
- XI. O herói deixa a casa;
- XII. O herói é submetido a uma prova; a um questionário; a um ataque etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico;
- XIII. O herói reage diante das ações do futuro doador;
- XIV. O meio mágico passa às mãos do herói;
- XV. O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura;
- XVI. O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto
- XVII. O herói é marcado;
- XVIII. O antagonista é vencido;
- XIX. O dano inicial ou a carência são reparados;
- XX. Regresso do herói;
- XXI. O herói sofre perseguição;
- XXII. O herói é salvo da perseguição;
- XXIII. O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país;
- XXIV. Um falso herói apresenta pretensões infundadas;
- XXV. É proposta ao herói uma tarefa difícil;
- XXVI. A tarefa é realizada;

- XXVII. O herói é reconhecido;
- XXVIII. O falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado;
- XXIX. O herói recebe nova aparência;
- XXX. O inimigo é castigado;
- XXXI. O herói se casa e sobe ao trono (Propp, 2006, p. 27– 60).

Por meio da categorização das funções proppianas, elencamos os três pontos fundamentais de sua tese: 1º) a constância das funções: os enredos, apesar de diferentes em relação aos personagens e ao contexto situacional, sempre se apresentam invariantes no tocante aos fenômenos enumerados acima, de forma que essa estabilidade narrativa é o que identifica um conto de magia; 2º) a linearidade das funções, ou seja, as ações dos personagens acontecem na sequência descrita por Propp (2006), embora isso não signifique que todos os contos de magia tenham que apresentar todas essas ações; 3º) a finitude das funções, já que todo conto de magia precisa ser finalizado.

Coelho (2012) condensa as funções proppianas em seis: “1. Uma situação de crise ou mudança, 2. Aspiração, desígnio ou obediência, 3. Viagem, 4. Desafio ou obstáculo, 5. Mediação, 6. Conquista” (Coelho, 2012, p. 118-119). Para a autora supracitada, essa síntese reflete a importância dos contos de encantamento, já que representam também o fluxo real da vida humana permeada por tais constantes, pois todos nós passamos por desconfortos que nos conectam ao intento que desejamos alcançar em função do qual nos prestamos a empreitar, deparando-nos com os percalços que o mundo nos impõe, mas, no esgotar das alternativas às nossas resoluções, eis que surgem terceiros compassivos à nossa incumbência, que nos auxiliam a sossegar os nossos desejos.

Portanto, Coelho (2012) nos leva a refletir sobre a validade dos contos de fadas, reiterando que essas histórias corroboram para o humano humanizar-se, sobretudo porque funcionam como portais de acesso a experiências que servem àqueles cuja imaturidade é uma condição passageira sob o ponto de vista existencial: as crianças.

Uma vez que situamos o complexo de narrativas denominadas como contos, prosseguimos, na próxima seção, na definição do reconto, em que o apresentamos como tendência nas produções literárias contemporâneas.

5.1 DO CONTO AO RECONTO

As narrativas populares são histórias que acompanham a humanidade desde a antiguidade. Viajaram pelo espaço e pelo tempo, integrando povos e gerações, muitas vezes, sendo disseminadas por contadores de histórias, sobretudo em sociedades iletradas

e posteriormente foram escritas e compendiadas em livros por autores interessados em registrá-las como produto da tradição popular.

Os contos populares, apesar de serem considerados, na atualidade, como histórias indissociáveis da infância, a princípio não foram pensadas para ela, pois, em épocas antecedentes à modernidade, o conceito de infância não existia, mas essas narrativas por aí já perambulavam indistintamente na boca do povo e eram “curtidos ao pé do fogo” (Aguiar, 2012, p. 47).

Autores como Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, cada um a seus modo, tempo e lugar, são referenciais autorais que demarcam a escrita de “textos-zero”, ou seja, são alguns dos primeiros escritores a registrar as narrativas populares, das quais muitas foram tipificadas como contos de fadas, dentre as quais podemos citar “A Bela adormecida no bosque”, publicada por Perrault na França, em 1697, no livro *Contos da Mãe Gansa*, e “Branca de Neve e os sete anões” publicada pelos irmãos Grimm na Alemanha, em 1812.

Aos poucos, com o advento da infância (um conceito moderno), os enredos foram amaciados e, por exemplo, a versão perraultiana do conto exemplar “Chapeuzinho Vermelho” sugere ao leitor que a menina de capa vermelha fora abusada por um lobo enrustido de avó ao solicitá-la despir-se e deitar-se junto dele para comê-la⁸, enquanto a versão grimmiana não apresenta indícios de violação, mais parecendo que a menina fora devorada dentro da conjuntura natural de subsistência da vida animal.⁹

O lobo justifica ser “mau”, no primeiro caso, por ser um transgressor da pureza de Chapeuzinho; e, no segundo caso, por carregar consigo o instinto predatório herdado pela condição da sua espécie. A vítima protagonista que se encerra defunta em Perrault, é poupada na atualização dos Grimm e, talvez por isso, tenha se eternizado na memória popular.

⁸ Esse comentário é feito com base na leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 2019, p. 89-91). A própria moral apresentada no final de história nos leva a crer que a menina fora violada quando aconselha: “Jovens, eu lhes peço: prestem atenção, especialmente moças belas e gentis. Quando encontrarem qualquer tipo de gente, tomem cuidado para não ouvir o que dizem; pois não se pode estranhar que o lobo decida comer alguns que lhe derem ouvidos. Digo ‘lobo’, mas os lobos são muitos e variados; há uns que têm bons modos e são mansos, sem maldade ou ira. Estes meigos e gentis, gostam de seguir as jovens e doces vítimas até suas casas, mas aí! Quem de nós ainda não aprendeu que o lobo mais perigoso é o inimigo cortês e de fala mansa!” (Perrault, 2019, p. 91).

⁹ Esse comentário é feito com base na leitura do conto “Chapeuzinho Vermelho” (Grimm, 2021, p. 103-106).

Um outro autor de destaque em meio aos contos canônicos infantis foi Hans Christian Andersen. Coelho (2012) supõe que as histórias de Andersen, em sua maioria, refletem a nostalgia do autor em relação a sua infância na Dinamarca do século XIX, marcada pelo domínio napoleônico e pela industrialização que ali se iniciou como um divisor de águas entre o exponencial crescimento econômico da classe burguesa e a legitimação da pobreza da classe proletária.

Suas histórias se configuraram como as mais polidas, apesar da tristeza que lhes caracteriza, observada, por exemplo, no conto exemplar “A garotinha dos fósforos”, em que o autor aborda a precariedade da vida humana nos centros urbanos¹⁰, por meio de uma personagem garotinha, vendedora de fósforos, a perambular na gélida noite, as vésperas de um Ano Novo.

As circunstâncias do frio levam a menina a riscar os produtos do seu negócio (os fósforos) e, a cada nova chama acesa, pela fricção da pólvora do palito na parede, a garota se põe a imaginar respectivamente um forno quentinho, um apetitoso banquete, um pinheiro alumado por velas e a falecida avó, enquanto implicitamente o leitor pode aferir que ela padece hipotérmica até que o desfecho da história anuncia a sua morte.¹¹

Tratando-se dessas narrativas populares, há quem diga que são histórias ultrapassadas, que não refletem mais os anseios da sociedade atual. Porém, inegavelmente, são patrimônio cultural e constituem-se como direito literário às nossas crianças, como já foram para outras que já cresceram e como serão para as próximas gerações, sobretudo porque incidem em seu desenvolvimento emocional, cognitivo, fantasioso e linguageiro.

O diálogo presente no conto de encantamento de Cascudo (2004) intitulado “A princesa de Bambuluá” ensina-nos um pouco sobre amores velhos¹² e nos intenta a pensar que são, especialmente os velhos contos de potencial fantasioso, os amores que não se pode deixar, pois são leituras que tratam da existência humana e, porque permitem a

¹¹ Esse comentário é feito com base na leitura do conto “A garotinha dos fósforos” (Andersen, 2020, p. 40-42).

¹² No desfecho da história, quando a Princesa de Bambuluá se encontra prestes a casar com seu novo noivo, a chegada do antigo é providencial para a seguinte reflexão:

“- Rei meu pai, Rainha minha mãe, meus senhores e senhoras! Se eu perdesse a chave de minha mala e mandasse comprar outra para abrir, e antes de servir-me da nova encontrasse a velha, que deveria fazer? Todos responderam: - Use a velha, Princesa, não se deixam amores velhos pelos novos...” (Cascudo, 2003,).

reflexão sobre a humanidade, estarão sempre em gosto, mesmo que abordem a vida sob uma perspectiva linear, conduzida pela narrativa, e maniqueísta, que se expressa na relação das personagens por meio do dualismo entre o bem e o mal, entre o amor e o ódio.

Definitivamente, não são histórias ultrapassadas porque, essencialmente, os conflitos humanos que assolaram a humanidade lá são os mesmos que assolam a humanidade cá: fome, miséria e violência infelizmente são os sintomas de qualquer sociedade, das mais antigas às mais modernas.

Hoje, não existem crianças que se identificam com a situação de extrema miséria e abandono na qual viviam João e Maria?! A pobreza foi erradicada em qual momento da contemporaneidade?! Tudo vai bem e não cabe mais às pessoas sonhar com melhores condições financeiras, afetivas ou sociais?!

Mas a verdade é que todos nós precisamos de um final feliz e que, se não podemos tê-lo na vida real, ao menos necessitamos nos encher da esperança oriunda das clássicas histórias de fantasia e ficção.

Por isso, temos carência da leitura dos contos de fadas, uma vez que estes semeiam a esperança de dias melhores, principalmente nas crianças, que são propriamente a esperança do futuro e se esses contos se comprometem com o futuro, não há por que relegá-los ao passado!

Fatidicamente, é por causa dessas primeiras histórias que existem outras mais, pois esses textos denominados “clássicos” têm servido como base para que surjam novas versões em diferentes linguagens (verbal e/ou não verbal) e em diferentes suportes (livros, teatro, filmes, jogos). Essas novas variantes são chamadas de recontos.

Há posicionamentos conceituais diferentes em relação a esses novos textos que, conforme vimos acima, podem variar em suas linguagens e suportes. Para Sales (2012), o que define os recontos é justamente a sua capacidade de transposição tanto da linguagem quanto do suporte.

Podemos, por exemplo, ilustrar a transposição da linguagem verbal para a não verbal no reconto por imagem de Rui de Oliveira (2023), quando este toma como base inspiradora de suas ilustrações alguns textos perraultianos¹³ os quais representam de forma bastante verossímil o real contexto do século XVII.

¹³ Nesta obra, intitulada “Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem”, Rui de Oliveira (2023) apresenta Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, A Bela adormecida no Bosque e o Barba-Azul por meio do seu traçado em grafite e a utilização de variações da cor preta.

Para exemplificar a transposição do suporte, recorreremos às variações fílmicas, dentre as quais podemos citar *Pinóquio*, produzido por Guillermo Del Toro, inspirado na obra clássica do italiano Carlo Collodi¹⁴.

Em pesquisas que admitem apenas o livro como suporte e a linguagem verbal expressa pelas palavras e/ou a não verbal veiculada pelas imagens, autores como Aguiar (2012), por exemplo, afirmam que as obras atualizadas mais próximas dos textos originais são consideradas terminologicamente como adaptações, enquanto as obras atualizadas de maneira mais radical são consideradas terminologicamente como recontos.

Silva (2012a) chama de reconto as narrativas em que a imaginação criativa dos novos autores é ponderada para manter as propriedades originais da versão-base; e denomina de releitura aquelas novas composições de sentido paródico em relação aos originais.

Percebemos, portanto, que não há um consenso em relação ao uso do termo “reconto”, sendo esta palavra, muitas vezes, utilizada como um sinônimo para adaptação, atualização ou releitura. Por isso, acreditamos que seja preciso nos posicionar sobre o que consideramos ser um reconto para seguir na condução desta dissertação.

A nossa interpretação compactua com a visão de Silva (2012b) quando, em outro momento da sua produção escrita sobre o tema, considera que todos os produtos obtidos com base em produtos anteriores são recontos.

Concebemos que a abrangência do termo “produto”, segundo a definição de Silva (2012b), aplica-se inclusive aos “textos-zero”, já que estes são também oriundos de matrizes orais e, portanto, fundamentados a partir de um produto anterior, cuja fonte é desconhecida.

Porém operamos um recorte importante à condução deste escopo, porque limitamos que esses “produtos” sejam os de suporte literário, que apresentam linguagem verbal e/ou não verbal de conteúdo alusivo aos clássicos contos de fadas para que nos sirvam como recurso didático em eventos de letramento na escola.

Para sequenciar e complementar esta seção, discutimos, a seguir, a questão da autenticidade das obras recontadas, que apesar de serem produtos remanescentes das matrizes clássicas, são textos genuinamente novos, que expressam evidências culturais da sociedade, da época e do lugar em que são gerados.

¹⁴ Essa versão fílmica intitulada *Pinóquio* foi lançada em 2022 e rompe com os padrões de animação da memorável versão produzida pela Walt Disney em 1940. Mas todas são inspiradas a partir do livro “As aventuras de Pinóquio”, publicado em 1883.

5.2 A AÇÃO DE RECONTAR

De acordo com Silva (2012b, p.13), “recontar é contar de novo”, ou seja, trata-se da ação de transmitir um conteúdo já fixado por alguém a outro alguém. Durante toda a vida humana, somos condicionados a recontar. É um processo que se inicia desde a emissão das primeiras palavras, quando reproduzimos o que escutamos de nossos pais, e vai se consolidando pelas mais variadas situações de interação, seja na transmissão de um recado que a professora endereça à mãe por meio da criança, seja na realização de uma prova discursiva, em que cabe ao aluno registrar algum tipo de informação baseada na perspectiva de uma determinada fonte autoral.

Embora o reconto nos traga uma ideia de transmissão ou reprodução de um texto que já existe, é necessário, na verdade, afirmar sua autenticidade a cada nova situação enunciativa, em que pese sujeitos e contextos diferentes.

Um exemplo disso é a brincadeira popular “telefone sem fio”, em que, a cada tentativa sequencial de emissão de um determinado conteúdo fixo e confidencial para diferentes sujeitos, a mensagem precisará ser ouvida, processada e repassada por cada um deles até que se chegue a um último receptor que, ao verbalizar o suposto conteúdo fixo, levará os que lhe antecederam a constatar as alterações do conteúdo emitido, ou seja, por mais que a intenção dos participantes seja a de proferir o conteúdo estabelecido, a seguridade da mensagem passará por três crivos inerentes à individualidade de cada participante: a escuta da mensagem, seu processamento e a capacidade de transmiti-la oralmente.

O contexto também pode afetar o teor da mensagem, pois se a brincadeira ocorre na rua, é provável que a mensagem-base seja mais descontraída e se a brincadeira ocorre na escola, é provável que o texto assuma certa formalidade, sobretudo se iniciado pelo professor. Se o ambiente onde a brincadeira acontece apresenta ruídos, então a probabilidade de mau entendimento da mensagem será maior em relação a um ambiente silencioso.

Silva (2012b, p.21) ilustra bem a influência dos sujeitos e do contexto nas produções de recontos, quando menciona o fenômeno da tropicalização em recontos, ou seja, “o jeitinho brasileiro” de recontar, denotado a partir da versão europeia de “João e Maria”, captada por Luiz da Câmara Cascudo em Natal/RN, ao mencionar que “[...] o

ossinho com que o menino engana a bruxa [na versão europeia] é trocado por um rabo de lagartixa [na versão brasileira]”.

A tropicalização também acontece na versão brasileira de Cinderela recontada por Lobato (2021), em que, apesar da preservação da essência do texto original, captamos singularidades que se operaram diferentemente em relação à versão europeia dessa história¹⁵. Citamos como exemplo os grãos de ervilha, que, na versão grimmiana, a madrasta joga nas cinzas para que Cinderela recolha e a ela seja consentido o direito de ir ao baile; porém, na versão lobatiana, as ervilhas são trocadas por arroz.

As nossas suposições sobre a intencionalidade da troca são as de que Lobato tentou enfatizar a dificuldade da tarefa realizada por Cinderela. Afinal, o que é mais difícil: catar arroz ou ervilhas?! Além disso, o autor brasileiro pode ter levado em consideração a popularidade do arroz em relação à ervilha, considerando-o como um alimento extremamente presente na culinária brasileira e assim mais palatável para o leitor mirim nativo.

Conforme vimos, recontar é uma prática corriqueira que se expressa tanto no cotidiano das pessoas desde os tempos mais antigos aos mais atuais, quanto nos livros literários, mediante as inúmeras atualizações que se dispersam no mercado, obedecendo ao princípio mercadológico de que é mais fácil vender um “produto” já conhecido que apostar em outro que ainda se está por conhecer.

Portanto, a predileção ao consumo de uma nova obra que remeta à lembrança de outra já conhecida, ora se justifica nostálgica, porque, frente à nova proposta, as pessoas desejam rememorar o clássico; ora se justifica pela curiosidade, pois, a partir do que as pessoas já sabem sobre o clássico, desejam ressignificá-lo por meio da obra contemporânea.

É esse princípio que impulsiona o investimento de altas cifras em adaptações fílmicas a partir de clássicos gerados pela indústria cinematográfica, tendo como foco o largo alcance das vendas em bilheteria, pois, para Mendes (2017, p. 28), “Uma adaptação traz consigo o conhecimento prévio do público e instiga a curiosidade deste para uma nova versão”.

No entanto, parece-nos contraditório que os contos, frente à sua importância para a humanidade, especialmente as crianças, visto que são histórias que viajam pelo tempo

¹⁵ A comparação entre obras é feita com base na leitura do conto “Cinderela”, presente nos livros “Contos de Fadas dos Irmãos Grimm” (2021), e “Contos de Grimm por Monteiro Lobato” (2021).

e pelo espaço e se atualizam por meio dos recontos, sigam despercebidas aos olhos dos professores em situações de mediação de leitura literária quando, insensíveis ou inexperientes na condução da educação literária, propiciam ao discente o direito de ler ou ouvir determinadas histórias, mas não lhe proporcionam também o direito de recontar o que leram ou ouviram e, por isso, não colaboram com a partilha da autoria do suporte textual, dispensam o protagonismo discente e desperdiçam a chance de avaliar a maneira como o aluno recepcionou a leitura da obra proposta.

Por isso, seguimos na expectativa de detalhar e aprofundar, nas próximas páginas, um pouco mais sobre a relação entre as obras literárias clássicas e contemporâneas de potencial recepção infantil, com o intuito de justificar a necessidade em utilizá-las em contextos de ensino.

5.3 A QUESTÃO DA INTERTEXTUALIDADE ENTRE CONTOS E RECONTOS

O acesso aos contos de fadas em suas versões mais próximas às narrativas clássicas proporciona as experiências alicerces da infância, as sólidas fundações para que novas experiências literárias recontadas possam surgir e, a partir disso, o estabelecimento de conexões que, em nível psicolinguístico, sejam ativadas corroborando a compreensão leitora.

Em meio a tantos fenômenos que envolvem o ato de compreender o que se lê, pretendemos aqui tratar da intertextualidade, considerada por Azevedo (2014, p. 38) “[...] como o objetivo central na formação literária” e que, por isso, se constitui como um ponto de discussão para o trabalho com literatura nos contextos escolares.

De acordo com Koch (2022, p. 62), a intertextualidade é “a relação de um texto com outros textos previamente existentes” e amparando-nos nessa definição da autora, podemos aferir que os recontos trazem ricas possibilidades intertextuais, já que se originam a partir das fontes textuais primárias.

Para Azevedo (2014, p. 37), “[...] compreende-se que a fertilização e expansão dos quadros de referência intertextuais constitui uma importante ferramenta potencializadora da capacidade de sucesso no domínio da leitura [...]”. Sabendo disso, é possível que o mediador, em situações de leitura literária, aproprie-se desse conceito de intertextualidade para otimizar o estabelecimento de conexões ente textos, visando à ampliação do sistema semiótico literário de seus alunos.

Conforme Girotto e Souza (2010, p. 72), uma das maneiras de trabalhar essa intertextualidade seria: “comparar personagens, suas personalidades e ações; comparar situações da história e a linha do enredo; comparar temas, lições ou mensagens nas histórias; encontrar temas em comum, estilo de escrita ou perspectiva de trabalho sobre um único autor; comparar diferentes versões de histórias familiares”.

Para se trabalhar um reconto como possibilidade de leitura, é preciso inicialmente que o professor tenha sensibilidade para sondar o conhecimento de mundo que o aluno tem em relação ao seu cânone, ou seja, o estoque de conhecimentos e experiências que se encontra guardado na memória do aluno.

Imaginemos a situação de um leitor mirim que nunca teve acesso ao clássico “Branca de Neve e os sete anões” em uma versão que mais se aproxime da perspectiva contada pelos irmãos Grimm e que o professor, sem perceber tal lacuna, escolha para um momento de mediação de leitura trabalhar o reconto “Pretinha de Neve e os sete gigantes”, de Rubem Filho (2013). Então, logo no início da mediação, durante a exploração de elementos pré-textuais, como o título e a capa, a criança poderá criar hipóteses/inferir sobre o que acontecerá na história, mas será difícil para ela estabelecer alguma conexão com um cânone que nunca fez parte da sua bagagem cultural.

Nessa perspectiva, é preciso primeiramente sondar e fortalecer o cânone, para depois introduzir o reconto, visando estabelecer a intertextualidade entre os textos e, dessa forma, melhor contribuir com o projeto de formação leitora, ajudando a leitor mirim a pensar na relação que se coloca implícita entre leituras, a qual Girotto e Souza (2010) denominam conexão texto-texto.

De maneira geral, o ensino por conexões objetiva que leitores mirins despertem a consciência para estabelecer relações em diversos níveis a partir de propostas de leitura. Girotto e Souza (2010) explicam que essas relações podem ocorrer entre textos (conexão texto-texto) quando a criança consegue estabelecer uma ponte intertextual entre duas obras; entre o texto e o leitor (conexão texto-leitor) quando a criança consegue correlacionar um fato apresentado em texto com as suas próprias experiências de vida; entre o texto e o mundo (conexão texto-mundo) quando o leitor consegue associar uma informação do texto com um fato local ou global, de ordem política, econômica, cultural, histórica ou social, por exemplo.

Em nossa pesquisa de campo, durante as mediações de leitura efetivadas, trouxemos exemplos práticos do ensino por conexão entre textos. Mas, primeiro, abordamos o percurso metodológico em seu panorama geral, que será introduzido no capítulo a seguir.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica qualitativa é a que melhor define o caminho a ser percorrido nesta pesquisa, uma vez que nos interessamos pela dimensão subjetiva de uma realidade escolar, em que serão investigados momentos de leitura literária.

Segundo Taquette e Borges (2020, p. 50), a pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser medido com números. Trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes que não são captáveis ou perceptíveis exclusivamente por variáveis matemáticas.

A pesquisa qualitativa, embora não se traduza a partir de indicadores numéricos, não segue indiferente ao rigor científico que, de acordo com Minayo (2016, p.25), se configura “[...] por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, que se constroem com um ritmo próprio e particular.

Sabemos que o ciclo, em qualquer pesquisa, seja qualitativa, quantitativa ou mista, parte da fase exploratória, marcada pelo desenvolvimento de um pré-projeto responsável por esquematizar o percurso teórico e metodológico dos estudos que se queira empreender, não significando que tal esquematização não sofra intercorrências, mudanças e aprofundamentos durante as fases seguintes.

Na pesquisa qualitativa, “a fase de campo consiste em dialogar com a realidade concreta a construção teórica elaborada na primeira etapa [relativa à formulação do pré-projeto]” (Minayo, 2016, p.25). Salientamos, para essa fase, a importância do total consentimento do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme aprovação concedida em 16 de agosto de 2023, mediante o Parecer nº 6.244.541, pelo CEP da UERN (APÊNDICE J).

