

O CONTO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES E A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Martins de Melo Fraguas (UERJ)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir o ensino da leitura no ensino fundamental. Tendo em vista que o texto é, na maioria das aulas, pretexto para o estudo da gramática normativa centrada na metalinguagem, urge pensar em atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora de modo a explicitar aos alunos as estratégias que leitores proficientes utilizam para compreender satisfatoriamente um texto. A esse respeito Isabel Solé (1998, p. 90) afirma que “ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. Não raro, na escola, os alunos sentem-se constantemente avaliados ao terem contato com o texto, “entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa ser exagerado -, não se ensina a compreender” (SOLÉ, 1998, p.35). Assim, apresentaremos atividades de leitura do gênero conto realizadas com alunos de 9º ano do ensino fundamental e as estratégias utilizadas para que lessem de forma produtiva. Foi possível constatar a mudança de perspectiva dos discentes em relação às atividades de leitura a partir do momento em que se deram conta de que a compreensão leitora é possível e necessária.

Palavras-chave:

Conto. Ensino. Estratégias de Leitura.

1. Introdução

O trabalho em questão é um recorte de uma pesquisa-ação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e visa à proposição de atividades didáticas, a fim de melhorar os domínios de linguagem, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora, a partir da apropriação do gênero conto, de alunos de uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual situada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

As aulas foram conduzidas por mim com base nas estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998), para quem o trabalho com a leitura é desenvolvido em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para cada momento, a autora explicita as estratégias que devem ser adotadas para a compreensão leitora. Assim, meu olhar esteve voltado para a realização de atividades de discussão

oral, leitura e escrita que, seguindo as estratégias de Solé, contribuíssem à formação de interlocutores, leitores e escritores críticos e autônomos.

O desenvolvimento da competência leitora é progressivo e depende do domínio de estratégias/habilidades que devem ser explicitamente ensinadas ao longo do ensino fundamental. O trabalho pedagógico centrado nos gêneros textuais é fundamental, considerando-se que, para ler com proficiência a pluralidade de textos em circulação, é necessário ao leitor ser capaz de acionar diferentes repertórios e mobilizar as estratégias apropriadas a cada gênero. Meu intuito foi o de estender tais estratégias de leitura à apropriação dos domínios de oralidade e escrita.

Neste recorte, farei algumas considerações acerca das estratégias de leitura de Solé (1998) visto que foram a base para a metodologia de ensino aqui apresentada. Todo leitor proficiente mobiliza estratégias para realizar satisfatoriamente a leitura de um texto. Essas estratégias englobam, entre outras, o conhecimento acerca do objetivo da leitura, das características do gênero a ser lido, do vocabulário, das estruturas linguísticas que dão forma ao texto etc. Dessa forma, entendo que tais recursos devem ser explicitados aos discentes ao longo das aulas para que sejam reguladores de seu processo de leitura e para que percebam que a decodificação não é suficiente para a compreensão textual.

Na sequência, apresentarei a análise de uma atividade de perguntas e de respostas elaboradas pelos próprios alunos a respeito do texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, de Luis Fernando Verissimo, que foi realizada no segundo bimestre de 2016 com alunos de 9º ano de uma escola estadual situada no município de São Gonçalo.

Ressalto que a necessidade de repensar o ensino, sobretudo a minha prática pedagógica, emerge do âmbito da sala de aula, da necessidade do conhecimento sobre a língua, e da crença de que levar o aluno a utilizar a linguagem com desenvoltura deve ser o trabalho do professor de língua portuguesa. Nasce também da convicção de que a prática docente não se limita à utilização de um material, mas envolve a necessidade de formação do professor e do afinamento de seu olhar para a turma, para que melhores propostas de aprendizagem sejam vivenciadas, considerando sempre que nem todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo.

2. *Fundamentação teórica e estratégias de leitura*

A organização das aulas teve como base as contribuições dadas às práticas pedagógicas pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros que, ao pensarem o ensino do francês nas escolas suíças, apresentaram propostas didáticas pautadas na aprendizagem da língua a partir da diversificação de textos considerados em sua esfera sociodiscursiva. Ao apontarem o conjunto de atividades a que chamam “sequência didática”, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly explicitam que a proposta se inscreve satisfatoriamente no ambiente escolar, quando “múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para melhor desenvolver as atividades e aprofundar a discussão a respeito do gênero, optei pelo trabalho com o conto, gênero previsto pelo currículo da rede estadual para o segundo bimestre. Segundo Nádía Battella Gotlib, com base na análise dos contos de Tchekhov, o conto se caracteriza por sua brevidade, efeito, clareza, força – deve prender o leitor – e compactação – os elementos devem ser condensados (GOTLIB, 2003, p. 42 – 45). No conto, há poucos personagens, tem-se a captação do que é mais significativo, as dimensões são reduzidas e o destaque é dado à conclusão. Sendo assim, escolhi trabalhar com esse gênero textual, pela percepção de que, através da linguagem literária, é possível ampliar os domínios linguísticos, e também culturais do aluno, uma vez que o conto não está obrigatoriamente inserido em suas práticas socioculturais, a menos que ele demonstre interesse para isso.