Nessa fase, o nosso levantamento de dados estava previsto para ocorrer durante o todo o mês de setembro de 2023, porém houve um prolongamento do período de intervenção para os meses de outubro, novembro e dezembro, motivado primeiramente pela dificuldade de recrutamento dos responsáveis pelos alunos para que estes pudessem dirigir-se até a escola a fim de receber os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; em segundo, pela própria rotina de atividades e eventos organizados pela escola em função do cumprimento de seu calendário letivo. Ainda como causa do prolongamento, mencionamos as demandas de

outras obrigações remanescentes à atividade discente do Programa de Mestrado Posensino, tais como disciplinas, congressos e estágio de docência.

A primeira etapa da coleta de dados da pesquisa ocorreu em 05 de setembro de 2023, através da aplicação de uma entrevista semiestruturada com gravação de áudio, que foi realizada com a professora regente da turma investigada.

Em seguida, a observação participante, direcionada a todo o grupo investigado, composto por alunos e professora, cujo registro foi feito em diário de campo, foi empreendida durante quatro encontros, que ocorreram nos dias 02, 04, 05 e 19 em outubro de 2023.

Posteriormente, ocorreram as mediações de leitura, promovidas pela discente/pesquisadora e direcionadas aos alunos nos dias 16 e 30 novembro de 2023 e 04, 14, 21 de dezembro de 2023. Nesse ponto, a atuação do pesquisador como mediador e a coparticipação do grupo nesses momentos de leitura compartilhada foram determinantes para que esta pesquisa fosse considerada uma pesquisa-ação, pois entendemos que a sala de aula é naturalmente um ambiente colaborativo e isso contribui para a aplicação desse método que, de acordo com Thiollent (2011, p. 20), se caracteriza como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Entendemos que a pesquisa-ação não se resume apenas à participação ativa de todos os envolvidos no ato da pesquisa, pois, ainda em consonância com Thiollent (2011, p. 28): “Com ela é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Dessa forma, é preciso que as ações da pesquisa apresentem resultados para a sociedade e contribuam com a elaboração de novos conhecimentos a partir de pesquisas anteriores.

Nesse sentido, afirmamos que as nossas mediações de leitura buscaram colaborar com a formação leitora mediante a implementação de ações planejadas para incentivar a leitura ao mesmo tempo compreensiva e frutiva das obras literárias e nisto consistiu o contributo social desta pesquisa. Ressaltamos ainda que a divulgação desta dissertação é o contributo científico que deixamos ao campo de estudos direcionados à educação literária e à formação leitora.

Na pesquisa qualitativa, o tratamento de dados é constante, pois, segundo Taquette e Borges (2020, p. 134), “[...] Já acontece desde o início da coleta de dados, durante e

após a finalização do trabalho em campo”. Esse movimento contínuo exigiu uma organização dos dados coletados que, em seguida, foram analisados mediante a leitura interpretativa para se estabelecerem conexões entre o que foi coletado e toda a nossa fundamentação teórica.

A nossa análise foi pautada no discurso. Para Orlandi (2015, p. 13), “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Tal afirmação revela não ser apenas importante o produto linguístico que resultou do discurso, mas também o processo em que a ação discursiva se desencadeia, visto que, para uma análise do discurso, o dito e o não dito interessam e podem revelar o pensamento coletivo e individual dos sujeitos.

Complementamos que a nossa análise se amparou tanto nas significações disponíveis em nível de material textual, tais como o livro didático de Língua Portuguesa, obras literárias e recontos escritos pelos discentes, quanto por meio da dinâmica do discurso oral durante a triangulação entre entrevista, observação e mediação.

A seguir, apresentamos uma descrição do tempo, do espaço e dos colaboradores da pesquisa de campo, no intuito de que o nosso leitor possa visualizar da melhor forma possível o contexto de investigação.

6.1 DESCRIÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi empreendida em uma escola pública do Estado de Rio Grande do Norte, atendendo a uma exigência do próprio programa de Pós-Graduação na modalidade Stricto Sensu em Ensino que, em seu Regimento Geral, pontua que a atuação investigativa do discente/pesquisador seja voltada à esfera pública de ensino:

Art. 3º - O curso de Mestrado em Ensino pretende dar continuidade à formação acadêmica de portadores de diploma de graduação, provenientes das diversas áreas, possibilitando uma visão integradora da ação docente. Busca capacitar para o ensino e para a pesquisa nos diversos níveis, modalidades e áreas, dando ênfase no ensino e aprendizagem de ciências humanas e sociais, línguas e artes e ciências naturais, matemática e tecnologias em perspectivas interdisciplinares, na sociedade contemporânea, bem como de seus usos no processo de ensino e aprendizagem, nos múltiplos espaços da escola pública, aqui entendida como qualquer instituição em qualquer nível de ensino, **desde que esteja na esfera pública** (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020, grifo nosso).

No âmbito da esfera pública, a escola que investigamos está localizada na zona sul do município de Natal-RN e subordinada à 1ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (1ª DIREC) do Estado do Rio Grande do Norte. A referida escola oferta um ensino direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação básica, contando, no ano de 2023, com cento e vinte e sete (127) alunos matriculados.

Nessa unidade escolar, a oferta de ensino ocorre apenas durante o turno vespertino, em que se dispõem cinco (5) turmas únicas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período matutino, não há oferta de ensino, já que a instituição enfrenta dificuldades para compor as turmas com o número mínimo de alunos necessários ao funcionamento do turno da manhã. Dessa maneira, como as aulas ocorrem no turno vespertino, tivemos a necessidade de estabelecer as ações da pesquisa no referido turno, durante o segundo semestre do ano de 2023.

Em seu quadro de funcionários, para o exercício das atividades de ensino, a escola dispõe de cinco professores polivalentes, atuando cada um deles nas turmas únicas do 1º ao 5º ano; três professores de educação especial alocados nas turmas em que existem as demandas de alunos com necessidades educacionais especiais; quatro professores de disciplinas específicas, sendo um de Ensino Religioso, um de Arte e dois de Educação Física; uma professora readaptada alocada na sala de leitura e uma professora responsável pelo atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Para atender às demandas administrativas e pedagógicas dessa célula educacional, a escola conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora administrativo-financeira. Ainda compõem a equipe de funcionários dois porteiros, dois auxiliares de serviços gerais e uma merendeira.

A escola funciona em uma estrutura física antiga e pequena, cujas instalações internas subdividem-se em cinco salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de recursos multifuncionais, dois pátios, uma quadra, uma secretaria, uma coordenação, uma diretoria, uma cozinha, dois banheiros, sendo um para o uso de alunos do sexo masculino e o outro para o uso de alunos do sexo feminino, além de uma sala para socialização e refeição de todos os funcionários e dois banheiros de uso comum para os colaboradores.

Uma vez delineado os nossos lócus de pesquisa, cabe-nos detalhar que seu público alvo foi uma turma de 4º ano, compreendendo uma professora polivalente e trinta alunos. A escolha dessa turma específica se justifica pelo subtendimento de que as crianças, nessa

etapa de escolarização, já passaram pelos ciclos alfabetivos em anos anteriores e, por isso, possivelmente tenham maior competência linguística e autonomia para produzirem seus recontos escritos.

Justificamos escolha da professora polivalente em função do argumento presente em Barros e Pontes (2023, p. 59) quando dizem que

Este docente que atua nas salas regulares da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental concentra para si múltiplas atribuições pedagógicas dentre as quais estão a incumbência de lecionar ao público discente infantil as competências e habilidades esperadas pelos campos de experiência da educação infantil, como também se comprometem com o ensino de variados campos disciplinares que englobam as áreas de linguagens, ciências humanas, ciências exatas e ciências da natureza no ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Portanto, tratando-se da área de linguagens, é essa professora a responsável pelo Ensino de Língua Portuguesa, que, dentre tantas demandas da disciplina, deve se responsabilizar em atender também aquelas relacionadas ao campo artístico-literário, conforme discriminado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Porém, nesse grande grupo, o alcance das ações que contemplaram a pesquisa foi direcionado apenas a vinte discentes e à professora, na medida em que não foi possível angariar a autorização de todos os responsáveis para garantir que seus respectivos tutelados participassem da pesquisa, seja por dificuldades em contactar esses responsáveis, seja pelas limitações que estes encontraram em atender às convocatórias da própria escola para comparecer presencialmente à instituição. Houve também um caso em que a participação do discente não foi possível devido a uma restrição legal.

Retirando as exceções, cujo direito foi respeitado mediante o cumprimento ético relacionado a não coletar, analisar, divulgar e publicar prova material de participação, todos aqueles que devidamente desejaram contribuir para o presente estudo confirmaram sua vontade expressa em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E-F-G).

Dessa forma, frente às descrições e motivações acima descritas, chegamos aos seguintes critérios de inclusão e exclusão relacionados aos participantes da pesquisa, tipificados no quadro abaixo.

Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Ser aluno e estar devidamente matriculado no 4º ano da escola pública co-participante;	A pesquisa não se aplica a alunos ou professores pertencentes a outros níveis de ensino na escola co-participante;
O participante deverá apresentar todos os temas (texto, áudio, vídeo de gravação de áudio ou imagem) devidamente assinados antes do início da pesquisa;	A pesquisa não se aplica aos discentes que, por qualquer razão, desistam ou apresentem razões que impeçam sua participação.
O professor deverá ser polivalente e estar alocado na turma do 4º ano.	A pesquisa não se aplica a professores de outros campos disciplinares que também atuem no 4º ano tais como professores de educação física, artes ou ensino religioso

Fonte: autoria própria

Como a presente pesquisa visou contribuir com as práticas de leitura literária no ambiente escolar, além de fortalecê-las e melhorá-las, podemos dizer que não houve prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Também não houve a supressão da carga horária destinada a outras disciplinas, uma vez que as ações da pesquisa se consolidaram dentro da rotina habitualmente planejada pela professora durante a disciplina de Língua Portuguesa, no tempo reservado ao encontro com a leitura literária, conforme requerido pela própria BNCC em suas demandas relacionadas ao campo artístico-literário (Brasil, 2018).

Quanto aos benefícios da pesquisa, temos que, para os discentes, foi uma experiência de fruição positiva à formação leitora, que contribuiu para o amadurecimento cognitivo, emocional e imaginário desse grupo. Vale ressaltar que esta pesquisa garantiu a acessibilidade aos bens culturais literários e a estimulação do prazer em ler.

Também gostaríamos de considerar que o presente estudo poderia trazer contribuições à unidade escolar e à equipe pedagógica na medida em que pretendíamos que o ciclo da pesquisa se fechasse, trazendo algumas considerações formativas necessárias à reflexão da equipe no que tange a suas práticas pedagógicas em relação ao trato com o suporte literário e à formação leitora, sobretudo em relação aos contos de fadas em suas variadas versões. Porém, não foi possível porque o ano letivo de 2023 caminhava para o seu encerramento, não havendo prazo para efetivar esse momento formativo.

Em relação aos riscos desta pesquisa, advertimos que foram mínimos porque não visou a modificações físicas, psíquicas ou sociais dos seus colaboradores. Contudo, vale salientar que não existe pesquisa com seres humanos que não ofereça riscos e, por isso,

citamos as possíveis ocorrências, tipificadas no quadro abaixo, como potenciais riscos a serem desencadeados durante a fase de coleta de dados:

Quadro 4 – Instrumentos de coleta de dados X riscos

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS RISCOS	I. ENTREVISTA COM A DOCENTE REGENTE GRAVADA POR ÁUDIO	II. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COM A TURMA REGISTRADA EM DIÁRIO DE CAMPO	III. MEDIAÇÃO DE LEITURA REALIZADA PELA DISCENTE PESQUISADORA COM A TURMA REGISTRADA POR FILMAGEM
1. SENSÇÃO DE PERDA DE TEMPO	X		X
2. INVASÃO DE PRIVACIDADE	X	X	X
3. INTERFERÊNCIA NA ROTINA ESCOLAR	X		X
4. SENSÇÃO DE EMBARAÇO E/OU DESCONFORTO E/OU INSEGURANÇA AO INTERAGIR COM UM ESTRANHO.	X	X	X

Fonte: autoria própria

Quanto à minimização dos riscos, temos que, em relação à entrevista com a professora regente, em que houve gravação em áudio, a nossa preocupação foi a de realizar esse momento com brevidade, perdurando no máximo 30 minutos, para evitarmos a nulidade de outros afazeres da atividade docente dessa profissional.

Também optamos por realizar a entrevista em 05 de setembro de 2023, dia em que não houve expediente com o alunado, pois a escola se preparava para sua III Mostra Cultural. Dessa forma, visamos adequar o tempo da professora ao nosso propósito, evitando que, no momento da entrevista, ocorresse uma possível preocupação oriunda da sua ausência em sala de aula e que pudesse ocasionar a interrupção da entrevista.

Reafirmamos a garantia do anonimato e da privacidade, bem como a manutenção do sigilo e do respeito para com essa colaboradora durante a entrevista e no tratamento da gravação do seu conteúdo. Acreditamos ainda que a entrevista semiestruturada, como um dos instrumentos para se coletar dados, ajudou na redução da demonstração de emoções como vergonha, desconforto ou insegurança, haja vista que essa livre comunicação com finalidade específica diminuiu essas possíveis tensões.

A escolha pela observação participante, que aconteceu quando o pesquisador se integrou ao grupo e participou ativamente dos eventos que nele ocorreram, foi justamente pensada com vistas a ganhar a confiança da turma que foi pesquisada e assim causarmos a redução das sensações de perda de privacidade, embaraço, desconforto e insegurança.

Vale salientar que, embora o pesquisador tenha juntando-se ao grupo e com ele colaborado, não descansou seu olhar atento para cada situação que se passou em sua presença. Nesse primeiro contato com a turma, optamos por não utilizar a filmagem, mas o registro em diário de campo para justamente não promover uma ação contrária à que almejávamos, que era estabelecer uma relação de confiança com esse grupo.

Uma vez estabelecido algum vínculo entre a turma e o pesquisador e a consequente minimização das sensações de perda de privacidade, timidez, desconforto e insegurança, por causa da etapa anterior da observação participante, empreendemos a mediação de leitura como um momento em que o pesquisador passou a conduzir as situações de leitura, utilizando o suporte literário.

A familiarização do grupo com o pesquisador provocada na etapa anterior deixou-o mais à vontade nesta nova etapa, que necessitou ser filmada, haja vista que, caso assim não fosse, seria impossível coordenar a simultaneidade do registro com a dinâmica das ações do pesquisador e do grupo.

Nessa condução, visamos pouco interferir na rotina escolar e não extrapolar a carga horária destinada a outras disciplinas ou atividades. Por isso, efetivamos as mediações prioritariamente no tempo habitualmente planejado pela professora regente quando, na disciplina de Língua Portuguesa, promovia o encontro com o literário.

Em hipótese alguma, houve ônus ou bônus expresso em valores monetários à instituição pesquisada ou aos integrantes da pesquisa, ficando a cargo do discente pesquisador a responsabilidade em custear as despesas financeiras descritas em orçamento (Quadro 5).

Quadro 5 – Despesas financeiras

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO	VALOR (R\$)
01 conjunto	Tintas HP impressora HP DESKJET GT 5822 cores: preto, rosa, azul e amarelo (70ml cada)	92,00
01 pacote	Resma de papel sulfite A4 (500 folhas)	29,90
30 unidades	Lápis grafite com borracha	1,00
20 litros	Trajeto de 10 dias percorrendo 20 km/dia (R\$ 6,00 é a média de valor do combustível por litro e 10km/l é a média de consumo do automóvel)	120,00

Fonte: autoria própria

A três secções subsequentes detalharão as etapas da pesquisa necessárias à coleta de dados, conforme aqui mencionamos: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a mediação de leitura.

6.2 A ENTREVISTA

Em 05 de setembro de 2023, empreendemos uma entrevista semiestruturada direcionada à docente regente da turma que investigamos. Tal entrevista, com duração precisa de 17 minutos e 11 segundos, foi mediada por um roteiro que, em posse da discente/pesquisadora, pudesse auxiliá-la durante a interlocução com a entrevistada.

As perguntas que orientavam o roteiro estavam divididas em três eixos norteadores relacionados 1º) Formação leitora da docente, 2º) Formação leitora dos alunos e 3º) Atuação profissional da docente em relação à mediação de leitura.

As perguntas orientadoras do primeiro eixo almejaram conhecer a docente, sobretudo a sua história de vida em relação com o suporte literário. Dessa forma, os pontos contemplados nessa comunicação inicial foram:

- a) Dados pessoais: nome e idade;
- b) Dados acadêmicos da formação inicial: instituição na qual se formou, período de formação e duração dessa formação;
- c) Dados acadêmicos da formação continuada: cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação;
- d) Tempo de atuação profissional, nível e tempo de vínculo empregatício;
- e) Relações com o suporte literário: na infância, na juventude, na adultez;
- f) Preferências de leitura na atualidade;

g) Livros marcantes na trajetória de vida.

As perguntas norteadoras do segundo eixo visaram conhecer o alunado sob a ótica da professora entrevistada. Assim, as indagações sondaram:

- h) Quantitativo de alunos, gênero e faixa etária;
- i) Nível de alfabetização;
- j) Proficiência leitora;
- k) Hábitos de leitura.

O terceiro eixo contemplou perguntas que objetivavam aferir o planejamento e a execução do trabalho com textos literários em sala de aula. Por isso, os questionamentos verteram-se a apurar:

- l) Frequência semanal de utilização da sala de leitura;
- m) Frequência e detalhamento dos momentos em que efetivamente se trabalha a leitura literária em sala de aula;
- n) Relações interdisciplinares demarcadas entre a leitura literária e outras disciplinas;
- o) Detalhamento de obras ou textos literários marcantes no contexto das aulas;
- p) Planejamento direcionado à seleção de obras e organização das atividades relacionadas à mediação de leitura literária.

É preciso enfatizar que, durante a nossa entrevista, a ser relatada nos trechos a seguir, o dado pessoal que remete ao nome da participante será mantido em sigilo, obedecendo ao protocolo ético que demanda toda pesquisa com seres humanos. Dessa forma, nesta seção, faremos referência à participante sempre como entrevistada/docente.

Durante o primeiro eixo de nossa entrevista, percebemos uma postura autoavaliativa por parte da entrevistada/professora, ao considerar-se uma não leitora em seu percurso existencial:

- Entrevistador/pesquisador: Fazendo uma análise de quando você era criança até agora.... Em relação à sua formação leitora com as histórias de literatura Infantil... Como se deu esse percurso? Você teve acesso aos livros literários?

*- Entrevistada/docente: Alguns sim! Na minha casa meu pai sempre gostou de ler, embora eu não seja...**nunca fui uma estudante leitora!** [grifo nosso]. Nunca gostei muito, mas assim, de vez em quando algumas historinhas, logo no início quando eu comecei a aprender a ler, eu gostava sempre de ficar lendo os livros didáticos mesmo, as histórias que vinham nos livros didáticos eu sempre lia.*

O trecho acima revela ainda que, na fase inicial de sua escolarização, as primeiras experiências de leitura da entrevistada/docente não ocorreram mediante o manuseio de obras literárias, mas estiveram atreladas ao livro didático e às possibilidades reduzidas de textos literários que ele comporta. Menciona ainda a figura paterna como exemplo ávido de leitor, embora fique subtendida a não associação do exemplo do pai à possibilidade de torná-la leitora.

Apesar de se autoafirmar uma não leitora, a entrevistada/docente conserva em suas reminiscências uma leitura literária marcante:

- Entrevistador/pesquisador: Tem algum livro literário que marcou a sua vida? Pode ser da infância ou da sua adolescência.... Algum livro que você pense assim: esse livro me emociona e faz parte da minha lembrança!

- Entrevistada/docente: O Pequeno príncipe, né?!

Embora sua leitura marcante no passado esteja relacionada à tipologia textual novelesca, confirma sua predileção por contos na atualidade como uma forma de compensação à ausência de leituras desse tipo no passado:

- Entrevistador/pesquisador: Em relação às suas preferências de leitura, se você hoje pudesse e tivesse tempo para ler leitura literária, né? O que é que você leria? Contos, poemas, crônicas, novela. Que tipo de categoria você acha que gosta mais assim?

- Entrevistada/docente: Eu acho que seriam os contos.... Resgatar isso aí!

Em relação aos dados de sua formação inicial, temos que, pela sua graduação em Pedagogia, a entrevistada/docente teve acesso a alguma perspectiva institucionalizada sobre fundamentos da literatura infantil, afirmada por ela no seguinte trecho:

- Entrevistador/pesquisador: *No seu curso, você lembra se teve alguma disciplina que falava sobre literatura infantil?*
- Entrevistada/docente: *Sim.*
- Entrevistador/pesquisador: *Você recorda dessa disciplina, do professor?*
- Entrevistada/docente: *Não, não me recordo.*
- Entrevistador/pesquisador: *Você acha que foi relevante para você ter essa disciplina na sua grade curricular?*
- Entrevistada/docente: *Sim, com certeza, né?!*

Embora reconheça a relevância da disciplina de Literatura Infantil para sua formação inicial, a entrevistada/docente não fornece detalhes desse percurso formativo nem estabelece conexões que evidenciem a importância dessa disciplina ao seu real contexto laboral. Ela também deixa claro que seu período de formação inicial foi demarcado pela ausência de leituras literárias e que as leituras pragmáticas que fazem parte do rigor científico e do clima organizacional das instituições de ensino superior são imperativas:

- Entrevistador/pesquisador: *Na época em que você estava na graduação, o você lia textos literários? Você lembra?*
- Entrevistada/docente: *Não, não lia.*
- Entrevistador/pesquisador: *Era mais dedicação aos textos acadêmicos?*
- Entrevistada/docente: *Isso! Eram só os textos acadêmicos mesmo.*

Sobre sua formação continuada, a entrevistada/docente afirma não ter participado, até o momento, de cursos relacionados à literatura infantil:

- Entrevistador/pesquisador: *Com relação a sua formação continuada.... Você já fez uma segunda graduação ou um aperfeiçoamento? Algum curso?*
- Entrevistada/docente: *Fiz alguns cursos, fiz pós [especialização] também.*
- Entrevistador: *A sua pós foi em que?*
- Entrevistada: *Em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade.*
- Entrevistador: *Mas você já participou de alguma formação em literatura infantil?*
- Entrevistada: *Não.*

A entrevistada/docente justifica a dificuldade em aperfeiçoar-se devido à própria natureza de seus vínculos empregatícios, pois, na condição de professora celetista, corriqueiramente passa pouco tempo lecionando nas unidades escolares e, por isso, não consegue participar das capacitações oferecidas por uma das redes públicas de ensino à qual se mantém vinculada:

- Entrevistador/pesquisador: *Você atualmente trabalha nesta escola, né?! E tem outro vínculo?*
- Entrevistada/docente: *Tem o município.*
- Entrevistador/pesquisador: *Mas é aqui de Natal?*
- Entrevistada/docente: *Sim.*
- Entrevistador/pesquisador: *Aí você ensina no quarto ano nessa turma e lá?*
- Entrevistada/docente: *Também no quarto ano. Porque eu estou sempre mudando lá, como eu sou professora celetista lá também, aí está sempre mudando: às vezes vai para um primeiro, agora, assim, passo pouquíssimo tempo.... **É tanto que alguns cursos que o município oferece eu nem consigo concluir, eu inicio e depois eu não consigo devido a isso, estar sempre mudando, entendeu?!** [Grifo nosso].*

Conforme já discutimos ao longo deste trabalho, formar leitores não é uma tarefa simples e, muito menos, intuitiva, pois requer do professor formador uma postura proativa em relação à leitura. Nas palavras de Freire (2022), educar exige exemplo e, nesse sentido, como intencionamos formar leitores mirins se, como adultos e profissionais da educação em geral, não nos permitimos acessar o mundo literário?

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes de ordem experiencial, teórica e prática devem ser coadunados em função de um bom desempenho profissional.

Tratando-se da matéria literária, temos que os saberes experienciais estão relacionados às vivências pessoais do professor com o suporte literário; os saberes teóricos estão relacionados à possibilidade de acesso ao conteúdo institucionalizado sobre literatura nas formações iniciais e continuadas; os saberes práticos estão relacionados às vivências com literatura e trocas de experiências sobre literatura entre os pares docentes dentro das próprias instituições de ensino em que atuam.

Nesse primeiro eixo da entrevista, não percebemos a sincronia desses saberes docentes, pois há nas falas da entrevistada/docente indicativos de fragilidade tanto em suas experiências pessoais com a arte literária, quanto na sua formação inicial e continuada, que pouco corroboraram a aquisição do conhecimento sobre o campo conceitual da literatura infantil.

As perguntas norteadoras do segundo eixo nos auxiliaram na construção inicial do perfil da turma, mesmo que amparada sob a ótica da entrevista/docente. Nesse sentido, informações como quantitativos de alunos, gênero e faixa etária foram essenciais para projetarmos ações futuras relacionadas aos momentos de planejamento e de mediação de leitura. Vejamos o trecho da entrevista que faz menção a esses aspectos:

- *Entrevistador/pesquisador: Atualmente, os seus alunos nessa turma são quantos?*
- *Entrevistada/docente: Acho que está em torno de trinta (30), que semana passada chegaram mais 2.*
- *Entrevistador/pesquisador: Você consegue estimar mais ou menos quantas meninas e quantos meninos?*
- *Entrevistada/docente: Teria que olhar... [na lista de chamada].*
- *Entrevistador/pesquisador: Depois então você me fala. E a faixa etária desses alunos mais ou menos?*
- *Entrevistada/docente: De 9 a 13 anos. Alguns já fizeram dez (10), **mas a maioria tem nove (9)** (grifo nosso) e nós temos uns com treze (13) já!*

Além de a nossa pesquisa se direcionar ao ensino público, sendo justificada pelo fato de que, nesse segmento de ensino, encontra-se a população de maior vulnerabilidade social e econômica, possuindo esse grupo uma maior identificação com as narrativas de encantamento, porque os enredos trazem possibilidades de ascensão social e econômica, conforme aborda Massuia (2011), temos que estudos provenientes da sociologia da leitura e endossados por

essa autora apontam que as crianças entre cinco e nove anos possuem mais interesse por contos de fadas.

Dessa forma, saber que o grupo investigado, além de estar enquadrado nos critérios socioeconômicos mencionados acima, também corresponde, em sua maioria, à conformidade do critério etário, garantiu-nos uma maior probabilidade de fomentar o interesse da turma pelo segmento de histórias de contos de fadas.

Embora não tenha obtido uma resposta pela entrevistada/docente que estimasse o número de meninos e meninas componentes da turma, a pretensão do entrevistador/pesquisador em elaborar uma pergunta dessa estirpe também foi coerente, na medida em que as preferências de leitura de meninos e meninas são diferentes sob o ponto de vista cultural, pois, para Massuia (2011, p.20), “enquanto os meninos preferem temas referentes a aventuras, viagens e explorações, as meninas gostam de histórias de amor e romances, contos que tenham crianças como protagonistas e enredos que envolvam a vida em família”. Dessa forma, conhecer a predominância de gênero do grupo nos auxiliaria na projeção da probabilidade de aceitação e envolvimento do grupo em relação aos contos de fadas.

Conhecer os níveis de escrita e de leitura, bem como sondar os hábitos de leitura dessa turma são elementos pontuais para projetarmos, conforme já afirmamos, ações futuras relacionadas ao planejamento e à mediação de leitura. A seguir, trazemos o trecho da entrevista que faz menção a esses aspectos:

- Entrevistador/pesquisador: *E o nível de alfabetização desses alunos?*

- Entrevistada/docente: **A maioria está alfabetizada** (grifo nosso).

- Entrevistador/pesquisador: *E com relação à leitura, você acha que é uma leitura já fluida da maioria também?*

- Entrevistada/docente: *Alguns têm uma compreensão boa [de leitura], outros precisam melhorar. **Porque a maioria dos nossos alunos, eles não leem, eles não gostam muito de ler** (grifo nosso). Quando a gente conversa com eles, [eles falam]: "Ah, eu estava jogando, eu passo a maioria do meu tempo jogando no celular" e a questão da leitura eles mal casam, aí dificulta, entendeu?!*

- Entrevistador/pesquisador: *Com relação ao que você me respondeu a pouquinho sobre as práticas de leitura desses alunos.... Você costuma ouvir eles falarem que leem em casa?*

- Entrevistada/docente: *Raramente! Só mais a questão que a gente sempre está cobrando. Às vezes eu até peço para eles levarem os livros justamente para poder ajudar na nossa aula de [leitura] que a gente tem na sala de leitura. Aí a gente está sempre pedindo para eles levarem [livros].... Às vezes eu até peço para eles levarem a ficha de leitura para ver se eles têm a questão do compromisso em ter que fazer realmente a leitura porque alguns levam, mas alguns não leem.*

- Entrevistador/pesquisador: *E quando você acha que vai a ficha de leitura eles trazem [respondida]?*

- Entrevistada/docente: *Sim, porque tem que fazer né?! Porque se sentem mais na responsabilidade em fazer aquilo.*

A consolidação da aprendizagem do código escrito, confirmada pela entrevistada/docente mediante a afirmação de que a maior parte da turma está alfabetizada, dá-nos a segurança da aplicação do reconto de contos de fadas em sua perspectiva escrita, relacionada a uma produção textual de autoria discente.

Também a afirmação de uma turma predominantemente não leitora nos dá a incumbência de prospectar mediações de leitura que se operem motivadoras e significativas aos educandos para que, de alguma maneira, contribuam para a mudança desse público não leitor e atuem inversamente à visão da entrevistada/docente que, ao constatar alunos não leitores, afirma subsidiar práticas impositivas de leitura, atreladas, por exemplo, à obrigação do preenchimento de fichas de leitura.

Sabemos que a mediação de leitura exige do professor uma rotina de planejamento e de aplicabilidade da leitura em situações concretas de ensino, em que tais ações visam à criação de momentos de leitura envolventes e ao desenvolvimento de competências para uma formação leitora discente.

Por isso, as perguntas orientadoras do terceiro eixo visaram sondar a maneira como as propostas de leitura literária se desencadeavam, sob a ótica da entrevistada/docente, no contexto educativo investigado e de que forma estavam condicionadas a uma proposta de mediação constantemente planejada. Vejamos os trechos apurados nesse segmento da entrevista:

- Entrevistador/pesquisador: *Você planeja momentos semanais de leitura literária com eles [os alunos]?*
- Entrevistada/docente: **Não, não tenho frequência** (grifo nosso).
- Entrevistador/pesquisador: *Então, momentos de leitura literária acontecem mais nos dias de utilização da sala de leitura?*
- Entrevistada/docente: *isso!*
- Entrevistador/pesquisador: *Você sabe dizer o dia?*
- Entrevistada/docente: *Na quinta.*
- Entrevistador/pesquisador: *Quinta-feira... aí dura o que?*
- Entrevistada/docente: *Uma aula, 50 minutos.*
- Entrevistador/pesquisador: *E na sala de aula, eles têm essa rotina com leitura literária?*
- Entrevistada/docente: *Não! Às vezes, quando eles acabam a atividade, eles pegam livro.... Alguns..., mas raramente.*
- Entrevistador/pesquisador: *Mas em sala de aula, você faz algum momento de leitura deleite?*
- Entrevistada/docente: *Às vezes sim, às vezes.*
- Entrevistador/pesquisador: *E você costuma trabalhar uma história para iniciar uma atividade? Tipo assim... Tem português, está trabalhando sobre sujeito, por exemplo. E aí tem uma leitura que você vê que dá direitinho para trabalhar, para iniciar o assunto.*
- Entrevistada/docente: *Só quando tem no livro didático, porque a maioria eu trabalho o gênero literário, geralmente no livro. Entendeu?! Aí quando a gente inicia é sempre com a leitura de algum texto, de algum conto, aí iniciamos e depois entramos em gramática.*
- Entrevistador/pesquisador: *E alguma leitura por passatempo [diversão] seria a leitura que eles terminam a atividade e vão ler para ocupar o tempo?*
- Entrevistada/docente: *Uhum!*
- Entrevistador/pesquisador: *E assim... sobre essas histórias [do livro didático], você acha que a experiência melhor seria a experiência dessas histórias que estão no livro [didático] ou uma experiência com o livro literário?*
- Entrevistada/docente: *Eu acho que as duas. Porque às vezes tem algumas que não são completas, aí a gente pode iniciar no livro e depois pegar num livro literário para concluir para poder se aprofundar mais.*

- Entrevistador/pesquisador: Entendi! E você utiliza essa leitura literária, por mais que esteja no livro didático ou no livro literário, para outras disciplinas? Tipo Matemática, Geografia, História...

- Entrevistada/docente: Não, dificilmente!

- Entrevistador/pesquisador: Teve alguma leitura literária que você achou marcante nesse ano para essa turma? Alguma leitura de uma história que você viu que eles gostaram?

- Entrevistada/docente: Geralmente eles gostam bastante das leituras quando vem [no livro didático]. Alguns ficam bem atenciosos..., mas o nome [de alguma, eu não lembro]...

- Entrevistador/pesquisador: O nome não consegue se recordar? Está bom! E com relação à utilização da sala de leitura, você já teve tempo, oportunidade de olhar o espaço, de prestar atenção, escolher uma história lá, ver o que tem no acervo? Você já teve essa oportunidade de estar lá livre para escolher, para ver, para folhear?

- Entrevistada/docente: Assim... só nesse intervalo que a gente chega! Não é um intervalo de tempo realmente administrado no serviço.

- Entrevistador/pesquisador: Entendi! Você chega antes [do horário de aula], aí vai lá [na sala de leitura] rapidinho?!

- Entrevistada/docente: Sim, mas se for dentro do planejamento, raramente!

- Entrevistador/pesquisador: Porque o seu planejamento é de quanto tempo, mais ou menos?

- Entrevistada/docente: É na segunda, são dois horários.

Mediante as respostas concedidas nessa última parte da entrevista, percebemos que as frequências dos momentos com leitura literária são limitadas a apenas um dia da rotina semanal escolar quando a entrevistada/docente revela que às quintas-feiras existe um horário disponível para que a turma frequente a sala de leitura.

Porém, mesmo havendo essa mínima oportunidade de contato com o suporte literário, a própria entrevistada docente reconhece que não há um trabalho com foco direcionado à formação do leitor literário quando afirma inexistir um planejamento semanal voltado a esse tipo de leitura.

Nessa parte da entrevista, há clareza de que, em sala de aula, os momentos contemplados com leitura literária estão atrelados predominantemente ao uso do livro didático na disciplina de Língua Portuguesa, fato este já comentando nas primeiras

páginas deste escopo, por causar a supressão da experiência humanizadora da criança, uma vez que tem o livro didático uma finalidade didatizante e que não causa no leitor o mesmo impacto que a recepção da obra literária, pois para Pontes e Barros (2022, p. 79),

O texto literário se constitui como possibilidade humanizadora que atua na formação das múltiplas dimensões: tanto aquelas relacionadas às funções estéticas, lúdicas e catárticas que incidem diretamente sob a imaginação, a criatividade e a emoção, como aquelas relacionadas às funções pragmáticas e cognitivas incidentes na linguagem e no intelecto.

Outro fato delatado pela entrevistada/docente é a leitura trivial utilizada tão somente com finalidade de preenchimento de tempo como oferta ao entretenimento daquelas crianças concluintes das suas tarefas escolares e que desejam ler algum livro literário disponível no recinto.

Para Kleiman (2022, p. 7), “A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante desta cultura”. Sabendo que o professor polivalente, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem na sua atividade laboral o comprometimento com diversos campos disciplinares que englobam as áreas de linguagens, ciências humanas, ciências exatas e ciências da natureza, deve ser ele, portanto, o condutor dessa cultura letrada entre esses diversos bojos disciplinares e, nesse sentido, o recurso literário é um suporte que pode lhe auxiliar, pois “sabemos que o processo inspiracional dos autores se alimenta de qualquer assunto, este ao se materializar como objeto textual passa a compor um vasto cardápio literário ideal ao consumo escolar nos mais variados campos disciplinares” (Pontes e Barros, 2022, p. 80).

A linguagem plurissignificativa do texto literário, quando recepcionada pelo professor/leitor, servirá como pauta para a abordagem de muitos assuntos por meio dos quais sinta a necessidade de conduzir suas aulas nas mais variadas disciplinas: “Desta forma quantos temas relacionados as ciências naturais e humanas, as ciências exatas, as ciências da linguagem podem encontrar-se no olhar poético dos textos literários infantis? – Inúmeros!” (Pontes; Barros, 2022, p. 80).

Diante do que foi discutido sobre o uso do recurso literário como fio condutor de perspectiva interdisciplinar, percebemos, pela fala da entrevistada/docente, que, nas diversas aulas conduzidas por ela, nenhuma ênfase tem sido dada a essa possibilidade.

Em um contexto escolar, leituras literárias, quando bem planejadas e apresentadas a uma turma, costumam ser marcantes para quem as recepciona. Assim, a ausência de lembrança, por parte da entrevistada/docente, de alguma leitura trabalhada com a turma,

pode ser um forte indicativo da volatilidade com que as histórias são tratadas nesse espaço educativo específico, sobretudo por consequência da falta de tempo para um planejamento voltado à formação do leitor literário, conforme foi exposto em entrevista.

Na próxima seção, apresentamos a descrição da observação participante, que colaborou para confirmar as narrativas da entrevistada/docente, principalmente no que tange ao nível de experiência literária que os alunos têm em sua rotina escolar.

6.3 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Durante a observação participante, buscamos entender o contexto da formação leitora empreendida na perspectiva do pesquisador/observador em sua relação direta e participativa na sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa e nos momentos de sala de leitura.

Ao todo, somaram-se quatro (04) sessões de observação, realizadas nos dias 02, 04, 05 e 19/10/2022, sendo as duas primeiras realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa e as duas últimas realizadas na sala de leitura. A seguir, apresentamos um quadro resumo dessas sessões:

Quadro 6 – Descrição da observação participante

Sessão: 1ª	Duração: 1h 40	Nº de alunos: 12	Recurso: lousa e caderno
Descrição da atividade	Treino ortográfico: dez frases sugeridas pelos próprios alunos para serem registradas, uma por vez, no caderno. Ao final, uma correção coletiva na lousa, na qual os próprios alunos escrevem suas sentenças.		
Descrição do momento	Turma dispersa e agitada com conversas paralelas. Muitos do grupo não demonstraram engajamento com a atividade proposta, pois voltaram sua atenção a produções de desenhos que, no próprio andamento da aula, compartilhavam com seus pares.		
Sessão: 2ª	Duração: 1h 40	Nº de alunos: 25	Recurso: livro didático
Descrição da atividade	Leitura de fábula adaptada para teatro presente em livro didático: a leitura é uma adaptação do sétimo ato intitulado “A cabra e o burro”, do livro literário “Quando os bichos faziam cena” de Aragão (2012). A professora selecionou alguns leitores para representarem as falas dos personagens e fazerem uma leitura coletiva inicial, fez alguns questionamentos sobre a leitura e depois realizaram uma dramatização improvisada no momento da aula.		

Descrição do momento	A leitura inicial coletiva sugerida pela professora não foi acompanhada por todos os alunos, que se mantinham dispersos. Apesar de ter se configurado como um momento de improvisação do texto dramatizado, notou-se que, tanto os alunos escolhidos para a atuação, quanto os alunos espectadores da dramatização demonstraram atenção, interesse e satisfação pela situação de leitura dramatizada ali empregada.		
Sessão: 3ª	Duração: 50min	Nº de alunos: 26	Recurso: livros literários
Descrição da atividade	Na sala de leitura, os alunos selecionaram para a leitura individual, livros já pré-selecionados pela tutora responsável pelo espaço. Ao final, fizeram empréstimos de livros e levaram para casa uma ficha de leitura.		
Descrição do momento	Apesar de ser uma leitura individual, a ação dos alunos para a leitura estava mais condicionada a acessar uma maior quantidade de obras dispostas nas mesas coletivas, as quais estavam grupalmente organizados, do que propriamente ler significativamente o livro primeiramente escolhido por eles com atenção e qualidade. Então, a leitura de muitos foi realizada, mas de forma superficial porque se constituiu rápida e desatenta ao texto, pois, no folhear das obras, as crianças projetaram um foco maior nas ilustrações.		
Sessão: 4ª	Duração: 50min	Nº de alunos: 24	Recurso: livros literários
Descrição da atividade	Sala de leitura: os alunos selecionaram para a leitura individual, livros já pré-selecionados pela tutora responsável pelo espaço. Ao final, fizeram empréstimos de livros para lerem em casa sem ficha de leitura.		
Descrição do momento	As crianças se mostraram desmotivadas para o momento de leitura: um aluno manifestou não querer participar alegando cansaço, outro manifestou não querer levar um livro emprestado para casa por não gostar de ler, alguns alunos fizeram uso do celular nesse momento, houve quebra do silêncio por causa de conversas paralelas. Os livros pré-selecionados pela tutora da sala de leitura pareciam já tão familiares aos alunos que alguns se engajaram em buscar obras disponíveis nas prateleiras, mas a cada empreitada eram advertidos pela tutora a não pegá-las. As ações da professora e da tutora pareciam desarticuladas, caracterizando a falta de intencionalidade do momento de leitura, pois, enquanto a tutora distribuiu algumas folhas sulfite e instruiu os alunos a desenhar partes das histórias escolhidas por eles, a professora regente mantinha-se contrária a essa determinação, advertindo os alunos que o momento era para a leitura e não para desenhar.		

Fonte: autoria própria

As quatro sessões de observação participante confirmam a ausência de foco na formação do leitor literário, haja vista que as atividades de leitura literária, embora desempenhadas nas últimas duas sessões dentre as quatro apresentadas no quadro

resumitivo, estavam voltadas tão somente a um preenchimento de cargahorária e ao cumprimento de um momento obrigatório de leitura literária.

Para Kleiman (2022, p. 73), “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”. Por isso, não discordamos de que propiciar momentos de leitura individual, como feito nas 4ª e 5ª sessões, é importante para o diálogo entre o binômio autor/leitor.

Entendemos que propiciar momentos de leitura individual justifica-se sobretudo porque ler é um processo de percepção cognitiva iniciado pela apuração visual do leitor, pois, segundo Kleiman (2022), a percepção do material escrito é, na maioria das vezes, iniciada a partir dos olhos em direção às estruturas de processamento mental que se subdividem na memória.

Temos então que a memória de trabalho é um pequeno rol de entrada que comporta novas e poucas informações, recebidas a partir da visualização do material escrito e que serão transformadas em unidades significativas (letras, sílabas, palavras) desde que estas novas e poucas informações captadas se correlacionem com o amálgama de conhecimentos que já detemos sobre a língua e que temos estocados em nossa memória de trabalho de longo prazo.

Nesse processo, a memória intermediária será a responsável por conectar o vasto campo conceitual que já temos disponível em nossa memória de trabalho de longo prazo, com a recepção das novas e poucas informações oriundas do rol inicial da memória de trabalho. Uma vez que essas novas e poucas informações são transformadas em unidades significativas, a memória de trabalho naturalmente se esvazia para encher-se com outras novas e poucas informações, a fim de reiniciar todo o processo (Kleiman, 2022).

Apesar da importância da leitura individual sustentada pela argumentação de ordem cognitiva acima, leitores em formação necessitam assistir constantemente a performances de leitores mais proficientes, para que possam evoluir a um estágio de leitura individual e sem mediação. De acordo com Pontes (2023, p.82),

[...] A mediação dos adultos é fundamental para que os processos psicológicos superiores sejam atingidos pela criança, tendo em vista ser esse um processo mais complexo e que sozinho não acontece, visto que o ser humano é mediado constantemente pelas diversas formas materiais em que interage ao longo de sua existência, e os adultos tornam-se essenciais como agentes externos nesse processo de mediação com o mundo.

Nesse sentido, delegar a uma criança a tarefa de leitura de um livro sem que ela disponha de um modelo performático, calcado na figura do professor, é suscitar seu desinteresse pela leitura, tendo em vista a complexidade intelectual que demanda o processo de leitura.

Para Kleiman (2022 p. 23), “muitas práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno” e, nesse sentido, acreditamos que conduzir os alunos a uma sala de leitura e lá tangenciá-los a uma dinâmica de leitura, em que frequentemente cada um é por si, não corrobora um projeto de formação leitora, pois tal atitude poderá sobrecarregar a criança, criando obstáculos para a sua compreensão.

Talvez por esse motivo, as crianças, visando facilitar a tarefa de leitura individual delegada a elas, utilizaram, mesmo que intuitivamente, a lógica relacionada à festividade do ato de folhear o conteúdo do livro, sem, no entanto, intensificar a tarefa de leitura sobre o suporte literário, validando, como ato de leitura, muito mais a quantidade de obras folheadas que a qualidade do ato de leitura que envolve a compreensão de uma obra.

Outra repercussão de uma imagem negativa sobre a prática de leitura literária é sempre condicionar o texto literário ao livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, conforme reiterado pela entrevistada/docente em suas falas e confirmado durante a segunda sessão de observação, pois endossamos que, nos livros didáticos, os textos literários sofrem supressões estéticas que comprometem a leitura e, como exemplo, trazemos uma breve análise de como essas supressões ocorreram na leitura de um texto do livro didático, trabalhada pela professora no segundo momento da observação:

Figura 3 – Texto dramático no livro didático

A Cabra e o Burro

Personagens:
 Cabra
 Burro
 Fazendeiro
 Veterinário

Cenário: um estábulo

A Cabra e o Burro estão num estábulo da fazenda. Entra o fazendeiro trazendo duas vasilhas com ração para os animais. A vasilha de ração do Burro é bem maior que a da Cabra.

FAZENDEIRO (cantarolando)
 É hora do rancho
 Que hora tão feliz
 O de cima come o mato
 O de baixo a raiz...

O Fazendeiro deixa as vasilhas de ração diante dos animais e sai. A Cabra não gosta da diferença de tratamento recebido e decide se vingar no pobre Burro.

CABRA (falsamente) Vida dura, essa sua, hein, amigo Burro?

BURRO É?

CABRA Quando não está girando o moinho, está puxando o arado. Quando não está puxando o arado, está carregando lenha. Quando não está carregando lenha, está puxando carroça...

BURRO É o meu trabalho, ué!...

CABRA Vou lhe dar um conselho: você precisa é de uma licença médica.

BURRO Licença médica?



Fonte: Demasi (2021, p. 120)

Figura 4 – Texto dramático no livro didático

CABRA É fácil: você arranja uma tosse, finge que está com pneumonia, que o ar da fazenda está fazendo mal pra você... (à parte, para a plateia) Aí, o patrão manda ele embora e sobra mais comida pra mim, he, he, he...

BURRO Não tô entendendo...

CABRA Deixa de ser burro, Burro! Ó, faz o seguinte: você se joga num buraco e quebra a perna, pronto! Vai por mim que vai dar tudo certo...

Passagem de tempo

(Para simular essa passagem de tempo, Burro e Cabra podem dar um giro de 360° sobre si mesmos. Efeitos de luz — se houver — e sonoros, como som de tic-tac ou de alguém dando corda num relógio, também podem ser usados.)

O Burro começa a tossir, espirrar e mancar, tudo ao mesmo tempo e desordenadamente. Entra o Fazendeiro, acompanhado do Veterinário.

FAZENDEIRO Ele caiu num buraco, Doutor. Parece que quebrou a perna...

VETERINÁRIO *(examinando a perna)* Humm... Parece que não há nada quebrado aqui, não: é só uma torção leve... *(examinando o peito do Burro)* Agora, o que me preocupa é essa tosse: parece que vai precisar de um remédio.

FAZENDEIRO Que remédio, Doutor?

VETERINÁRIO *(dando tapinhas nas costas do Burro)* Para acabar com tosse assim, só chá de pulmão de cabra!

Todos olham para a Cabra, assustada. Ela tenta fugir, mas o Fazendeiro a segura pelo pescoço.

CABRA *(desolada, para a plateia)* Quem deseja o mal para os outros acaba fazendo o mal a si mesmo. Me dei mal...

Cai o pano. Fim.

José Carlos Aragão. **Quando os bichos faziam cena: fábulas de Esopo adaptadas para teatro.** São Paulo: Planeta Infantil, 2012. p. 29-33.

De acordo com Todeschini (2016), as adaptações de contos em livros didáticos sofrem supressão da experiência estética e, dessa forma, não corroboram um projeto expressivo à formação leitora, visto que a ausência de elementos estéticos pode comprometer a recepção do texto pela criança. Vejamos a seguir quais supressões foram passíveis de detecção nesse caso:

- a) Supressão estética de espaçamento e página: a obra literária de Aragão (2012), da qual foi adaptada a versão acima, demonstrada do Livro didático de Demasi (2021), dedica, em sua diagramação, seis (06) páginas com generoso espaçamento ao longo do texto que expressa o ato intitulado “A cabra e o burro”. Porém, no livro didático, a diagramação de todo o ato ocorre em apenas duas páginas, uma vez que a finalidade didática do livro precisa dar vazão ao grande número de temas que esse material precisa abordar. Por isso, há uma necessidade resumitiva em relação à quantidade de páginas da história, delineada em espaçamento simples na adaptação do L.D., o que não ocorre na obra literária, que prioriza a natureza estética do texto quando observamos o trecho abaixo:

Figura 5 – Trecho do ato *A Cabra e o Burro* na obra literária



Cabra e o Burro estão num estábulo da fazenda. Entra o Fazendeiro trazendo duas vasilhas com ração para os animais. A vasilha de ração do Burro é bem maior que a da Cabra.

FAZENDEIRO *(cantarolando)*
 É hora do rancho
 Que hora tão feliz
 O de cima come o mato
 O de baixo a raiz...

O Fazendeiro deixa as vasilhas de ração diante dos animais e sai. A Cabra não gosta da diferença de tratamento recebido e decide se vingar no pobre Burro.

CABRA *(falsamente)*
 Vida dura, essa sua, hein, amigo Burro?

BURRO É?

CABRA Quando não está girando o moinho,
 está puxando o arado.
 Quando não está puxando o arado,
 está carregando lenha.
 Quando não está carregando lenha,
 está puxando carroça...

BURRO É o meu trabalho, ué!...

CABRA Vou lhe dar um conselho: você precisa
 é de uma licença médica.

Fonte: Aragão (2012, p. 30)

Figura 6 – Continuação do ato *A Cabra e o Burro* na obra literária

BURRO Licença médica?

CABRA É fácil: você arranja uma tosse,
finge que está com pneumonia,
que o ar da fazenda está fazendo mal pra você...
(*à parte, para a plateia*) Ai, o patrão manda ele embora
e sobra mais comida pra mim, he, he, he...

BURRO Não tô entendendo...

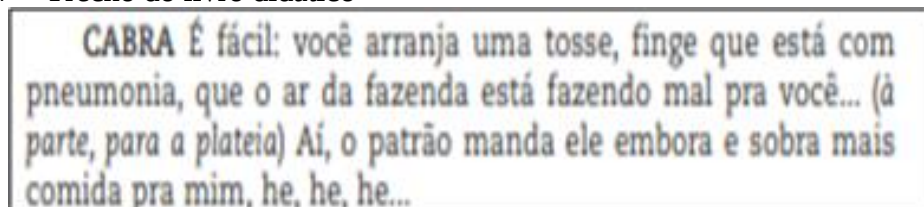
CABRA Deixa de ser burro, Burro! Ó, faz o seguinte:
você se joga num buraco e quebra a perna, pronto!
Vai por mim, que vai dar tudo certo...



Fonte: Aragão (2012, p. 31)

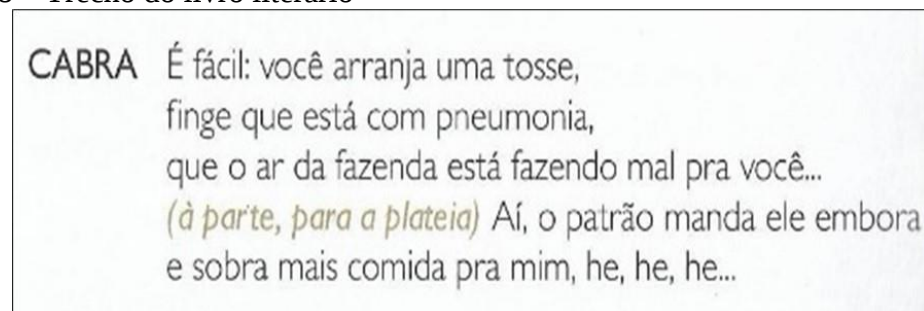
- b) Supressão estética das linhas do texto: pela contagem de linhas que vão do título ao fim do texto, temos que a versão da obra literária comporta setenta e duas (72) linhas escritas, enquanto a versão do livro didático apresenta cinquenta e sete (57) linhas. Ao nosso ver, a supressão de linhas também dificulta a compreensão do leitor mirim, haja vista que os tópicos mais extensos causam maior exaustão à apuração visual que, conforme vimos, é a porta de entrada para todo o processo da percepção leitora. Nisso há clareza quando, em nível de comparação, trazemos dois trechos iguais, nas duas obras, que remetem a uma das falas da cabra:

Figura 7 – Trecho do livro didático



Fonte: Demasi (2021, p. 121)

Figura 8 – Trecho do livro literário

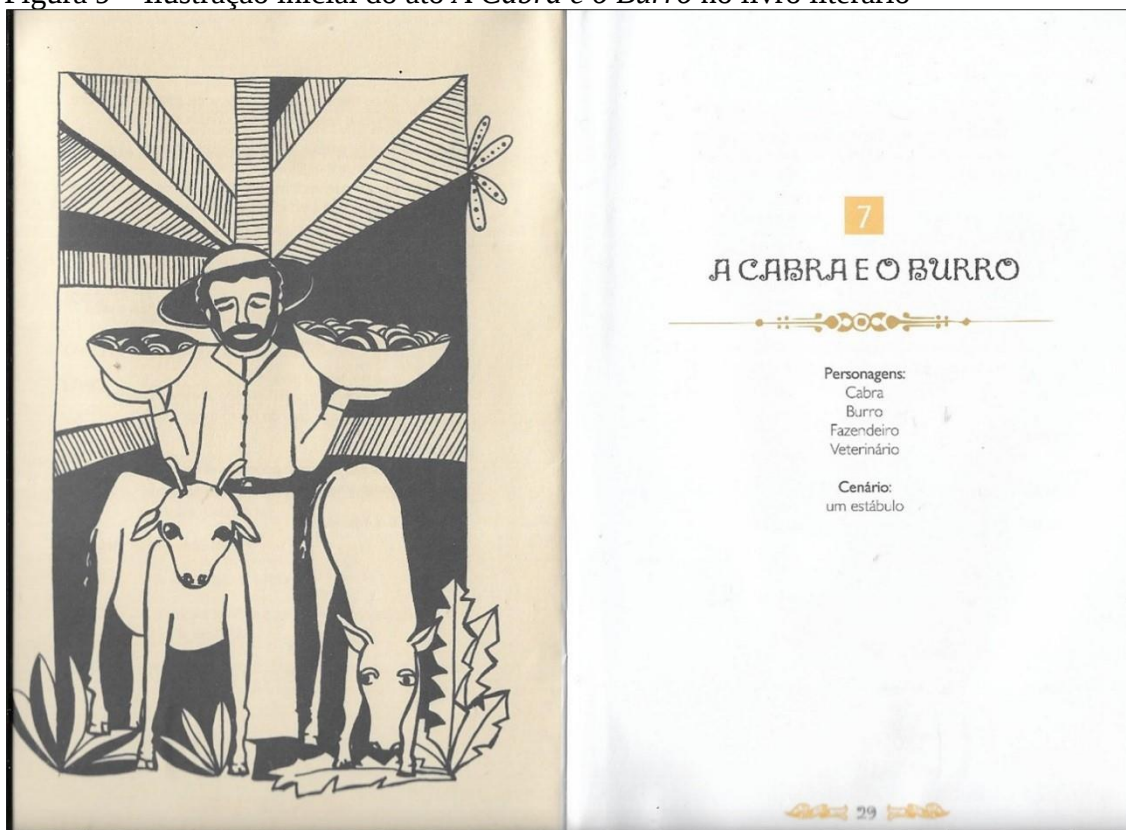


Fonte: Demasi (2021, p. 121)

Na figura 7, existem quatro linhas e a divisão destas não segue nenhum critério linguístico, sendo, portanto, uma divisão aleatória. Isso fica claro ao percebemos, por exemplo, que a locução adverbial “à parte”, presente na rubrica, está seccionada em duas linhas ou que há uma quebra na disposição das orações no enunciado quando observamos, por exemplo, a palavra “pneumonia” que está posicionada de forma isolada em relação a todo o resto da oração. O mesmo não ocorre na figura 8, pois, no enunciado, disposto nas cinco linhas, não ocorre a quebra das orações e todo o conteúdo da rubrica se encontra em linha única.

- c) Supressão estética da cor da letra: textos do gênero literário dramático apresentam-se estruturalmente em formato de diálogo e contêm as rubricas, que são as descrições narrativas de tempo e espaço, cenas, ações e atitudes dos personagens. Geralmente, as rubricas se distinguem do diálogo dos personagens porque são colocadas em itálico no texto, com o objetivo claro de fazer com que um leitor proficiente nesse gênero otimize sua compreensão do texto. Para um leitor iniciante, além da fonte itálica, a mudança da cor da rubrica será uma importante ajuda, que facilitará a distinção entre o texto-primário, ou seja, o diálogo, e o texto secundário, a rubrica. Vemos que, no exemplo do livro didático, as rubricas estão em itálico ao longo do texto e que aquelas que descrevem os sentimentos e os gestos dos personagens estão entre parênteses, localizadas entre a chamada do personagem e a sua fala. No entanto, para um leitor menos proficiente, o pouco espaçamento do texto, atrelado à ausência de cor das rubricas, dificultará a sua compreensão, uma vez que essa informação secundária (a rubrica) aparenta visualmente se misturar à informação primária (o diálogo) do texto, o que ocorre diferentemente no texto literário (Figura 8), em que a diferença de cor das letras e o bom espaçamento do texto garantem uma harmoniosa percepção visual do conteúdo textual, facilitando assim a compreensão.
- d) Supressão estética da ilustração: as ilustrações são recursos visuais nãoverbais muito relevantes à literatura infantil, porque possibilitam uma leitura mais prazerosa e compreensiva sobre o texto (Santos, 2016). Porém, nos livros didáticos, essas ilustrações aparecem, muitas vezes, de forma acanhada, não impactando, sobretudo, no prazer pela leitura. Isso ocorre na obra do livro didático apresentada nas figuras 3 e 4, pois, em duas páginas, o texto dispõe de uma ilustração que, apesar de servir como recurso paratextual a ser utilizado pelo aluno para inferir o que acontecerá na história, é muito pequena. No livro literário, a experiência inferencial que o aluno poderá ter a partir da imagem inicial será mais clara, porque a ilustração é maior, sendo visualmente mais atrativa e também mais rica porque se trata de uma ilustração baseada na técnica da xilogravura. Vejamos:

Figura 9 – Ilustração inicial do ato *A Cabra e o Burro* no livro literário



Fonte: Aragão (2012, p. 28-29)

As nossas constatações a partir das observações empreendidas nos confirmam que muitas das abordagens relacionadas à leitura literária nas escolas estão sedimentadas por um modo irregular de ensino sobre a formação leitora do aluno em que, por vezes, o professor faz uso de suportes de leitura inapropriados ao letramento literário, como os livros didáticos e, por outras, age intuitivamente, colocando em prática automatismos de leitura que visam somente ocupar o tempo escolar e preencher o espaço da sala de leitura.

A seguir, apresentamos, como última etapa do trabalho em campo, as mediações em que a pesquisadora conduziu situações de leitura a partir de um conto de fadas e de seu reconto.

6.4 ENCONTROS ENTRE CONTOS: EFETIVANDO MEDIAÇÕES DE LEITURA

Essa etapa da pesquisa de campo ocorreu em quatro momentos, sendo dois deles caracterizados por atividades de sondagem, que averiguaram o repertório cultural discente sobre as narrativas de encantamento, e os outros dois caracterizados pela efetivação de mediações de leitura. Os dois primeiros momentos foram realizados nos

dias 16 e 30 de novembro e os outros dois momentos foram realizados nos dias 4 e 14 de dezembro de 2023.

Do grupo, formado por trinta (30) discentes, apenas vinte (20) aceitaram e obtiveram o consentimento de seus responsáveis para participar desses momentos. Desses participantes, onze (11) são meninas e nove (9) são meninos. O restante não participativo foi separado do grupo participativo durante esses momentos de leitura, de modo que os dez (10) alunos não participativos ficaram na sala de leitura com a professora regente e os outros vinte (20) alunos participativos permaneceram na sala de aula com a pesquisadora/mediadora.

É importante ressaltar que tanto os alunos participativos quanto os alunos não participativos vivenciaram momentos de leitura literária e que a mudança consistiu no fato de que os alunos participativos, integrados à pesquisa, puderam vivenciar situações de leitura conforme a sequência de planejamento da pesquisa, enquanto os alunos não participativos mantiveram sua programação habitual de utilização da sala de leitura conduzida pela professora regente.

Durante o primeiro momento de mediação, ocorrido em 16 de novembro de 2023, havia dezesseis (16) alunos presentes e introduzimos a temática dos contos de fadas fazendo alguns questionamentos aos discentes, visando sondar seus conhecimentos prévios:

“Vocês já ouviram falar sobre contos de fadas?”;

“Quais contos de fadas vocês conhecem?”;

“Já leram algum?”;

“O que tem nos contos de fadas? ”.

Grande parte do grupo informou conhecer contos de fadas, disseram que conhecem como contos de fadas histórias como as de “Pinóquio” e “Sininho”, fazendo alusão a personagens das respectivas obras intituladas “As aventuras de Pinóquio” e “Peter Pan”. Exemplificaram suas leituras citando “Branca de Neve” e “Os três porquinhos” e citaram, como elementos presentes nos contos de fadas, “histórias”, “personagens”, “animais”, “final feliz”, “sentimentos”, “bruxas” e “cenários”.

Mediante essas respostas, percebemos que os alunos tendem a identificar as histórias mais por seus personagens que propriamente pelos títulos das obras e, diante disso, poderíamos argumentar que esse fato ocorre porque muitas histórias apresentam um título nominal, ou seja, um título que se refere ao protagonista da obra. Porém,

“Sininho” não é um caso de título nominal, já que o nome da história é “Peter Pan”, e esse fato mostra que, nas histórias, os personagens são indicativos maiores de lembrança para as crianças do que os títulos.

Na tentativa de caracterizar os contos de fadas, por meio da indicação de componentes dessas histórias, as crianças citam elementos como “cenário”, “personagens” e “sentimentos”, que são termos muito abrangentes a todo e qualquer tipo de história e que, portanto, não se caracterizam como elementos definidores dos contos de fadas. Mas citam elementos com aparições típicas nos contos populares, porém não específicas apenas dos contos de fadas, como, por exemplo, “final feliz”, “animais”, “bruxas”.

Após esse momento introdutório, averiguamos se os alunos conheciam alguns títulos de histórias baseadas em contos de fadas, em uma atividade que denominamos Teste de Associação entre Título e Imagem (TATI), que consistiu na associação entre as imagens que remetem a uma história de contos de fadas e o seu respectivo título. Em outras palavras, nessa atividade de sondagem, os discentes tiveram de associar oito imagens, cada uma correspondendo ao nome de uma história que precisavam escrever (APÊNDICE A).

No TATI, os títulos de contos de fadas representados por imagens faziam menção, respectivamente, às histórias: “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “Rapunzel”, “A Bela e a Fera”, “A bela adormecida”, “A pequena sereia”, “A princesa e o sapo” e “A princesa e a ervilha” (APÊNDICE B).

Por meio do TATI, verificamos a quantidade de correspondências que os alunos conseguiram estabelecer entre imagem e título:

Quadro 7 – Resultado do teste TATI

QUANTIDADE DE ALUNOS QUE NOMEARAM O C.F. A PARTIR DA IMAGEM QUE VIRAM	TÍTULOS ESCRITOS A PARTIR DAS IMAGENS OBSERVADAS
10	Branca de Neve e os sete anões
6	Cinderela
14	Rapunzel
1	A Bela e a Fera
12	A bela adormecida
14	A pequena sereia
10	A princesa e o sapo
0	A princesa e a ervilha

Fonte: autoria própria

No TATI, partimos do pressuposto de que as crianças trazem em sua bagagem cultural um repertório de histórias que elas já conhecem por meio das contações orais ou impressas que são disseminadas no seio familiar ou durante a vida escolar.

Assim, o objetivo do TATI foi o de registrar tanto os títulos das histórias mais conhecidas quanto os títulos das histórias menos conhecidas entre os alunos, de forma que eles conseguissem estabelecer a relação entre uma imagem e o título de uma história por eles conhecida, sendo capazes de registrá-lo por escrito na atividade. Nos casos em que não conseguiram fazer a associação entre a imagem e o título da história, foi orientado que deixassem a lacuna em branco.

Os dados colhidos a partir do TATI ajudaram no segmento das demais ações que foram empreendidas nessa fase da pesquisa de campo, pois, a partir dele, pudemos averiguar se realmente havia uma base cultural pautada nos contos de fadas, delatada pelo preenchimento correto das linhas do teste. Nos casos em que os discentes fizeram correlações erradas ou deixaram lacunas em branco, esses apontamentos indicaram fragilidade no seu repertório cultural de narrativas de encantamento.

Percebemos pelo TATI que alguns contos não estão consolidados no repertório cultural discente e que os menos conhecidos são “A princesa e a ervilha” e “A bela e a fera”, pois o número de assertivas ou de proposições em branco foi menor nesses dois casos, conforme pode ser apurado no quadro acima.

Perceber o que os alunos já conhecem ou não entre os títulos de contos de fadas foi pertinente porque nos auxiliou na escolha de um *corpus* literário coerente para ser empregado nos momentos vindouros de mediação, pois, conforme já abordamos ao longo desta pesquisa, as relações intertextuais que poderão ser exploradas pelo mediador

dependerão da sondagem do que os alunos conhecem ou não sobre os cânones de contos de fadas.

Em posse da materialidade das respostas recolhidas pelo TATI, solicitamos, durante o segundo encontro, realizado em 30 de novembro, que os dezenove (19) alunos, participantes e presentes, escolhessem um dos quatro títulos de histórias mais conhecidas, reveladas pelo TATI, para recontar por escrito, dentre os quais, doze (12) alunos escolheram recontar a narrativa “Rapunzel”. Porém, destes, somente dez (10) alunos concluíram suas produções e sete (07) alunos escolheram recontar uma outra história dentro da opção dos quatro títulos mais conhecidos por eles.

Essa atividade conduzida foi conclusiva para a nossa avaliação diagnóstica voltada a sondar a proficiência leitora discente em recontar uma história que já faz parte do seu repertório cultural. Para este momento, selecionamos as dez (10) histórias recontadas sobre “Rapunzel” como *corpus* de avaliação, com base nas funções proppianas que se resumem a: “1. Uma situação de crise ou mudança, 2. Aspiração, desígnio ou obediência, 3. Viagem, 4. Desafio ou obstáculo, 5. Mediação, 6. Conquista” (Coelho, 2012, p. 118-119).

É importante ressaltar que não nos referiremos aos autores discentes dos recontos de forma nominal para preservarmos seu direito de anonimato perante a pesquisa e, por isso, os identificaremos numericamente como aluno 1, aluno 2, aluno 3... aluno 10.

6.4.1 Era uma vez: do início à progressão da narrativa

Nos contos de fadas, é característico que se propague propositalmente uma situação inicial de aparente bem-estar para que esta seja desestabilizada a partir de uma situação problemática consecutiva. Essa transição da estabilidade à adversidade demarca resumidamente a primeira função proppiana, da qual inicialmente depende o progresso da narrativa.

Em uma obra que mais se aproxima da versão de “Rapunzel” contada pelos irmãos Grimm, a situação inicial e a consequente desestabilização dessa situação são narradas a partir da existência de um casal feliz em que, desejando aumentar sua família, a mulher engravida. Porém, a presença de um desejo gravídico motiva o homem da relação a furtar rapônzicos na propriedade de uma bruxa que, ao perceber, sai em direção ao homem para puni-lo. O homem, por sua vez, pede que a bruxa seja misericordiosa e lhe justifica a

necessidade de furtar tais plantas comestíveis em função da gravidez de sua esposa. A bruxa, então, lhe propõe ficar com a criança tão logo esta nasça, em troca dos rapônchos roubados.

A segunda função proppiana em sua perspectiva resumida, apresentada por Coelho (2012), propõe que a nova situação de instabilidade ou crise impacte e cause alterações no destino do heroína-vítima, ou seja, a personagem principal que sofre o dano.

No caso de “Rapunzel”, o cumprimento do acordo apalavrado entre o membro da família que sai de casa, ou seja, o pai de Rapunzel, e a bruxa antagonista (a personagem responsável por desestabilizar a paz da família da heroína-vítima), sela o destino da pequena menina quando, a partir do seu nascimento, é entregue e levada pela bruxa, sofrendo, por designação de outrem, uma mudança na orientação do seu destino que, a princípio, é incógnita ao leitor.

A terceira função proppiana em uma perspectiva resumida por Coelho (2012) é a viagem do herói como um processo necessário à garantia da fluência narrativa. Para Propp, (2006) se, na narrativa, há um herói-vítima, como é o caso de Rapunzel, não há um objetivo que essa personagem pretenda alcançar com essa partida, sendo a sua viagem apenas uma consequência provocada pela alteração do seu destino.

Em “Rapunzel”, na versão dos Grimm, por exemplo, lemos que a heroína-vítima é levada, ainda recém-nascida, para longe do seio familiar, em função do acordo anteriormente selado entre o seu pai e a bruxa. Por isso, a viagem de Rapunzel não é consequência do seu livre arbítrio, mas é fruto da designação de terceiros.

A partir da identificação das três funções proppianas que foram acima descritas, sendo a primeira a crise, a segunda o desígnio e a terceira a viagem, passamos a analisar de que forma essa tríade de ações se apresenta nos recontos escritos por discentes, constituindo o que Propp (2006) chama de “nó da intriga”.

Advertimos que os trechos que serão expostos foram transcritos com o objetivo de otimizar a compreensão do leitor desta pesquisa, haja vista que os recontos, escritos pelos discentes com lápis grafite, se mostraram incompreensíveis quando digitalizados.

Interessados pelos aspectos semânticos das produções textuais, procuramos conservar a integridade do conteúdo efetivando apenas correções gramaticais. Também acrescentamos parênteses para indicar complementações nossas conforme julgamos necessário, visando facilitar a compreensão dos trechos pelo leitor deste escopo. Os recontos em sua integralidade estão dispostos no Apêndice C.

Quadro 8 – Avaliação dos recontos baseado nas funções proppianas

Aluno	1ª função: crise ou mudança (transição da estabilidade à adversidade); 2ª função: desígnio ou obediência (o herói aceita o seu destino); 3ª função: viagem (a partida do herói).
1	Era uma vez <i>“um casal muito pobrezinho e o marido roubou couve da vizinha e a vizinha era uma bruxa e ela pegou ele roubando e ela disse: - Você pode pegar só tem um, porém: quando a bebê nascer eu ficarei com a menina! Ele concordou...</i> <i>Ela (a bruxa) trancou a bebê na torre e sempre mandava Rapunzel jogar os cabelos [...]”.</i>
Comentário	O aluno 1 apresenta brevemente, como situação inicial de normalidade, a vida cotidiana de um pobre do casal e, a partir disso, instaura a situação de crise, pois leva o leitor a inferir que a pobreza impulsiona o marido a roubar a couve da bruxa para suprir a necessidade básica da alimentação do casal. A crise se intensifica quando a bruxa descobre o roubo e, a partir daí, é negociada a troca da pequena Rapunzel como compensação ao furto praticado pelo pai da menina. O aluno 1 consegue projetar a alteração no destino da heroína-vítima, pois leva o leitor a inferir que, após o nascimento de Rapunzel, essa personagem se distanciou do seio familiar. Apesar de não explícita, a partida da heroína-vítima pode ser inferida pelo leitor ao ler que a bebê foi trancada na torre, o que sugere a ideia de deslocamento da personagem até o local, por designação da bruxa.
2	Era uma vez <i>“a Rapunzel e sua mãe. Sua mãe era muito brava, ela era bruxa. A mãe tentava envenenar a filha com uma maçã vermelha, mas ela (Rapunzel) não queria a maçã [...]”.</i>
Comentário	O aluno 2 inicia seu reconto indicando a relação familiar entre Rapunzel e sua mãe, mas não descreve uma situação inicial de aparente normalidade. Então, o enredo é iniciado a partir da crise que é apresentada devido à descrição da colérica mãe bruxa de Rapunzel e se intensifica a partir da sinalização da intencionalidade da mãe bruxa em tentar envenenar a filha com uma maçã, fato este que nos leva a acreditar que o aluno 2 confundiu seu reconto sobre “Rapunzel” com uma versão da história “Branca de Neve e os sete anões”. Não correlaciona a crise representada pela intencionalidade da mãe bruxa em querer envenenar a filha com o desígnio da filha em aceitar comer a maçã, ou seja, Rapunzel não aceita o dano. Também não sinaliza o deslocamento de Rapunzel para outro lugar.
3	Era uma vez <i>“uma luzinha chamada Rapunzel. Era uma menininha. Morava com seus pais: o rei e a rainha, mas um dia ela foi sequestrada por uma bruxa que só queria o cabelo dela porque ela tinha o cabelo mágico e brilhoso.</i> <i>Ai a bruxa pegou ela desde bebê, ai ela foi crescendo, ai ficou adolescente, ai a bruxa criou ela como filha, ai ela cresceu e a bruxa ia cortar o cabelo dela porque era mágico para ela (a bruxa) ficar mais forte, ai ela (a bruxa) botou ela em uma torre que não tinha escada, ai a bruxa usava o cabelo dela de escada [...]”.</i>

Comentário	O aluno 3 apresenta brevemente, como situação inicial de normalidade, o contexto familiar no qual vivia a menina Rapunzel, contrasta que essa harmonia inicial é quebrada pelo interesse da bruxa no cabelo mágico da menina, fato este que a impulsiona sequestrá-la. Esse trecho leva o leitor a inferir que esse reconto tem como base a versão filmica “Enrolados”, produzida pela Walt Disney Pictures e lançada em 2011, pois menciona o cabelo de Rapunzel como elemento mágico ao rejuvenescimento, sendo este o motivo de cobiça da bruxa como premissa para o rapto da menina e a instauração da crise na história. O leitor consegue inferir a alteração no destino da heroína-vítima a partir do momento em que Rapunzel, ainda recém-nascida, é sequestrada pela bruxa, provocando esse delito o afastamento entre a neonata e seus progenitores. Apesar de não explícito, a partida da heroína-vítima pode ser presumida pelo leitor quando a bruxa pega a bebê, sendo sugestiva a ideia do deslocamento de Rapunzel até outro lugar que não fosse a moradia de seus pais, em que se subentende ser um castelo, pois são rei e rainha. A partida da heroína-vítima se confirma implicitamente tanto pela descrição temporal que relata o crescimento da personagem e sua transição da infância para a adolescência em tutoria da bruxa, quanto pelo anúncio da localização exata de Rapunzel na torre sem escadas.
4	<i>Era uma vez “uma mãe que estava grávida de uma linda menina. Um dia sua mãe adoeceu então seu marido foi até o castelo de uma bruxa para pegar remédio para sua amada mulher.</i> <i>Quando ele chegou até o castelo, bateu na porta e a bruxa foi lá e disse:</i> <i>- Eu tenho o remédio que você precisa, mas em troca quero sua filha. Quando nascer vou buscá-la. Ele aceitou, pegou o remédio e levou até sua mulher [...]”</i> <i>Quando a bebê nasceu, a bruxa soube e foi direto pegar a bebê.</i> <i>Quando a bruxa chegou, a mãe não queria dar sua filha, mas ela tinha que dar pois seu marido tinha prometido. Ela (a mãe) então começou a chorar e a bruxa ficou feliz e foi direto para uma torre. A torre não tinha escadas então a bruxa fez uma escada mágica e subiu. Quando ela chegou no topo da torre, a escada desapareceu e a bruxa disse:</i> <i>- Vou colocar seu nome de Rapunzel [...]”.</i>
Comentário	O aluno 4 apresenta, como situação inicial de normalidade, a gravidez de uma mãe, que espera a chegada da pequena Rapunzel. Nesse reconto, a crise é iniciada a partir de uma enfermidade que acomete essa mãe e que impulsiona seu marido a ir até a casa da bruxa para pedir-lhe o remédio necessário à cura de sua esposa. A crise se aprofunda quando a bruxa evidencia que o remédio só poderá ser fornecido caso a esperada criança lhe seja entregue a partir de seu nascimento. O aluno 4 consegue demarcar a mudança no destino da heroína-vítima, pois leva o leitor a inferir que a intencionalidade da bruxa em buscar a menina a afastará da convivência com a sua família.

	O deslocamento da heroína-vítima é inferido pelo leitor ao interpretar que a bruxa pegou a menina e imediatamente partiu para a torre na qual Rapunzel viverá confinada até tornar-se uma jovem.
5	<i>“Uma menina chamada Rapunzel. Ela tinha um sonho: cortar seu cabelo. Mas tinha um pequeno problema: sua madrasta não deixava ela cortar o cabelo e aí começou uma confusão!</i> <i>A Rapunzel falou assim para a madrasta:</i> <i>-Mãe, deixa eu cortar o meu cabelo?</i> <i>- Não vai Rapunzel, porque seu cabelo serve de escada para mim.</i> <i>- Mas meu cabelo está dando ninho!</i> <i>- Eu não estou nem aí!</i> <i>Aí a Rapunzel começou a chorar, aí sua mãe falou assim:</i> <i>-Vai para o teu quarto agora, chorona!</i> <i>Ai os dias foram se passando e ela continuava presa [...]”.</i>
Comentário	O aluno 5 apresenta, como situação inicial de normalidade, o fato de Rapunzel conviver com seu sonho de cortar o cabelo e postula como consequente crise a proibição da madrasta em não aceitar que a menina o corte. Consegue demarcar que a insistência de Rapunzel em cortar o cabelo intensifica a crise, pois serviu como medida punitiva para que a mesma fosse trancafiada. Em outras palavras, sinalizou que, a partir de um conflito entre a antagonista e a heroína-vítima, há uma alteração no destino da menina, que passará a ter a liberdade cerceada em seu quarto. Acontece um fenômeno contrário, pois a partida, nesse caso, mesmo que breve, é a da antagonista e não da heroína-vítima, que continua confinada.
6	<i>“Uma menina que morava dentro de uma torre, só que esta torre não tinha escada, ninguém podia subir, só sua mãe que na verdade era uma bruxa.</i> <i>Quando sua mãe queria subir, gritava:</i> <i>- Rapunzel, jogue seus cabelos!</i> <i>Rapunzel jogava, sua mãe escalava pelos seus cabelos.</i> <i>Quando chegava no topo da torre onde Rapunzel morava, ela (a mãe) averiguava se tinha alguém e como não tinha ninguém, ela ia embora [...]”.</i>
Comentário	O aluno 6 não inicia sua história a partir de uma situação inicial de normalidade e bem-estar, mas sim a partir da situação de crise, ao fornecer a informação de que a torre na qual Rapunzel vive não tem escadas. Essa informação leva o leitor a inferir sobre o cárcere de Rapunzel. O aluno 6 fornece, como dado adicional à crise, o fato de a mãe de Rapunzel ser uma bruxa, o que atribui a esta personagem um status de malfazeja. O enclausuramento de Rapunzel a faz agir de forma subserviente à mãe bruxa ao consentir içá-la sempre que solicitada e nisso consiste sua incumbência, sina ou obediência. O trecho confirma que acontece um fenômeno contrário, pois a partida, nesse caso, é da antagonista e não da heroína-vítima ao narrar

	que, após visitar e fiscalizar a ausência de intrusos no cativeiro, a bruxa vai embora.
7	<i>“Uma menina que foi presa por uma bruxa numa torre. A bruxa prendeu ela por causa do cabelo dela que era muito grande. A bruxa tinha preguiça de subir na torre pela escada ai sempre subia pelos cabelos de Rapunzel [...]”.</i>
Comentário	O aluno 7 não apresenta uma situação inicial de normalidade, pois inicia sua narrativa a partir da situação de crise, relacionada ao fato de que Rapunzel foi encarcerada por ter como atributo físico seus longos cabelos. Assim, a retidão de Rapunzel leva o leitor a inferir que seu confinamento alterou seu destino, apesar de não apresentar uma informação inicial explícita, de aparente normalidade e bem-estar, que possibilite a plena visualização de desequilíbrio no destino da heroína-vítima e que possa ser constatado com a situação de crise. Por meio do trecho, percebemos que o deslocamento de Rapunzel fica subentendido pelo fato de ter sido aprisionada em função da característica física dos seus cabelos que, longos, são uma alternativa ao uso da escada pela bruxa.
8	<i>Era uma vez “uma menina que nasceu de um lindo casal, ai uma bruxa roubou ela porque o cabelo dela tinha o poder de deixar as pessoas mais jovens. O nome dela era Rapunzel. Uma vez na vida ela (Rapunzel) pode sair para brincar no jardim, mas a mãe dela disse que o mundo lá fora era perigoso e ela não ia poder mais sair da torre. Ela passou muitos e muitos anos na torre [...]”.</i>
Comentário	O aluno 8 apresenta brevemente, como situação inicial de normalidade, o contexto familiar no qual nasce a pequena Rapunzel, porém contrasta que essa harmonia inicial é rompida pela cobiça da bruxa em função do cabelo mágico da menina, fato este que a impulsiona a sequestrá-la. Esse trecho leva o leitor a inferir que esse reconto tem como base a versão filmica “Enrolados”, produzida pela Walt Disney Pictures e lançada em 2011, pois menciona o cabelo de Rapunzel como elemento mágico ao rejuvenescimento, sendo este o motivo de cobiça da bruxa como premissa para o rapto da menina e a instauração da crise na história. A partir do ápice da crise, ou seja, o sequestro da menina, o aluno 8 deixa claro que haverá alteração no destino de Rapunzel longe do seio familiar. Por meio do trecho, percebemos que o deslocamento de Rapunzel fica subentendido pelo fato de ter sido aprisionada em função da peculiaridade dos seus cabelos, possuidor de propriedades mágicas ao rejuvenescimento.
9	<i>“Uma menina muito linda e um dia ela estava dormindo e uma bruxa pegou ela, levou ela para uma torre e fez um negócio para o cabelo dela crescer muito [...]”.</i>
Comentário	O aluno 9 apresenta brevemente uma situação inicial de normalidade, alicerçada na tranquilidade do sono da menina que é

	interrompida a partir de seu rapto, e nisso consiste a crise, embora não detalhe a motivação para a ocorrência do fato. A partir do ápice da crise, ou seja, o sequestro da menina, o aluno 9 deixa clara a alteração no destino da heroína-vítima quando fornece a informação de que a menina é levada para uma torre. Por meio do trecho, percebemos que o deslocamento de Rapunzel fica subentendido pelo fato de ter sido sequestrada.
10	<i>“A Rapunzel que morava no castelo e a bruxa descia com o cabelo de Rapunzel, aí ela só tinha uma refeição por dia, aí a Rapunzel deixava o cabelo crescer, aí passou um dia, aí Rapunzel acordou, aí a bruxa trouxe a refeição dela [...]”.</i>
Comentário	Nesse reconto, não há clareza sobre as situações de normalidade e de crise, sobretudo porque as descrições cíclicas da rotina de Rapunzel são desconexas, apesar de a crise ser sugestiva pelo fato de que Rapunzel se alimenta apenas uma vez ao dia, sugerindo ao leitor a ideia de privação de alimento. Há uma supressão da segunda função, pois o trecho não torna claro a sina, desígnio ou situação de obediência vivenciada por Rapunzel. Nesse reconto, Rapunzel segue fixada a sua moradia. Por isso, não há informação, explícita ou implícita, quanto ao deslocamento da heroína-vítima.

Fonte: autoria própria

Em relação à quarta função proppiana, entendemos que, em síntese, é representada pelo desafio ou obstáculo imposto ao herói, geralmente por um novo personagem que se apresenta na trama, o doador. Essa função, além de apresentar o novo personagem, dá oportunidade ao herói para provar se é merecedor da ajuda do doador.

Na versão dos irmãos Grimm, a quarta função apresenta o príncipe como um novo personagem na trama, que, apesar de não portar um objeto mágico ou ser um auxiliar mágico, fornecerá uma ajuda preponderante para que Rapunzel aspire galgar a sua liberdade, embora, antes disso, o príncipe doador faça um pedido à heroína-vítima, tal como observou que a bruxa antagonista fizera quando a espreitou na floresta: “- Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças para mim” (Grimm, 2021, p.75).

Por sua vez, a jovem Rapunzel se assusta ao içar ingenuamente um desconhecido para a torre na qual vive solitária em seu cárcere, ou seja, o pedido do príncipe impulsiona Rapunzel a agir e se prostrar cara a cara com um desconhecido. Temos, nessa passagem, a demarcação de um sutil desafio demarcado entre o pedido do doador e o aceite da heroína-vítima.

O novo personagem a quem Propp (2006) denominou “doador” é consubstancial à quinta função, intitulada mediação, pois é ele quem subsidia a superação do herói em

relação ao dano sofrido. Por exemplo, na versão de Rapunzel dos Grimm, é o príncipe quem se coloca voluntariamente, em nome do amor, à disposição de Rapunzel, demonstrando-se solícito para ajudá-la, trazendo uma meada de seda todas as noites ao visitá-la para que esta possa tecer uma escada e fugir com ele.

A sexta função é a conquista, que salienta o percurso final, demarcado, geralmente, pelo confronto entre herói e antagonista até que se chegue a um final feliz. No caso de Rapunzel, ao considerarmos a fúria da bruxa quando descobre que ela não vive tão solitária na torre como supunha, uma vez que Rapunzel comete um deslize e delata a constante presença do príncipe, a sequência final da narrativa é marcada pela violência da bruxa ao cortar os cabelos da jovem e pela crueldade de enviá-la para um deserto, relegando-a à solidão e à miséria.

Por sua vez, o doador também sofre dano porque, ao subir na torre, achando que sua amada lá se encontra, defronta-se com a bruxa, resolve fugir, cai da torre e fica cego. Contudo, é essa adversidade que o faz vaguear pelo mundo e encontrar sua amada Rapunzel. No encontro, o príncipe é curado pelas lágrimas de Rapunzel e também é apresentado aos filhos gêmeos, gerados supostamente pelo casal durante os dias em que se encontraram na torre.

Por fim, a sexta função finda na reorganização de uma nova família para Rapunzel, pois a moça não se junta aos seus progenitores, mas passa a constituir uma nova linhagem junto ao seu esposo quando partem para o reino do seu cônjuge.

A partir da caracterização da quarta, da quinta e da sexta função propiana, que consecutivamente, se resumem em desafio, mediação e conquista, passamos a analisar de que forma essas três perspectivas se apresentam nos recontos escritos pelos discentes:

Quadro 9 - Avaliação de recontos baseado nas funções proppianas

Aluno	4ª função: desafio ou obstáculo (o herói passa a interagir com um personagem doador que o desafia); 5ª função: mediação (representa a ajuda recebida pelo herói); 6ª função: conquista (é a transição do caos à harmonia, em outras palavras, representa o final feliz).
1	<i>“[...] Rapunzel se apaixonou pelo príncipe. Ele foi na torre todas as noites, ele cortou o cabelo dela e ela ficou com o cabelo curto”.</i>
Comentário	Introduz o príncipe doador na história, porém sem descrever na narrativa detalhes dessa interação entre o doador e a heroína-vítima. A mediação, ou seja, a ajuda, é demarcada pela ação do doador em cortar os cabelos de Rapunzel, embora não haja clareza quanto ao objetivo dessa ação. Inexiste, nesse reconto, a última função, ou seja, a conquista, pois o aluno 1 não relata uma situação conflituosa entre protagonista e antagonista para chegar à estabilidade do final feliz, aspecto que dá a história um status de incompletude da narrativa.
2	<i>Ai ela (Rapunzel) se apaixonou por um cavalheiro muito lindo, aí eles viraram amigos, ai os dias foram passando e passando, ai eles (Rapunzel e seu amigo) brincavam muito.</i> <i>Um dia a mãe de Rapunzel queria subir na torre e falou:</i> <i>- Bote seus cabelos!</i> <i>Ai a Rapunzel (disse):</i> <i>- Não! Eu não vou botar os cabelos!</i> <i>Ai o seu amigo cortou o cabelo de Rapunzel!”.</i>
Comentário	Apresenta o príncipe como doador na história, porém sem oferecer um indicativo de como ocorreu esse contato inicial, que demarca a interação entre o doador e a heroína-vítima. A mediação, ou seja, a ajuda, é demarcada pela ação do doador em cortar os cabelos de Rapunzel, ficando subentendido que o príncipe corta os cabelos da donzela para que a bruxa seja impedida de subir na torre. Inexiste, nesse reconto, a última função, ou seja, a conquista, pois o aluno 2 não informa uma situação conflituosa entre protagonista e antagonista para chegar à estabilidade do final feliz, aspecto que dá a impressão de que a história segue inconclusa.
3	<i>Um dia um homem subiu pelos cabelos dela (de Rapunzel) sem ela ver. Aí ela falou:</i> <i>- Quem está aí?</i> <i>Ela (Rapunzel) esbarrou no homem, deu uma frigideirada nele, ele desmaiou, ela amarrou ele e o trancou no guarda-roupas.</i> <i>(Ao acordar) Ele falou:</i> <i>- Me tira daqui, vim salvar você!</i> <i>Aí ela falou:</i> <i>- Vamos!</i> <i>Subiram no cavalo e foram, mas dois homens perseguiram eles e eles conseguiram fugir.</i> <i>(Ao chegarem) no reino, havia muitas pessoas e estavam pisando no cabelo dela, ai viram três menininhas que adoravam fazer tranças e elas fizeram tranças no cabelo dela, ai ela cortou o cabelo e encontrou seus pais, o rei e a rainha e viveram felizes para sempre”.</i>

Comentário	Apresenta o príncipe como doador na história e fomenta o entrave inicial dessa relação ao narrar que a reação de Rapunzel foi agressiva e, ao mesmo tempo, defensiva, quando atingiu o estranho com uma frigideira e depois o prendeu no guarda-roupas. Esse trecho é mais um indicativo de conexão intertextual que o aluno 3 faz com a versão fílmica da Disney lançada em 2011, intitulada “Enrolados”. A mediação é efetivada a partir do momento em que Rapunzel e o príncipe fogem a cavalo. A conquista não se dá pelo entrave entre a bruxa e Rapunzel, mas pela fuga exitosa, apesar da perseguição de dois homens. Nessa fase, o final feliz é demarcado a partir do momento em que Rapunzel regressa ao reino e reencontra seus pais. Novamente, o reconto reporta-se ao filme “Enrolados” durante a menção das meninas fazedoras de tranças.
4	<i>“[...] Quando Rapunzel completou dezenove anos a bruxa começou a subir pelos seus cabelos que eram muito grandes. Sempre que a bruxa queria subir na torre, ela gritava:</i> <i>- Rapunzel, jogue sua trança!</i> <i>E Rapunzel jogava a trança.</i> <i>Um dia um príncipe foi até a torre e disse:</i> <i>- Tem alguém na torre?</i> <i>Rapunzel foi olhar na janela para ver quem era e o príncipe disse:</i> <i>- Como você subiu aí?</i> <i>E Rapunzel disse:</i> <i>- Minha madrasta não deixa eu dizer a ninguém</i> <i>O príncipe disse:</i> <i>- Então desce!</i> <i>E aí Rapunzel desceu e eles passaram o dia todo passeando.</i> <i>Quando chegaram na torre eles subiram com o cabelo de Rapunzel, a bruxa já estava lá e ela cortou o cabelo de Rapunzel. O príncipe deu uma panelada na bruxa, desceram pela escada que a bruxa tinha feito para subir e viveram felizes para sempre”.</i>
Comentário	Apresenta o doador na história e sinaliza que o príncipe lhe propõe como desafio descer da torre, embora não especifique como esse feito foi possível, pois somente afirma que Rapunzel logrou êxito em descer. A mediação se apresenta como forma de passeio e breve degustação da liberdade por Rapunzel. A conquista é demarcada pelo entrave entre a antagonista e a heroína-vítima, que tem como ápice a atitude da bruxa ao cortar os cabelos de Rapunzel e a refutação do príncipe ao atingi-la com uma panela, sinalizando a derrota da antagonista. Menciona um final feliz frágil, sem detalhes, apenas enfatizando a partida do casal.
5	<i>“[...]. Mas teve um dia que sua mãe saiu e quando ela voltou, gritou:</i> <i>- Rapunzel jogue seus cabelos!</i> <i>E Rapunzel falou assim:</i>

	- Não! Não vou jogar sabe por quê? Porque eu cortei o meu cabelo! (A madrasta disse:) -Mentira! (E Rapunzel respondeu:) - Mentira nada! Está aqui o meu cabelo, agora fique ai e tchau!”.
Comentário	Não apresenta um novo personagem como doador na história. Por isso, não podem ser visualizadas as funções de obstáculo e mediação. A conquista ocorre a partir do momento em que a heroína-vítima decide desobedecer à sua mãe/madrasta, negando içá-la e validando a sua vontade própria pela ação de cortar o seu cabelo. Dessa forma, leva o leitor a pensar que o cabelo de nada serve se não houver a predisposição humana em atribuir-lhe a utilidade de corda. Menciona um final feliz frágil, apenas enfatizando a despedida de Rapunzel da mãe/madrasta, sem apresentar um desfecho mais detalhado.
6	“[...], mas o que ela (a mãe) não esperava era que tinha um príncipe observando tudo desde o começo. Então escureceu, o príncipe foi embora e no outro dia ele voltou lá e disse com a voz disfarçada: - Rapunzel, jogue seus cabelos! Rapunzel jogou achando que era sua mãe. Quando ele escalou, Rapunzel se assustou e perguntou: - Quem é você e o que está fazendo aqui? O príncipe disse: - Calma! Eu vim te salvar! Aquela mulher (a mãe de Rapunzel) na verdade é uma bruxa! ” O que ele não esperava é que a bruxa estava observando. A bruxa pegou sua varinha e botou escadas mágicas na torre e subiu. Quando chegou perguntou: - O que você está fazendo aqui? O príncipe disse: - Vim salvar a princesa Rapunzel porque todo o reino já sabe que você é uma bruxa má! Ela (a bruxa) respondeu: - Vá embora antes que eu faça algo pior! O príncipe saiu, a bruxa cortou seus cabelos (de Rapunzel). Rapunzel, esperta, escondeu os cabelos em baixo da cama e a bruxa foi embora. No outro dia, o príncipe foi lá e disse: - Rapunzel, jogue seus cabelos! Rapunzel disse: - A bruxa cortou meu cabelo, mas eu guardei, vou fazer uma corda e vou fugir com você! Ela desceu pelos seus cabelos, fugiu e sumiu para sempre daquele reino. Se casou com o príncipe, teve filhos lindos e viveram felizes para sempre”.

Comentário	A narrativa apresenta o príncipe como personagem doador. Avaliamos que o obstáculo nesse trecho é a presença de um estranho, ou seja, um novo personagem, que assume a função de doador e que desafia Rapunzel a jogar seus cabelos. O doador logra êxito em subir na torre porque engana Rapunzel ao tentar imitar a voz da mãe da donzela. Rapunzel, portanto, acata a ordem de içá-lo porque foi ludibriada. A mediação é anunciada pelo príncipe ao explicar à donzela a sua intencionalidade em salvá-la. O desfecho é marcado pelo dano realizado pela antagonista ao cortar o cabelo de Rapunzel, na tentativa de impedir que o doador suba até a torre mais uma vez. Porém, o final feliz é anunciado tanto pelo êxito obtido por Rapunzel ao fugir por meio de uma corda feita a partir do pedaço cortado dos seus cabelos quanto pela adição da informação de seu matrimônio e constituição familiar.
7	<i>“[...] Na cabeça de Rapunzel veio uma ideia, a ideia era pegar uma tesoura e corta o cabelo dela (de Rapunzel) e amarrar o cabelo num lugar que quando a bruxa subisse o cabelo não caísse. Ela cortou o cabelo e fugiu!”.</i>
Comentário	Não apresenta o doador nesse momento da história, como também não apresenta o obstáculo/desafio que a heroína-vítima precisa enfrentar. Nessa linha, a narrativa descarta a ajuda de um doador, ou seja, não há desafio nem mediação. Menciona um final feliz frágil, apenas enfatizando a ação de Rapunzel em cortar seu próprio cabelo e fugir, sem apresentar um desfecho mais detalhado.
8	<i>“[...] No aniversário de Rapunzel, ela pediu para sair da torre e a mãe dela não deixou ela sair, aí ela decidiu fugir. Antes dela fugir ela encontrou o príncipe e foi lá três vezes até que eles dois decidiram fugir.”</i>
Comentário	Apresenta o príncipe como doador na história, porém não há descrição da interação entre o doador e a heroína-vítima, faltando apresentar detalhes que mostrem, por exemplo, em que circunstâncias Rapunzel encontrou o príncipe ou como ela foi ao encontro dele. O trecho direciona o leitor a inferir que a função da mediação ocorre quando Rapunzel e o príncipe passam a se encontrar, porém faltam elementos narrativos que detalhem essa experiência. A conquista é demarcada de forma breve, por meio do anúncio da fuga do casal. No entanto, não contextualiza a fuga com entrave algum que aloque a antagonista no intuito de deixar a narrativa mais atrativa.
9	<i>“[...] Toda vida que a bruxa chegava em casa subia pelo cabelo dela (de Rapunzel) ai um dia ela cortou o cabelo e fugiu.”</i>
Comentário	Não apresenta um novo personagem como doador na história, comprometendo a quarta função. Nessa linha, a narrativa descarta a ajuda de um doador, ou seja, não há mediação.

	O desfecho é breve, pois não contextualiza a atitude de Rapunzel em cortar os cabelos e fugir com entrave algum que aloque a antagonista no intuito de deixar a narrativa mais atrativa.
10	<i>“Tinham três fadas que cuidavam dela (de Rapunzel), aí elas protegiam ela a noite inteira, aí elas (as fadas) ficavam a noite inteira acordadas.</i> <i>Amanheceu, aí a bruxa trouxe a refeição do dia, aí ela (Rapunzel) ficou apaixonada pelo príncipe, aí as fadas ficavam olhando ela, aí amanheceu, aí ela teve uma refeição por dia e pronto, aí acabou a história inteira”.</i>
Comentário	O trecho apresenta as fadas como personagens doadores, uma vez que elas auxiliam Rapunzel gratuitamente, pois o texto não relata uma situação meritocrática em que Rapunzel faça jus à ajuda recebida. A mediação está relacionada ao fato de Rapunzel receber ajuda dessas auxiliares mágicas quando, à noite, ficam acordadas para protegê-la, embora não fique claro de que ou de quem Rapunzel precisa se proteger. Nessa linha, a narrativa sugere que as fadas permanecem vigilantes à noite para que Rapunzel, escondida, possa apreciar a companhia do príncipe por quem se apaixonou. Há omissão de elementos narrativos que confirmem a função da conquista e o desfecho de um final feliz, dando a ideia de que a história foi finalizada de forma abrupta.

Fonte: autoria própria

Para uma compreensão didática acerca da análise do material escrito detalhado acima, utilizamos gráficos barra para representar a proficiência discente na produção de seus recontos escritos, tendo, como critério de avaliação, o alcance das funções proppianas no percurso narrativo desenvolvido pelos estudantes.

Abaixo, apresentamos dois gráficos, que sintetizam dois momentos da produção textual discente, em que a demarcação do início ao meio da narrativa é evidenciada pelo gráfico 1, e a demarcação do meio ao fim da narrativa é evidenciada pelo gráfico 2.

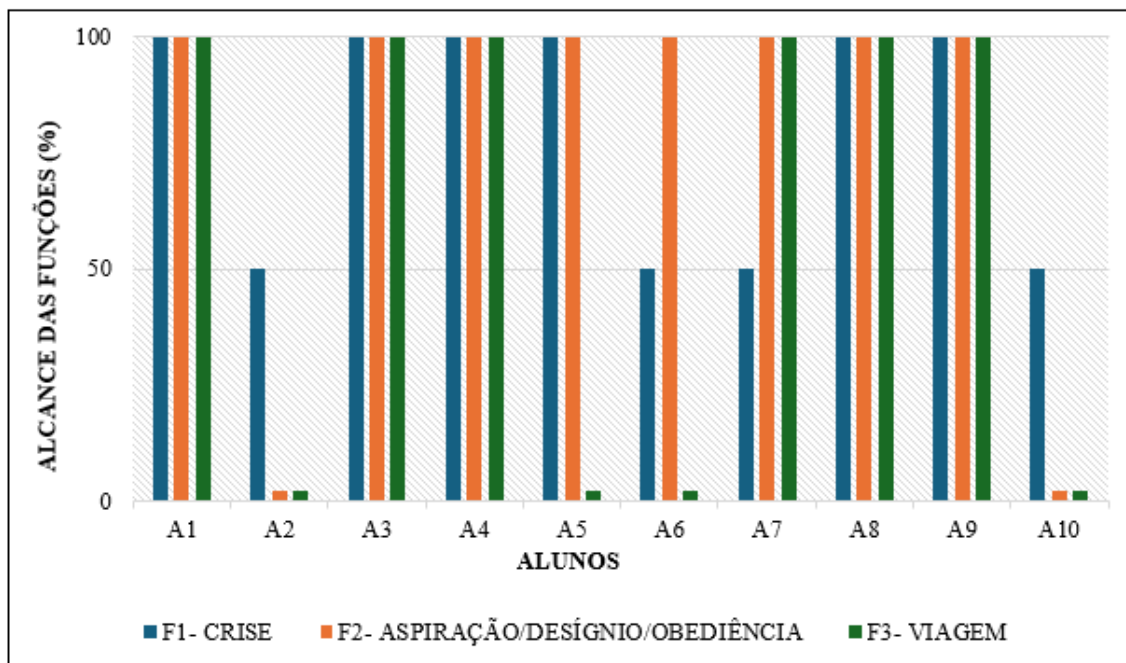
Buscamos avaliar, no gráfico 1, ou seja, no primeiro momento da narrativa, o indicativo das três primeiras funções proppianas (1ª crise/mudança, 2ª desígnio/obediência e 3ª viagem) e, no gráfico 2, ou seja, no segundo momento da narrativa, avaliamos o indicativo das três últimas funções proppianas (4ª desafio/obstáculo, 5ª mediação e 6ª conquista). Assim, as legendas F1, F2, F3 remetem às três primeiras funções proppianas e estão presentes no gráfico 1, enquanto as legendas F4, F5 e F6 representam as três últimas funções proppianas e estão presentes no gráfico 2.

Nesses gráficos, o eixo da abscissa, ou seja, o eixo horizontal, apresenta como dado numérico os dez (10) alunos cujas produções foram analisadas em que o aluno 1 corresponde a A1, o aluno 2 corresponde a A2 ... o aluno 10 corresponde a A10. O eixo vertical, ou seja, o eixo da ordenada, apresenta, como dado numérico, valores percentuais que remetem à frequência de aparição das funções proppianas, em que 0% corresponde à ausência da função na produção narrativa, 50% corresponde à aparição parcial da função e 100% corresponde à aparição total da função no reconto.

Informamos que a existência de percentuais não tem a finalidade de notacionar, no sentido de avaliar somativamente o desempenho dos alunos em suas produções textuais, pois reiteramos que o nosso objetivo é fornecer a visualização gráfica no intuito de facilitar a compreensão do conjunto de informações qualitativas dispostas nos quadros desta seção.

Nessa perspectiva, é preciso entender que a supressão de qualquer função ou a sua parcialidade não representa erro por parte do discente, bem como a total existência da função não representa o acerto deste, sobretudo porque, mesmo sendo as funções proppianas lineares, constantes e finitas, tais fatores não obrigam a ocorrência de todas elas em uma narrativa.

Gráfico 1 – Análise das funções proppianas em recontos escritos



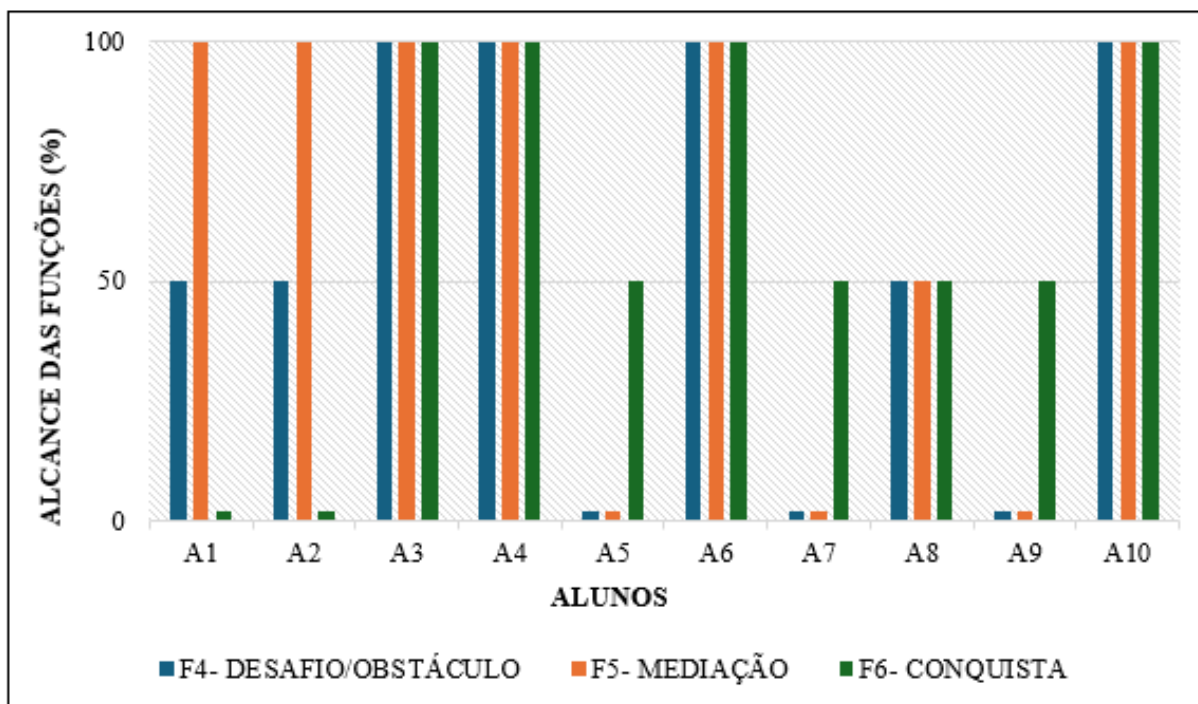
Fonte: autoria própria

No gráfico 1, em que F1 representa a função de crise ou mudança, temos que seis (6) alunos desenvolveram 100% da função porque iniciaram suas histórias descrevendo uma situação de aparente harmonia transitória para uma situação adversa; temos que quatro (4) alunos desenvolveram 50% da função porque iniciaram suas histórias somente a partir da situação adversa, ou seja, a partir da crise e nenhum aluno deixou de atingir essa função inicial.

Ainda no gráfico 1, temos que, na F2, ou seja, na segunda função denominada desígnio ou obediência, oito (8) alunos atingiram totalmente (100%) a função porque conseguiram projetar, implícita ou explicitamente, uma alteração no destino da personagem heroína-vítima a partir da crise instaurada na F1; nenhum aluno atingiu parcialmente (50%) a F2 e apenas dois (2) alunos apresentaram ausência da F2 nos textos, uma vez que, no caso do aluno 2, a personagem vítima não come a maçã envenenada, por isso, não aceita o dano e, se não aceita o dano, não há alteração no seu destino; no caso do aluno 10, falta uma melhor descrição narrativa que sinalize a ruptura no destino da personagem heroína-vítima a partir da crise.

Por último, na F3, ou seja, na terceira função denominada viagem, presente no gráfico 1, temos que seis (6) alunos atingiram totalmente (100%) a função, pois implícita ou explicitamente, constatamos o deslocamento da heroína-vítima em que esta passa de um cenário para outro; nenhum aluno atingiu parcialmente (50%) a função e, nos textos de quatro (4) alunos, a F3 está ausente, pois estes não deslocam a heroína-vítima do cenário inicial.

Gráfico 2 – Análise das funções proprianas em recontos escritos



Fonte: autoria própria

No gráfico 2, em que F4 representa a função de desafio ou obstáculo, temos que seis (5) alunos desenvolveram 100% da função, porque apresentaram o doador e contextualizaram a natureza da interação entre esse personagem e a heroína-vítima; temos que três (3) alunos desenvolveram 50% da função porque apresentam o personagem doador na história, mas não explicitaram a natureza da interação entre esse personagem e a heroína-vítima e, por fim, três (3) alunos possuem essa função ausente, pois não apresentaram personagens doadores em seus recontos.

Ainda no gráfico 2, temos que, na F5, ou seja, na quinta função, denominada mediação, seis (6) alunos atingiram totalmente (100%) a função porque demonstraram a ajuda do doador à heroína-vítima; apenas um (1) aluno atingiu parcialmente (50%) a função porque, nesse caso, ocorreu um fenômeno inverso, já que não foi o doador que incitou Rapunzel a fugir, mas sim Rapunzel que incitou o doador à fuga; nos textos de três (3) alunos, houve a ausência da F5 porque não propuseram doadores e, por consequência, impossibilitaram a função da mediação.

Por último, na F6, ou seja, na sexta função, denominada conquista, presente no gráfico 2, temos que quatro (4) alunos atingiram totalmente (100%) a função tanto porque demarcaram o conflito entre antagonista e protagonista quanto porque apresentaram

coerente desfecho do final feliz; quatro (4) alunos atingiram parcialmente (50%) a F6 porque, apesar de demarcarem o conflito entre antagonista e protagonista, a malfeitora se prostra passiva em relação à reação da protagonista e, além disso, houve volatilidade no final feliz; nos textos de dois (2) alunos, houve ausência da F6, pois inexisteu o conflito entre antagonista e protagonista e o final feliz pareceu inconcluso.

Na análise da demarcação do início ao meio da narrativa (gráfico 1), percebemos que cinco (5) alunos (A1, A3, A4, A8, A9) mantiveram aproveitamento de 100% nas três funções (F1, F2, F3). Na demarcação do meio ao fim da narrativa (gráfico 2), percebemos que somente quatro (4) alunos (A3, A4, A6, A10) mantiveram aproveitamento de 100% nas três funções (F4, F5, F6). Dessa forma, quando comparamos os dois gráficos para generalizar a análise, percebemos que apenas dois (2) alunos (A3, A4) alcançaram a totalidade das seis funções.

Outro dado fornecido pela generalização da análise dos dois gráficos é o de que as funções mais ausentes nos recontos são a F3, F4 e a F5, em que não há presença da F3 nos textos de A2, A5, A6 e A7 e não há presença da F4 e F5 nos textos de A5, A7, A9.

Sobre a atividade de reconto, Azevedo (2002) destaca sua relevância ao argumentar que a ação de recontar uma história implica em reavivá-la, mas também reinventá-la na memória coletiva, portanto, recontar é um ato de protagonismo que torna o leitor também autor.

Nesse ponto, não discordamos de que o que se torna apreciável é a capacidade criativa e genuína da criança em produzir seu texto. No entanto, conjecturamos, diante dos fatos apresentados graficamente, que a estabilidade da estrutura narrativa dos contos de fadas comprovada pela análise morfológica de Propp (2006) e evidenciada nesta pesquisa de forma resumida segundo a perspectiva de Coelho (2012), poderá funcionar como um importante suporte à modelagem dos recontos discentes, se considerarmos a escola como uma esfera social de alto potencial e deliberação pragmática à realização de práticas de leitura, escrita e oralidade.

Falamos de uma situação de aprendizagem que exige do profissional habilitado para o ensino conhecer as funções como parâmetros à estabilidade dos contos de fadas, uma vez que o professor, tendo em mente o percurso básico da narrativa de contos de fadas, poderá nutrir-se de um olhar direcionado a auxiliar seus alunos a comporem narrativas cada vez mais coerentes. Poderá também, em mediações de leitura, desenvolver a capacidade inferencial de seus discentes a partir desses marcos textuais presentes nos

contos de fadas, os quais denominamos funções e que são representativas das ações dos personagens.

Entendemos que os recontos escritos que constituíram nosso corpus de análise serviram à apuração do conhecimento enciclopédico sobre um conto de fadas específico (“Rapunzel”) e de como se deu a organização desse conhecimento na progressão da cadeia narrativa autoral de cada aluno. Porém, devido ao tempo reduzido da pesquisa, que ocorreu no final do segundo semestre de 2023 e sofreu o achatamento do calendário escolar, não houve a possibilidade de intervenção para o melhoramento dessas produções ou a possibilidade de ampliação performática de recontos vindouros por intermédio de mediação docente nesse grupo específico que, conforme demonstrado em seus recontos iniciais e pela análise global dos dois gráficos apresentados, teve apenas dois membros desenvolvendo plenamente a sequência básica dos contos de fadas.

Contudo, a impossibilidade de mediação para o melhoramento dos recontos não representa um aspecto depreciativo da nossa pesquisa, mas sim otimista e esperançoso, uma vez que se enquadra como estudo potencialmente relevante a uma perspectiva futura de doutoramento.

6.4.2 Sobre um final feliz: o término da pesquisa de campo

Nos últimos encontros destinados à mediação, trouxemos, como proposta de leitura literária, a própria história de “Rapunzel” na versão grimmiana, em 04 de dezembro, e a leitura literária do conto “Rapunzel e o Quibungu”, de Coelho e Agostinho (2012), em 14 de dezembro.

Nos dois momentos em que aconteceu a contação dessas histórias pela pesquisadora/mediadora, objetivamos estabelecer o ensino por conexões, estipulado por Girotto e Souza (2010) como uma estratégia à compreensão leitora.

De acordo com Girotto e Souza (2010), o ensino por conexões é primordial porque permite ao aluno construir significados a partir do sincretismo das suas experiências pessoais com a coletividade.

Para essas autoras, há três tipos de ensino por conexão já comentados e que vale a pena lembrarmos nesta seção: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo. A primeira acontece quando o leitor, ao ler um texto, estabelece conexões com sua própria vida; a segunda permite que, durante a leitura de um novo texto, o leitor possa reportar-se a um

texto lido anteriormente; e a terceira possibilita que, a partir da leitura de um texto atual, o leitor generalize o seu conteúdo a alguma situação do contexto local, regional ou global (Giroto e Souza, 2010).

Nossos dois momentos de contação de histórias permitiram a ativação das conexões do tipo texto-texto, ao utilizarmos como corpus literário um conto e um reconto, conforme recomendam as autoras, quando dizem que “os professores podem usar e abusar dos contos de fadas e dos diversos livros que fazem uma releitura contemporânea deles” (Giroto e Souza, 2010, p.72).

A leitura de “Rapunzel” na versão grimmiana foi a leitura menos impactante, sob o ponto de vista da recepção dos estudantes que, já familiarizados com os elementos culturais presentes na história, foram assertivos em muitas previsões sobre o texto quando questionados sobre o que aconteceria antes e durante a leitura.

Ao final da leitura, quando questionados sobre quais aspectos foram mais relevantes na narrativa, demonstraram uma curiosidade vocabular ao perguntarem o que eram “rapôncios”, já que a planta citada não é conhecida por nós popularmente.

Enfatizaram ainda a surpresa na finalização da história quando Rapunzel reencontra o príncipe e apresenta a ele os filhos do casal, oriundos de uma gestação gemelar. Nesse ponto, demonstraram curiosidade sobre essa informação textual que lhes era desconhecida, pois questionaram em que momento houve a concepção desses filhos com a pergunta: “Mas como Rapunzel ficou grávida? ”.

O reconto “Rapunzel e o Quibungo” foi escolhido propositalmente pela pesquisadora/mediadora, por trazer elementos narrativos que rompem com os estereótipos europeus disseminados nos contos de fadas clássicos e, por isso, julgamos ser uma ótima leitura para o estabelecimento de conexões intertextuais e a ampliação do repertório enciclopédico discente.

Conforme Mendes (2017, p.28), “uma adaptação traz consigo o conhecimento prévio do público e instiga a curiosidade deste para uma nova versão”. Por isso, a experiência narrativa despertou a atenção dos discentes porque atuou como incitadora da nostalgia em relação aos padrões já enraizados culturalmente sobre o clássico “Rapunzel”, ao mesmo tempo em que foi instigadora da curiosidade discente por trazer elementos narrativos novos e abasileirados sobretudo em relação aos personagens, em que o príncipe e a princesa são desconstruídos quanto à branquitude e também em relação

à apresentação de um novo antagonista que foge ao chavão paganista da bruxaria e se assenta em um ser folclórico remanescente da cultura afro-brasileira, o Quibungo.

Durante o momento anterior à leitura, a pesquisadora/mediadora procurou explorar os elementos paratextuais do livro, como ilustrações da capa e título, ao perguntar se a capa lembrava os alunos uma outra história. Assim prontamente os alunos responderam que lembrava a história trabalhada anteriormente, “Rapunzel”, na versão dos Grimm. Essa correlação provavelmente foi feita a partir do título, que, nesse conto, também tem “Rapunzel” como parte nominal.

Ainda nesse momento inicial, a pesquisadora/mediadora continuou perguntando se a história teria realmente a ver com a outra e o que os alunos achavam que aconteceria, em uma tentativa de forçá-los a utilizar também a imagem da capa como recurso inferencial. Vejamos a capa e, em seguida, os comentários que surgiram a partir do seu título e da imagem:

Figura 10 – Capa da obra *Rapunzel e o Quibungo*



Fonte: Coelho e Agostinho (2012)

A partir da percepção da capa e de seus elementos paratextuais, foram lançadas as seguintes suposições pelos alunos sobre o conteúdo da história:

“A aberração cresceu! ”; (Referenciando a criança negra da capa).

“Vai ter racismo! ”;

“Vai ter alguém triste! ”

“Vão judiar com ela! ”; (Referenciando a criança da capa)

“Vão dizer que ela é feia! ”; (Referenciando a criança da capa)

“Vai ter morte! ”.

Por tais previsões, percebemos que as crianças, mediante a análise da ilustração da capa, sentiram-se desconfortáveis cognitivamente ao depararem-se com uma possível história “diferente” daquela a que estavam habitualmente acostumadas, carregada de estereotipagem branca e, por isso, efetuaram previsões sempre negativas em relação ao que supostamente iriam encontrar durante a leitura.

Durante a leitura, as crianças continuaram se surpreendendo com os elementos “novos” da narrativa, tais como a lagoa do Abaeté na Bahia como indicativo de local em que a menina foi sequestrada pelo Quibungo; a comparação da voz de Rapunzel com o canto do Uirapuru, um pássaro nativo da fauna brasileira; o cesto de comida típica brasileira carregado pelo Quibungo contendo mandioca, peixe e farinha ou o cesto carregado pelo príncipe com frutas tropicais, tais como coco, cupuaçu, cajá, umbu e graviola; as matérias primas de origem vegetal utilizadas para fazer a torre alta de bambu no topo da castanheira ou o colar de sementes que o príncipe carinhosamente deu a Rapunzel; o nome de origem africana “Dakarai”, designado ao príncipe e que, ao ser mencionado na narrativa, tornou-se muitas vezes motivo de chacota em função da relação heterossemântica com um termo pejorativo da Língua Portuguesa.

Depois da leitura, foram trabalhados os pontos de comparação entre a narrativa clássica e a recontada, em que os alunos citaram como principais elementos inovadores: os personagens, sobretudo o antagonista que, na história clássica, é uma bruxa e, no reconto, é um monstro; a motivação do sequestro, ou seja, a situação de crise que, na versão clássica, se resume ao fato de que Rapunzel fora entregue à bruxa como consequência ao delito de seu pai e, no reconto, a menina é sequestrada pelo monstro por causa de sua linda voz; o desfecho da história, em outras palavras, a conquista que, no canône, não apresenta uma punição para a bruxa e é marcada pelo reencontro do príncipe e de Rapunzel e que, no reconto, se manifesta diferente quando anunciada a morte do monstro a partir da sua fragmentação em pedaços por cair da torre de bambu.

As atividades envolvendo a leitura literária não podem ser dadas de forma despretensiosa quando o objetivo da escolarização é formar leitores. Nesse sentido, concordamos com Pontes (2023) ao evidenciar que a formação leitora deve ser alicerçada

pela mediação, cuja responsabilidade e dever ético é do professor desde as fases iniciais de escolarização.

Dessa forma, uma ação pedagógica consciente sobre a confluência entre contos e recontos torna-se um aspecto consideravelmente importante quando vislumbramos um projeto de educação literária de qualidade, pois enxergamos a experiência acima vivenciada como um exemplo performático ao estabelecimento de relações intertextuais entre duas perspectivas narrativas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre literatura infantil e ensino foi demarcada historicamente a partir do amadurecimento do conceito de infância gestado na modernidade. Assim, o reconhecimento de que a criança tem marcos de desenvolvimento e necessidades específicas em relação aos adultos fez com que as escolas, revestidas pela função social de preparação para a vida adulta, concebessem a literatura infantil como um utilitário para a didatização da aprendizagem e para a doutrinação das crianças.

Atravessamos séculos e a relação placentária do binômio ensino e literatura continua a ser discutida com requintes de polêmica, sustentada pelo extremismo de que, se pensarmos a literatura infantil como ferramenta didática ao ensino, incorreremos no risco de desacreditá-la como arte e, se a compreendermos como arte, assumiremos o risco de descartá-la para fins de ensino.

Entretanto, acreditamos que não há como separar a literatura do ensino e, por essa relação ser indivisível, é preciso organizá-la, sobretudo, no contexto das práticas sociais, pois, se entendemos que a leitura é necessária para compreender a linguagem escrita expressa em diversos segmentos da vida em comunidade, entenderemos também que a escola deve ter como compromisso ético a formação leitora, que, por sua vez, não é um processo que acontece espontaneamente na instituição de ensino, tal como acontece em outros ambientes sociais, mas que ocorre em uma rotina formal e pragmática.

No entanto, isso não significa que, dentro da escola, a formação leitora deva ocorrer de forma impositiva, principalmente quando falamos em leitura literária, pois, apesar de esperarmos que essa leitura ocorra de forma objetiva e planejada, deve estar alicerçada por um conhecimento docente coerente e com um projeto de educação literária que desperte nos discentes o gosto e o prazer pela leitura.

Portanto, uma postura docente subjetiva, impensada, imediatista, despretenciosa ou que vise apenas a um certo “cumprir de tabelas” no quesito leitura não é pertinente a uma educação literária de qualidade, pois, ao contrário, a educação literária exige do professor objetividade, conhecimento, preparação e eficiência na atuação mediadora como qualificações às quais só será possível chegar através da sincronia dos saberes experienciais, formativos e pedagógicos voltados ao componente literário.

Sabemos da importância da leitura literária para o desenvolvimento da imaginação, da cognição, da emoção e da linguagem da criança. Por isso, salientamos que

as situações de ensino serão mais ricas quando maiores forem as situações de contato com a leitura em seus mais variados gêneros e temas, a se conectarem por uma grande rede de possibilidades intertextuais que fomentem o conhecimento de mundo dos educandos.

Nesse escopo, o nosso foco se manteve em estabelecer as relações entre contos, especialmente os contos de fadas e seus recontos, em que propusemos mostrar ao nosso leitor a especificidade dos contos de fadas, relacionada tanto ao seu aspecto morfológico, ou seja, à existência de um padrão estrutural estável da narrativa, quanto à peculiaridade ligada à presença de características como a forte existência do amor romântico e a projeção de um cenário real, embora situado distante da época do leitor contemporâneo desses canônes.

Alertamos que esses canônes não devem estar à margem do esquecimento ou à beira do desencanto em situações de ensino e que nunca se tornarão clichês literários porque seu percurso narrativo sempre ajudará o pequeno leitor na condução das suas próprias experiências existenciais e, em outras palavras, lhe trará auxílio em seu amadurecimento e em sua humanização.

Dessa forma, os contos de fadas são um direito literário para nossas crianças, o que não significa que são narrativas cristalizadas, visto que se reinventam a partir dos recontos que, por sua vez, são histórias elaboradas a partir das narrativas clássicas, podendo ser mais fiéis à obra original ou mais inventivas em relação a esta; apresentam elementos inovadores motivados pela influência do contexto social, histórico e cultural e têm forte característica intertextual, justamente por fazerem conexões com suas matrizes anteriores.

Apresentar contos e recontos em situações de ensino favorece a intertextualidade, e essa é uma forma de potencializar a compreensão leitora por meio da comparação entre as narrativas, pois, nas obras de reconto, tanto os personagens quanto os elementos da narrativa podem apresentar-se de diferentes formas, não carregando os estereótipos das histórias clássicas, conforme percebemos na comparação das obras de “Rapunzel” e de “Rapunzel e o Quibungo”. Tais aspectos inovadores no reconto são responsáveis por impactar o leitor/ouvinte que, acostumado com um conteúdo padrão, sente-se surpreso e desafiado pela mudança.

Arelado a isso, as atividades de leitura poderão ser mais significativas quanto mais engajadoras do protagonismo da criança. Por isso, lembramos a necessidade das

atividades de reconto de que as crianças de fato participem e se permitam coautoras das histórias que lhes são apresentadas durante os momentos de mediação de leitura.

Por isso, neste escopo, valorizamos o reconto também na modalidade escrita pelos alunos, porém não desconsideramos a amplitude de propostas nas quais podemos conduzir as atividades de reconto, sejam elas orais, desenhadas ou dramatizadas.

Nossa pesquisa constatou que os discentes conhecem relativamente os contos de fadas que, em muitos casos, foram a eles apresentados a partir das versões fílmicas, sobretudo dos clássicos da Walt Disney, mas, em relação às possibilidades de acesso à leitura desses cânones, afirmamos que estão aquém do esperado, conforme demonstramos a partir da análise de suas construções de reconto.

Saber dessa informação é importante porque, em muitas situações de ensino, professores subentendem que as narrativas de encantamento já fazem parte do repertório cultural discente, quando, no entanto, afirmamos que precisam ser apresentadas e reapresentadas levando em consideração não só os cânones mais populares, mas também os menos conhecidos.

O nosso estudo demonstra que conhecer a estabilidade narrativa dos contos, especialmente dos contos de fadas, é consubstancial ao professor que deseja potencializar a arquitetura do pensamento narrativo discente por meio das produções de reconto, pois levamos em conta que é preciso considerar todo o esforço e a criatividade discente na modelagem específica desse gênero textual.

Por fim, esperamos que as discussões aqui levantadas tenham aplicabilidade no ensino e que, de alguma forma, possam inspirar o surgimento de novos estudos relacionados à formação leitora, colaborando com a socialização dos debates sobre educação literária, visando modificar a realidade leitora do nosso país.

Demarcamos aqui um “final feliz” para o início de um novo “Era uma vez”!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. *In*: AGUIAR, V. T. de *et al* (org.). **Conto e reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

AZEVEDO, F. F. de. **Literatura infantil e leitores**: da teoria às práticas. 2. ed. Carolina do Norte: Lulu Press, 2014.

AZEVEDO, F. F. de. **A maior flor do mundo, de José Saramago: reflexão metatextual acerca do texto literário para a infância**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE INVESTIGADORES EM LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO, 4., ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EM LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ILUSTRAÇÃO, 2., 2002, Braga. **Anais [...]**. Braga: UMinho, 2002.

BARROS, Lúcia. Do mediador ao leitor e os livros de permeio: contributos para uma boa sessão de animação à leitura. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da Uefs**, v. 21, n. 2, p. 28-47, maio-ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index> Acesso em 11/08/2023.

BARROS, D. A. da S.; PONTES, V. M. de A. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na polivalência. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 56–67, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1266> Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa Alfabetiza Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Arlene Caetano (Trad.), 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

CASCUDO, L. da C. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos – mitos – arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Laura Sandrini (Trad.). São Paulo: Global, 2003.

CORDEIRO, B. da S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138> Acesso em: 11 ago. 2023.

CORSO, H. V. *et al.* Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. **Neuropsicologia Latinoamericana** [online], Calle, v. 4, n.2, p. 22-32. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v4n2/v4n2a03.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

DEMASI, A. A. P. **Entrelaços**: Língua Portuguesa: 4ºano: Ensino Fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**: Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo, São Paulo: Editora Ática, 2006.

FRANCO, Mafalda; BALÇA, Ângela. Em busca da relação (im)possível: entre a educação literária e a educação artística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 77-93, nov./dez. 2018.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de *et al.* (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 45-118

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 7 set. 2023.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf Acesso em: 11 ago. 2023.

KLEIMAN, Angela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 17. ed. Campinas: Pontes Editora, 2022.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MASSUIA, C. S. **Os contos de fadas e as práticas educativas**: o uso do gênero em uma escola municipal de Presidente Prudente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a520f30a77fe5efb0aaa75cf5b27d45b. Acesso em: 29 jun. 2022.

MENDES, F. L. de Oliveira. **“A mais bela dama”**: as ressignificações do feminino em adaptações (2012-2013) do conto “branca de neve”. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/prefix/3648>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PONTES, V. M. de A. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

PONTES, V. M. de A. A Formação Literária no Espaço Escolar. In: AZEVEDO, Fernando; MARTINS, Cândido Oliveira; MAGALHÃES, Luísa (Coord.). **Práticas de leitura e educação literária**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação, 2023. p. 67-88

PONTES, V. M. de A.; BARROS, D. A. da S. A interdisciplinaridade e a literatura infantil: o texto e o contexto para a formação da criança. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 7; ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE, 5., Mossoró. **Anais [...]** Mossoró: UERN, 2022.

PROLE, António. **Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura**. Casa da Leitura: ABZ da Leitura, [20-?]. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf Acesso em: 05 ago.2023.

PROPP, V. I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Jana Paravich Sarhan (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA JUNIOR, P. A. F. da. **Dos bosques encantados para o mundo contemporâneo: a permanência dos contos de fadas entre os jovens leitores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7658>. Acesso em: 11 abr. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SALES, J. B. de. Entre a linguagem grave e a simplificação escolar: um redirecionamento de Os Lusíadas, de Luís de Camões. In: AGUIAR, V. T. *et al.* (org.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-139

SANTOS, A. L. G. dos. **As várias chapeuzinhos vermelhos: contos e recontos a partir das preferências de um 4º ano do ensino fundamental**. 20216. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141466>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, V. Maria T. A tradição recontada em formas e cores por Roger Mello. In: AGUIAR, V. T. de *et al.* (org.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 57-66

SILVA, V. Maria T. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, V. T. de *et al.* (org.). **Conto e reconto: das fontes à invenção**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p. 13-33

SILVA, Erika. R. M. L. B. da. **A fábula como um elemento didático na formação leitora e na produção escrita de educandos do ensino fundamental: uma proposta de intervenção**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6061>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, Natasha. C. **Para além dos contos de fadas: oralidade e aclimação em contos da carochinha**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13144>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVA, Elesá. V. K. da. **Recontos do PNBE 2012: efetivando a mediação de leitura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/2411>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SILVEIRA, N. C. **Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo**. 2018. Dissertação (Mestrado em saúde, interdisciplinaridade e reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1633340> Acesso em: 11 abr. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TAQUETTE, S. R.; BORGES, Luciana. **Pesquisa Qualitativa para todos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TODESCHINI, M. B. **Literatura e letramento**: uma análise das adaptações dos contos de fadas presentes na coleção A Escola é Nossa, anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNESC-1_6f71fb6390b346da80d00a638bd41b88 Acesso em: 29 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/ INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE/UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO. **Regimento Geral: POSENSINO**: Programa de Pós-graduação em Ensino. Mossoró: Associação ampla UERN, IFRN, UFERSA, 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

REFERENCIAIS LITERÁRIOS

ALMEIDA, F. L. de. **A margarida Friorenta**. Ilustrações de Lila Figueiredo. 25. ed. São Paulo: Ática, 2008.

ANDERSEN, H. C. A garotinha dos fósforos. *In*: ANDERSEN, H. C. **Contos de fadas de Andersen**. Trad. Karla Lima. Jandira: Principis, 2020. v.1

ARAGÃO, J. C. **Quando os bichos faziam cena**. Ilustrações de Luciano Carvalho. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. O home que desafiou a morte. *In*: AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. Ilustrações do autor. 1. ed., São Paulo: Ática, 2005.

BRENNAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. Ilustrações de Ionit Zilberman. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

CASCUDO, L. da C. **A princesa de Bambuluá**. Ilustrações Cláudia Scatamacchia. Global Editora, 2003.

COELHO, R. S.; AGOSTINHO, Cristina. **Rapunzel e o Quibungo**. Ilustrações de Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. 1. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

GRIMM, Jacob. Rapunzel. *In*: GRIMM, Jacob. **Contos de fadas dos Irmãos Grimm**. Trad. Thalita Uba, Jandira: Tricaju, 2021.

LOBATO, Monteiro. Cinderela. *In*: LOBATO, Monteiro. **Contos de Grimm**. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2021.

OLIVEIRA, Rui de. Chapeuzinho Vermelho. *In*: OLIVEIRA, Rui de. **Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

PERRAULT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. *In*: PERRAULT, Charles. **Clássicos de todos os tempos**. Trad. Fábio Teixeira, Karla Lima. Jandira: Ciranda Cultural, 2019.

PINBOROUGH, Sarah. **Veneno**. Tradução de Edmundo Barreiros. São Paulo: Única Editora, 2013.

ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho Vermelho**: uma aventura borbulhante. Trad. Denise Katchuian Dognini. São Paulo: Zastras, 2009.

RUBEM FILHO. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. Ilustrações do autor. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustrações de João Caetano. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SOUZA, Flavio de. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos**: histórias modernas de tempos antigos. Ilustrações de Ricardo Dantas. São Paulo: FTD, 2009.

TORERO, J. R. PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos Coloridos**. Ilustrações de Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

YABU, Fábio. Branca dos Mortos e os sete zumbis. *In*: YABU, Fábio **Branca dos Mortos e os sete zumbis e outros contos macabros**. Ilustrações de Michel Borges. São Paulo: Globo, 2013.

APÊNDICES**APÊNDICE A – TESTE DE ASSOCIAÇÃO ENTRE TÍTULO E IMAGEM
(TATI)**

Nome: _____

TESTE DE ASSOCIAÇÃO ENTRE TÍTULO E IMAGEM – TATI

Observe as imagens que serão apresentadas a você, pense e escreva a qual história baseada em contos de fadas ela se relaciona:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

APÊNDICE B - IMAGENS DO TATI

Figura 11 – Branca de Neve e os Sete Anões



Fonte: Snow White; Warwick Goble, 1913.

Figura 12 – *Cinderela*



Fonte: Cinderela, Warwick Goble, 1923.

Figura 13 – A Bela e a Fera



Fonte: Beauty and the Beast, Warwick Goble, 1913.

Figura 14 – A Bela Adormecida



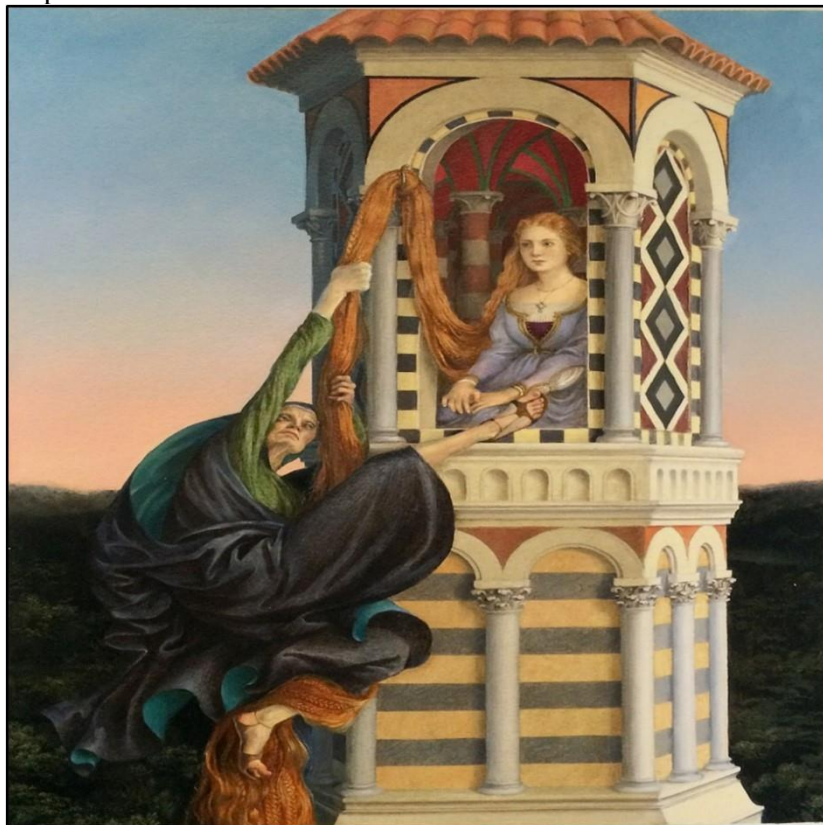
Fonte: Sleeping Beauty, Henry Meynell Rheam, 1899.

Figura 15 – A Pequena Sereia



Fonte: The Little Mermaid, Dorothy Lathrop

Figura 16 – Rapunzel



Fonte: Rapunzel, 1998.

Figura 17 – O Príncipe e o Sapo



Fonte: The Frog Prince, Warwick Goble

Figura 18 – A Princesa e a Ervilha



Fonte: The Fairytale Issue, Branislav Simoncik, 2022.

APÊNDICE C – RECONTOS DOS DISCENTES

Aluno 1

Era uma vez “*um casal muito pobrezinho e o marido roubou couve da vizinha e a vizinha era uma bruxa e ela pegou ele roubando e ela disse: - Você pode pegar só tem um, porém: quando a bebê nascer eu ficarei com a menina! Ele concordou... a mulher pariu....*

Ela (a bruxa) trancou a bebê na torre e sempre mandava Rapunzel jogar os cabelos.

Rapunzel se apaixonou pelo príncipe. Ele foi na torre todas as noites, ele cortou o cabelo dela e ela ficou com o cabelo curto”.

Aluno 2

Era uma vez “*a Rapunzel e sua mãe. Sua mãe era muito brava, ela era bruxa. A mãe tentava envenenar a filha com uma maçã vermelha, mas ela (Rapunzel) não queria a maçã.*

Ai ela (Rapunzel) se apaixonou por um cavalheiro muito lindo, ai eles viraram amigos, ai os dias foram passando e passando, ai eles (Rapunzel e seu amigo) brincavam muito.

Um dia a mãe de Rapunzel queria subir na torre e falou:

- Bote seus cabelos!

Ai a Rapunzel (disse):

- Não! Eu não vou botar os cabelos!

Ai o seu amigo cortou o cabelo de Rapunzel! ”.

Aluno 3

Era uma vez “*uma luzinha chamada Rapunzel. Era uma menininha. Morava com seus pais: o rei e a rainha, mas um dia ela foi sequestrada por uma bruxa que só queria o cabelo dela porque ela tinha o cabelo mágico e brilhoso.*

Ai a bruxa pegou ela desde bebê, Ai ela foi crescendo, ai ficou adolescente, ai a bruxa criou ela como filha, ai ela cresceu e a bruxa ia cortar o cabelo dela porque era mágico para ela (a bruxa) ficar mais forte, ai ela (a bruxa) botou ela em uma torre que não tinha escada, ai a bruxa usava o cabelo dela de escada.

Um dia um homem subiu pelos cabelos dela (de Rapunzel) sem ela ver. Aí ela falou:

- Quem está aí?

Ela (Rapunzel) esbarrou no homem, deu uma frigideirada nele, ele desmaiou, ela amarrou ele e o trancou no guarda-roupas.

(Ao acordar) Ele falou:

- Me tira daqui, vim salvar você!

Aí ela falou:

- Vamos!

Subiram no cavalo e foram, mas dois homens perseguiram eles e eles conseguiram fugir.

(Ao chegarem) no reino, havia muitas pessoas e estavam pisando no cabelo dela, aí viram três meninhas que adoravam fazer tranças e elas fizeram tranças no cabelo

dela, aí ela cortou o cabelo e encontrou seus pais, o rei e a rainha e viveram felizes para sempre”.

Aluno 4

Era uma vez “uma mãe que estava grávida de uma linda menina. Um dia sua mãe adoeceu então seu marido foi até o castelo de uma bruxa para pegar remédio para sua amada mulher.

Quando ele chegou até o castelo, bateu na porta e a bruxa foi lá e disse:

- Eu tenho o remédio que você precisa, mas em troca quero sua filha. Quando nascer vou buscá-la. Ele aceitou, pegou o remédio e levou até sua mulher. Quando a bebê nasceu, a bruxa soube e foi direto pegar a bebê.

Quando a bruxa chegou, a mãe não queria dar sua filha, mas ela tinha que dar pois seu marido tinha prometido. Ela (a mãe) então começou a chorar e a bruxa ficou feliz e foi direto para uma torre. A torre não tinha escadas então a bruxa fez uma escada mágica e subiu. Quando ela chegou no topo da torre, a escada desapareceu e a bruxa disse:

- Vou colocar seu nome de Rapunzel.

Quando Rapunzel completou dezenove anos a bruxa começou a subir pelos seus cabelos que eram muito grandes. Sempre que a bruxa queria subir na torre, ela gritava:

- Rapunzel, jogue sua trança!

E Rapunzel jogava a trança.

Um dia um príncipe foi até a torre e disse:

- Tem alguém na torre?

Rapunzel foi olhar na janela para ver quem era e o príncipe disse:

- Como você subiu aí?

E Rapunzel disse:

- Minha madrasta não deixa eu dizer a ninguém

O príncipe disse:

- Então desde!

E aí Rapunzel desceu e eles passaram o dia todo passeando.

Quando chegaram na torre eles subiram com o cabelo de Rapunzel, a bruxa já estava lá e ela cortou o cabelo de Rapunzel. O príncipe deu uma panelada na bruxa, desceram pela escada que a bruxa tinha feito para subir e viveram felizes para sempre”.

Aluno 5

Era uma vez “uma menina chamada Rapunzel. Ela tinha um sonho: cortar seu cabelo. Mas tinha um pequeno problema: sua madrasta não deixa ela cortar o cabelo e aí começou a confusão!

A Rapunzel falou assim para a madrasta:

-Mãe, deixa eu cortar o meu cabelo?

- Não vai Rapunzel, porque seu cabelo serve de escada para mim.

- Mas meu cabelo está dando ninho!

- Eu não estou nem aí!

Aí a Rapunzel começou a chorar, aí sua mãe falou assim:

-Vai para o teu quarto agora, chorona!

Aí os dias foram se passando e ela continuava presa.

Mas teve um dia que sua mãe saiu e quando ela voltou, gritou:

- Rapunzel jogue seus cabelos!

E Rapunzel falou assim:

- Não! Não vou jogar sabe por quê? Porque eu cortei o meu cabelo!

(A madrasta disse:)

- Mentira!

(E Rapunzel respondeu:)

- Mentira nada! Está aqui o meu cabelo, agora fique ai e tchau! ”.

Aluno 6

Era uma vez “uma menina que morava dentro de uma torre, só que esta torre não tinha escada. Ninguém podia subir, só sua mãe que na verdade era uma bruxa.

Quando sua mãe queria subir, gritava:

- Rapunzel, jogue seus cabelos!

Rapunzel jogava, sua mãe escalava pelos seus cabelos.

Quando chegava no topo da torre onde Rapunzel morava, ela (a mãe) averiguava se tinha alguém e como não tinha ninguém, ela ia embora.

Mas o que ela (a mãe) não esperava era que tinha um príncipe observando tudo desde o começo.

Então escureceu, o príncipe foi embora e no outro dia ele voltou lá e disse com a voz disfarçada:

- Rapunzel, jogue seus cabelos!

Rapunzel jogou achando que era sua mãe.

Quando ele escalou, Rapunzel se assustou e perguntou:

- Quem é você e o que está fazendo aqui?

O príncipe disse:

- Calma! Eu vim te salvar! Aquela mulher (a mãe de Rapunzel) na verdade é uma bruxa! ”

O que ele não esperava é que a bruxa estava observando. A bruxa pegou sua varinha e botou escadas mágicas na torre e subiu. Quando chegou perguntou:

- O que você está fazendo aqui?

O príncipe disse:

- Vim salvar a princesa Rapunzel porque todo o reino já sabe que você é uma bruxa má!

Ela (a bruxa) respondeu:

- Vá embora antes que eu faça algo pior!

O príncipe saiu, a bruxa cortou seus cabelos (de Rapunzel), Rapunzel, esperta, escondeu os cabelos em baixo da cama e a bruxa foi embora.

No outro dia, o príncipe foi lá e disse:

- Rapunzel, jogue seus cabelos!

Rapunzel disse:

- A bruxa cortou meu cabelo, mas eu guardei, vou fazer uma corda e vou fugir com você!

Ela desceu pelos seus cabelos, fugiu e sumiu para sempre daquele reino. Se casou com o príncipe, teve filhos lindos e viveram felizes para sempre.

Aluno 7

Era uma vez “uma menina que foi presa por uma bruxa numa torre. A bruxa prendeu ela por causa do cabelo dela que era muito grande.

A bruxa tinha preguiça de subir na torre pela escada aí sempre subia pelos cabelos de Rapunzel.

Na cabeça de Rapunzel veio uma ideia, a ideia era pegar uma tesoura e corta o cabelo dela (de Rapunzel) e amarrar o cabelo num lugar que quando a bruxa subisse o cabelo não caísse.

Ela cortou o cabelo e fugiu! ”.

Aluno 8

Era uma vez “uma menina que nasceu de um lindo casal, aí uma bruxa roubou ela porque o cabelo dela tinha o poder de deixar as pessoas mais jovens. O nome dela era Rapunzel.

Uma vez na vida ela pode sair para brincar no jardim, mas a mãe dela disse que o mundo lá fora era perigoso e ela não ia poder mais sair da torre.

Ela (Rapunzel) passou muitos e muitos anos na torre...

No aniversário de Rapunzel, ela pediu para sair da torre e a mãe dela não deixou ela sair, aí ela decidiu fugir.

Antes dela fugir ela encontrou o príncipe e foi lá três vezes até que eles dois decidiram fugir. ”

Aluno 9

Era uma vez “uma menina muito linda e um dia ela estava dormindo e uma bruxa pegou ela, levou ela para uma torre e fez um negócio para o cabelo dela crescer muito.

Toda vida que a bruxa chegava em casa subia pelo cabelo dela (de Rapunzel, aí um dia ela cortou o cabelo e fugiu. ”

Aluno 10

Era uma vez “a Rapunzel que morava no castelo e a bruxa descia com o cabelo de Rapunzel, aí ela só tinha uma refeição por dia, aí a Rapunzel deixava o cabelo crescer, aí passou um dia, aí Rapunzel acordou, aí a bruxa trouxe a refeição dela.

Tinham três fadas que cuidavam dela (de Rapunzel), aí elas protegiam ela a noite inteira, aí elas (as fadas) ficavam a noite inteira acordadas.

Amanheceu, aí a bruxa trouxe a refeição do dia, aí ela (Rapunzel) ficou apaixonada pelo príncipe, aí as fadas ficavam olhando-a, aí amanheceu, aí ela teve uma refeição por dia e pronto, aí acabou a história inteira”.

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
1ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL CÔNEGO MONTE
ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____,
 portador(a) da matrícula _____, representante legal da
 Escola _____,
 localizada no endereço: _____

venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada "A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto" nesta instituição de ensino, nas condições em que foi submetida à Plataforma Brasil, pela discente Daniely Aliny da Silva Barros sob orientação da Professora Doutora Verônica Maria de Araújo Pontes, vinculadas ao Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Natal/ RN, ____/____/____

 Assinatura e carimbo do responsável da instituição co-participante

APÊNDICE E – TCLE AO PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE AO PROFESSOR

Este é um convite para você participar da pesquisa “A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto” que será conduzida pela mestranda Daniely Aliny da Silva Barros sob a orientação da Professora Doutora Verônica Maria de Araújo Pontes, seguindo as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Esta pesquisa tem como objetivo geral “Analisar a compreensão leitora a partir da leitura de contos de fadas em uma turma de 4º ano do Ensino fundamental I pertencente a rede pública de ensino” e como objetivos específicos “1) Entender como se apresentam os contos de fadas na turma; 2) Identificar os títulos de narrativas de encantamento que fazem parte do repertório cultural discente; 3) Estabelecer atividades de reconto a partir da leitura de contos de fadas, 4) Identificar a proficiência leitora discente a partir do reconto de contos de fadas”.

A coleta de dados da pesquisa ocorrerá no segundo semestre de 2023 no período compreendido entre 01 (primeiro) e 29 (vinte e nove) de setembro, durante o turno vespertino. A coleta ocorrerá através da entrevista semi-estruturada com o(a) professor(a) regente da turma; através da observação participante sobre o grupo cujos registros serão feitos em diário de campo e pelas atividades de reconto a serem realizadas pelos discentes durante a mediação com a discente pesquisadora em que se fará necessário o registro em vídeo.

Apenas a discente pesquisadora Daniely Aliny da Silva Barros será a responsável por coletar qualquer dado descrito acima e somente ela e seu orientador poderão manusear e guardar estes dados que serão armazenados em drive próprio e guardados por até cinco anos a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

O benefícios da pesquisa estão relacionados a experiência positiva à formação leitora e a contribuição para o amadurecimento cognitivo, emocional e imaginário dos alunos. Vale ressaltar que esta pesquisa garantirá a acessibilidade aos bens culturais literários, a estimulação do prazer em ler e a imersão em práticas de literacia no âmbito escolar.

Os riscos desta pesquisa são mínimos porque não visam modificações físicas, psíquicas ou sociais dos seus colaboradores. Contudo, vale salientar que não existe pesquisa com seres humanos que não ofereça riscos e, por isso, citamos as possíveis ocorrências: sensação de perda de tempo, invasão de privacidade, interferência na rotina escolar, sensação de embaraço e/ou desconforto e/ou insegurança ao interagir com um estranho.

Para minimizar os riscos acima descritos, temos que em relação a entrevista com a professora regente havendo gravação em áudio, a nossa preocupação será a de não estendê-la, fazendo com que ocorra em no máximo 40 minutos para evitarmos a nulidade de outros afazeres da atividade docente. Afirmamos a garantia do anonimato e da privacidade, bem como, a manutenção do sigilo e do respeito para com esta colaboradora durante a entrevista e no tratamento da gravação do seu conteúdo. Também procuraremos realizar a entrevista no dia do planejamento para nos adequar ao tempo da professora e não o contrário pois, com isso, evitaremos que no momento da entrevista, ocorra uma possível preocupação oriunda da sua ausência de sala de aula. Acreditamos que a entrevista semi-estruturada, como um dos instrumentos para se coletar dados, ajudará na redução da demonstração de emoções como vergonha, desconforto ou insegurança, haja

vista que a livre comunicação para finalidades específicas, diminuirá essas possíveis tensões.

A pesquisa acontecerá em estágios gradativos onde inicialmente a integração do pesquisador ao grupo se dará através de observação participante sem filmagem visando tanto envolver o pesquisador nos eventos que ocorrem dentro do grupo, como fazer o grupo se acostumar com a presença do pesquisador.

Uma vez que se tenha estabelecido algum vínculo entre o grupo e o pesquisador através da observação participante, empreenderemos a pesquisa-ação que será o momento em que o pesquisador passará a mediar as situações de ensino utilizando livros literários. Espera-se que a familiarização do grupo com o pesquisador provocada na etapa anterior, deixe-os mais à vontade nesta nova etapa que necessitará ser filmada porque o pesquisador ficará impossibilitado de fazer anotações já que estará mediando a leitura literária. Nesta condução, visaremos pouco interferir na rotina escolar e não extrapolar a carga-horária destinada a outras disciplinas ou atividades, por isso, propomos que a mediação ocorra no tempo habitualmente planejado pela professora quando dentro da disciplina de Língua Portuguesa promove o encontro com o literário.

Haverá a garantia do anonimato e da privacidade dos participantes da pesquisa, onde será mantido o sigilo e o respeito a estes colaboradores em todas as fases deste estudo relacionadas tanto a coleta e análise dos dados como a divulgação e publicação dos resultados.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Daniely Aliny da Silva Barros.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Consentimento Livre

Nestas condições, Eu _____, professor(a) da Escola Estadual Cônego Monte, concordo em participar desta pesquisa e declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido(a) e dos possíveis benefícios e riscos que possam advir de tal participação. Foi garantido a mim o direito de esclarecimento que eu venha a solicitar durante a pesquisa e de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Natal - RN, ____/____/____

Assinatura do(a) discente pesquisador(a)

Assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa

Assinatura do(a) professor(a) participante



Assinatura datiloscópica

Discente Pesquisadora: Daniely Aliny da Silva Barros - mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte endereçados respectivamente na R. Almino Afonso, 478 – Centro – Mossoró/RN - 59610-210; Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva – Mossoró/RN - 59625-900; R. Raimundo Firmino de Oliveira, 400 – Conj. Ulrick Graff – Mossoró/RN - 59628-330. E-mail: professoradanyl@hotmail.com. Contato: (84) 998555997.

Orientadora da pesquisa: Verônica Maria de Araújo Pontes – Professora Doutora vinculada ao Mestrado em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: veronicauern@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto - Mossoró/RN - 59607-360. E-mail: cep@uern.br. Contato: (84) 3312-7032.

APÊNDICE F – TCLE AO RESPONSÁVEL LEGAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE AO RESPONSÁVEL LEGAL

Este é um convite para você participar da pesquisa “A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto” que será conduzida pela mestranda Daniely Aliny da Silva Barros sob a orientação da Professora Doutora Verônica Maria de Araújo Pontes, seguindo as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Esta pesquisa tem como objetivo geral “Analisar a compreensão leitora a partir da leitura de contos de fadas em uma turma de 4º ano do Ensino fundamental I pertencente a rede pública de ensino” e como objetivos específicos “1) Entender como se apresentam os contos de fadas na turma; 2) Identificar os títulos de narrativas de encantamento que fazem parte do repertório cultural discente; 3) Estabelecer atividades de reconto a partir da leitura de contos de fadas, 4) Identificar a proficiência leitora discente a partir do reconto de contos de fadas”.

A coleta de dados da pesquisa ocorrerá no segundo semestre de 2023 no período compreendido entre 01 (primeiro) e 29 (vinte e nove) de setembro, durante o turno vespertino. A coleta ocorrerá através da observação participante sobre o grupo cujos registros serão feitos em diário de campo e pelas atividades de reconto a serem realizadas pelos discentes durante a mediação com a discente pesquisadora em que se fará necessário o registro das aulas em vídeo.

Apenas a discente pesquisadora Daniely Aliny da Silva Barros será a responsável por coletar qualquer dado descrito acima e somente ela e seu orientador responsável poderão manusear e guardar estes dados que serão armazenados em drive próprio e guardados por até cinco anos a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

O benefícios da pesquisa estão relacionados a experiência positiva à formação leitora e a contribuição para o amadurecimento cognitivo, emocional e imaginário dos alunos. Vale ressaltar que esta pesquisa garantirá a acessibilidade aos bens culturais literários, a estimulação do prazer em ler e a imersão em práticas de literacia no âmbito escolar.

Os riscos desta pesquisa são mínimos porque não visam modificações físicas, psíquicas ou sociais dos seus colaboradores. Contudo, vale salientar que não existe pesquisa com seres humanos que não ofereça riscos e, por isso, citamos as possíveis ocorrências: sensação de perda de tempo, invasão de privacidade, interferência na rotina escolar, sensação de embaraço e/ou desconforto e/ou insegurança ao interagir com um estranho.

Para minimizar os riscos acima descritos, temos que a pesquisa acontecerá em estágios gradativos onde inicialmente a integração do pesquisador ao grupo se dará através de observação participante sem filmagem visando tanto envolver o pesquisador nos eventos que ocorrem dentro do grupo, como fazer o grupo se acostumar com a presença do pesquisador.

Uma vez que se tenha estabelecido algum vínculo entre o grupo e o pesquisador através da observação participante, empreenderemos a pesquisa-ação que será o momento em que o pesquisador passará a mediar as situações de ensino utilizando livros literários. Espera-se que a familiarização do grupo com o pesquisador provocada na etapa anterior, deixe-os mais à vontade nesta nova etapa que necessitará ser filmada porque o pesquisador ficará impossibilitado de fazer anotações já que estará mediando a leitura literária. Nesta condução, visaremos pouco interferir na rotina escolar e não extrapolar a carga-horária destinada a outras disciplinas ou atividades, por isso, propomos que a

mediação ocorra no tempo habitualmente planejado pela professora quando dentro da disciplina de Língua Portuguesa promove o encontro com o literário.

Haverá a garantia do anonimato e da privacidade dos participantes da pesquisa, em que será mantido o sigilo e o respeito a estes colaboradores em todas as fases deste estudo relacionadas tanto a coleta e análise dos dados como a divulgação e publicação dos resultados.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Daniely Aliny da Silva Barros.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Consentimento Livre

Nestas condições, Eu _____, responsável legal do aluno(a) _____, devidamente matriculado (a) na Escola Estadual Cônego Monte, concordo em participar desta pesquisa e declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais o aluno(a) supracitado(a) será submetido(a) e dos possíveis benefícios e riscos que possam advir de tal participação. Foi garantido a mim o direito de esclarecimento que eu venha a solicitar durante a pesquisa e de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Natal - RN, ____/____/____

Assinatura do(a) discente pesquisador(a)

Assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa

Assinatura do(a) responsável legal



Assinatura datiloscópica

APÊNDICE G – TALE AO DISCENTE

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TALE AO DISCENTE

Este é um convite para você participar da pesquisa “A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto” que ocorrerá entre os dias 01 (primeiro) e 29 (vinte e nove) de setembro no turno vespertino e será conduzida pela aluna Daniely Aliny da Silva Barros sob a orientação da Professora Verônica Maria de Araújo Pontes.

Esta pesquisa tem como objetivo principal “Analisar a compreensão leitora a partir da leitura de contos de fadas em uma turma de 4º ano do Ensino fundamental I pertencente a rede pública de ensino” e como objetivos específicos “1) Entender como se apresentam os contos de fadas na turma; 2) Identificar os títulos de narrativas de encantamento que fazem parte do repertório cultural discente; 3) Estabelecer atividades de reconto a partir da leitura de contos de fadas, 4) Identificar a proficiência leitora discente a partir do reconto de contos de fadas”.

Os dados da pesquisa serão coletados através da observação participante sobre o grupo com registros feitos em diário de campo, assim como serão realizadas atividades de reconto com os discentes, em que se fará necessário o registro das aulas em vídeo.

Apenas Daniely Aliny da Silva Barros será a responsável por coletar qualquer dado descrito acima e somente ela e a professora Verônica Maria de Araújo Pontes poderão manusear e guardar estes dados em drive próprio.

O benefícios da pesquisa estão relacionados a experiência positiva à formação leitora e a contribuição para o amadurecimento cognitivo, emocional e imaginário dos alunos. Vale ressaltar que esta pesquisa garantirá a acessibilidade aos bens culturais literários, a estimulação do prazer em ler e a imersão em práticas de literacia no âmbito escolar.

Os riscos desta pesquisa são mínimos porque não visam modificações físicas, psíquicas ou sociais dos seus colaboradores. Contudo, vale salientar que não existe pesquisa com seres humanos que não ofereça riscos e, por isso, citamos as possíveis ocorrências: sensação de perda de tempo, invasão de privacidade, interferência na rotina escolar, sensação de embarço e/ou desconforto e/ou insegurança ao interagir com um estranho.

Para minimizar os riscos acima descritos, temos que a pesquisa acontecerá em estágios gradativos onde inicialmente a integração do pesquisador ao grupo se dará através de observação participante sem filmagem visando tanto envolver o pesquisador nos eventos que ocorrem dentro do grupo, como fazer o grupo se acostumar com a presença do pesquisador.

Uma vez estabelecido algum vínculo entre o grupo e o pesquisador através da observação participante, empreenderemos a pesquisa-ação que será o momento em que o pesquisador passará a mediar as situações de ensino utilizando livros literários. Espera-se que a familiarização do grupo com o pesquisador provocada na etapa anterior, deixe-os mais à vontade nesta nova etapa que necessitará ser filmada porque o pesquisador ficará impossibilitado de fazer anotações já que estará mediando a leitura literária. Nesta condução, visaremos pouco interferir na rotina escolar e não extrapolar a carga-horária destinada a outras disciplinas ou atividades, por isso, propomos que a mediação ocorra no tempo habitualmente planejado pela professora quando dentro da disciplina de Língua Portuguesa promove a leitura literária.

Haverá a garantia do anonimato e da privacidade do participante da pesquisa e você poderá desistir a qualquer momento caso sinta vontade e se, para o participante, houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é

garantido o direito a indenização; cobertura material para reparar dano e/ou ressarcimento; compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Daniely Aliny da Silva Barros.

Consentimento Livre

Eu _____, devidamente matriculado(a) na Escola Estadual Cônego Monte, concordo em participar desta pesquisa e declaro que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos que eu serei submetido(a) e dos possíveis benefícios e riscos que possam advir da minha participação. Foi garantido a mim o direito de esclarecimento que eu venha a solicitar durante a pesquisa e de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Natal - RN, ____/____/____

Assinatura do(a) discente pesquisador(a)

Assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa

Assinatura do(a) discente participante



Assinatura datiloscópica

Discente Pesquisadora: Daniely Aliny da Silva Barros - mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte endereçados respectivamente na R. Almino Afonso, 478 – Centro – Mossoró/RN - 59610-210; Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva – Mossoró/RN - 59625-900; R. Raimundo Firmino de Oliveira, 400 – Conj. Ulrick Graff – Mossoró/RN - 59628-330. E-mail: professoradanyl@hotmail.com. Contato: (84) 998555997.

Orientadora da pesquisa: Verônica Maria de Araújo Pontes – Professora Doutora vinculada ao Mestrado em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: veronicauem@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto - Mossoró/RN - 59607-360. E-mail: cep@uern.br. Contato: (84) 3312-7032.

APÊNDICE H – TERMO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DO PROFESSOR

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIO AO PROFESSOR

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a discente pesquisadora Daniely Aliny da Silva Barros do projeto de pesquisa intitulado “A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus ou bônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos, em favor da pesquisadora e do trabalho acima especificado. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Natal - RN, ____ de _____ de 2023

Assinatura do(a) discente pesquisador(a)

Assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa

Assinatura do(a) professor(a) participante



Assinatura datiloscópica

Discente Pesquisadora: Daniely Aliny da Silva Barros - mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte endereçados respectivamente na R. Almino Afonso, 478 – Centro – Mossoró/RN - 59610-210; Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva – Mossoró/RN - 59625-900; R. Raimundo Firmino de Oliveira, 400 – Conj. Ulrick Graff – Mossoró/RN - 59628-330. E-mail: professoradanyl@hotmail.com. Contato: (84) 998555997.

Orientadora da pesquisa: Verônica Maria de Araújo Pontes – Professora Doutora vinculada ao Mestrado em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: veronicauem@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto - Mossoró/RN - 59607-360. E-mail: cep@uern.br. Contato: (84) 3312-7032.

APÊNDICE I – TERMO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM DE TODOS OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE IMAGEM AO PROFESSOR E AOS DISCENTES E SEUS RESPONSÁVEIS

Eu _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), AUTORIZO, através do presente termo, a discente pesquisadora Daniely Aliny da Silva Barros do projeto de pesquisa intitulado “A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto” a realizar gravação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Natal - RN, ____ de _____ de 2023

Assinatura do(a) discente pesquisador(a)

Assinatura do(a) orientador(a) da pesquisa

Assinatura do(a) participante



Assinatura datiloscópica

Discente Pesquisadora: Daniely Aliny da Silva Barros - mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte endereçados respectivamente na R. Almino Afonso, 478 – Centro – Mossoró/RN - 59610-210; Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva – Mossoró/RN - 59625-900; R. Raimundo Firmino de Oliveira, 400 – Conj. Ulrick Graff – Mossoró/RN - 59628-330. E-mail: professoradanyl@hotmail.com. Contato: (84) 998555997.

Orientadora da pesquisa: Verônica Maria de Araújo Pontes – Professora Doutora vinculada ao Mestrado em Ensino pela UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: veronicauern@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto - Mossoró/RN - 59607-360. E-mail: cep@uern.br. Contato: (84) 3312-7032.

APÊNDICE J – PARECER APROVADO PELO CEP- UERN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A leitura literária através dos contos de fadas: uma análise da compreensão leitora a partir do reconto

Pesquisador: DANIELY ALINY DA SILVA BARROS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69801023.3.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.244.541

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é de abordagem qualitativa sob uma perspectiva metodológica de pesquisa-ação onde num primeiro momento do processo investigativo se confirmará pela observação participante a ser realizada numa turma de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental sob a jurisdição da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte e também por uma entrevista semiestruturada com a docente regente deste grupo. Os dados coletados serão analisados segundo a ótica de uma análise do discurso.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Analisar a compreensão leitora a partir da leitura de contos de fadas em uma turma de 4º ano do Ensino fundamental I pertencente a rede pública de ensino.

Objetivos específicos

- 1) Entender como se apresentam os contos de fadas na turma;
- 2) Identificar os títulos de narrativas de encantamento que fazem parte do repertório cultural discente;

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.244.541

- 3) Estabelecer atividades de reconto a partir da leitura de contos de fadas;
- 4) Identificar a proficiência leitora discente a partir do reconto de contos de fadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante uma vez que se responsabiliza pelo fomento à pesquisa científica com ênfase na temática dos contos de fadas voltando-se à valorização do literário como elemento artístico convidativo ao desenvolvimento infantil e que vê na representatividade dos contos de fadas o instrumento que oportuniza o letramento literário e aprimora a compreensão leitora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória, foram avaliados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram resolvidas.

RECOMENDAMOS PELA APROVAÇÃO

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077217.pdf	27/07/2023 08:36:16		Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias_alterado.pdf	27/07/2023 08:31:14	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Outros	Termo_audio_alterado.pdf	27/07/2023 08:26:53	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsavel_alterado.pdf	27/07/2023 08:26:05	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
TCLE / Termos de	TCLEprofessor_alterado.pdf	27/07/2023	DANIELY ALINY DA	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br



Continuação do Parecer: 6.244.541

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor_alterado.pdf	08:25:47	SILVA BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALediscente_alterado.pdf	27/07/2023 08:25:28	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDaniely_alterado.docx	27/07/2023 08:21:56	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6195728.pdf	27/07/2023 08:21:19	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Outros	TERMO_gravacao_imagem.pdf	19/06/2023 14:18:33	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso_alterado.pdf	19/06/2023 14:13:38	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Outros	cartadeanuencia_assinada_alterado.pdf	19/06/2023 14:09:47	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada_alterado.pdf	19/06/2023 11:57:55	DANIELY ALINY DA SILVA BARROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 16 de Agosto de 2023

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôrres
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n
Bairro: Aeroporto **CEP:** 59.607-360
UF: RN **Município:** MOSSORO
Telefone: (84)3315-2094 **E-mail:** cep@uern.br