Dentre outras questões, Solé (1998) ressalta que a escola não privilegia os usos da leitura e que esta não é ensinada, pois sempre é realizada pensando em uma abordagem gramatical posterior e na suposta produção de textos subsequentes. Assim, defende que o professor deve levar textos de diferentes gêneros para a sala de aula e levar o aluno a compreender a leitura por prazer para que este não se sinta permanentemente avaliado.

O modelo de aula em que o professor passa um exercício no quadro, os alunos respondem no caderno e em seguida o professor corrige é tão rotineiro que qualquer prática que fuja a esse modelo soa para a turma como uma avaliação a ser pontuada. Concordo com a crítica feita por

Solé a respeito desse modelo de ensino que espelha uma avaliação da compreensão leitora e não uma estratégia para ampliá-la.

Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido (embora também este aspecto seja discutível, como veremos a seguir). Entretanto, não se interveém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa ser exagerado –, não se ensina a compreender. (SOLÉ, 1998, p. 35)

O professor espera que o aluno leia com autonomia e que realize as tarefas de forma satisfatória, mas não concebe as aulas de modo que a leitura produtiva seja explorada. Dessa forma, ao longo do livro “Estratégias de leitura” a autora explicita alguns desses recursos que podem ser utilizados nas aulas e que tornam os discentes reguladores do seu processo de leitura.

Acerca da pré-leitura, estabelece que se trata de um momento de ativação de conhecimentos prévios. Considerando que o aluno não é uma folha em branco e que, ao chegar à escola, ele traz repertório linguístico e sociocultural construído em seu meio familiar, é importante que neste momento o professor dê espaço para que o estudante construa hipóteses sobre a leitura a ser realizada. Antes da leitura é necessário que os discentes conversem sobre o texto, que reconheçam as informações contidas no título, subtítulo, nas imagens etc.

Durante a leitura, os estudantes devem perceber se suas previsões iniciais sobre o texto permanecem ou se serão substituídas por outras geradas no momento da leitura. Solé (1998) salienta que nesta etapa o professor pode dar espaço à leitura compartilhada e fazer perguntas diretas sobre o texto a fim de que a turma elabore conhecimento sobre o que lê. Ao final da atividade, o professor pode pedir que os alunos façam um resumo acerca do que leram ou que formulem perguntas sobre o texto uma vez que só é capaz de resumir ou de perguntar aquele que de fato compreendeu o que leu.

Acerca do resumo, Solé (1998) diz que “o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios” (p. 147). Só é capaz de resumir aquele que tem compreensão do que foi lido. Daí a importância de todo o trabalho prévio de entendimento do texto. A autora salienta que resumir é uma questão relativa às exigências do

texto e às escolhas de cada leitor, rechaçando a importância que é dada à unicidade de respostas.

(...) resumir não é questão de “tudo ou nada”, mas relativa às características de cada leitor, às da tarefa em si (que tipo de texto, com que exigências, etc.) e à ajuda que recebe para realizá-la. Isto nos leva novamente à necessidade de articular situações de ensino aprendizagem nas quais se ajude explicitamente a trabalhar com a leitura e nas quais não se dê tanta importância à unicidade das respostas, mas à sua coerência e utilidade para a aprendizagem do leitor. (SOLE, 1998, p. 149)

Solé (1998) ainda discorre a respeito da formulação de perguntas e de respostas orais e escritas, na escola, com fins avaliativos, como checagem acerca do que o aluno aprendeu. A estudiosa defende que tal prática apresenta alguns problemas que podem ser sanados, a partir do momento em que o aluno também aprende a formular perguntas e respostas, já que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (p. 155).

Segundo a autora, a formulação de perguntas atende a três diferentes níveis: perguntas de resposta literal, cuja resposta se encontra diretamente no texto; perguntas para pensar e buscar, que exigem que o leitor relacione elementos do texto e faça inferências; e as perguntas de elaboração pessoal, que, apesar de terem o texto como referencial, não podem ter respostas deduzidas, pois exigem conhecimento e/ou opinião do leitor (SOLE 1998, p.156). Para a autora, o primeiro modelo de questões não deveria ser o único tipo de perguntas direcionadas aos alunos após a leitura. A respeito dos outros dois modelos de questões, expõe que

Os outros dois tipos de perguntas apresentam diferenças substanciais com as de resposta literal, que acabamos de ver. Em ambos os casos as crianças devem relacionar informações do texto, devem efetuar inferências e, nas perguntas de “elaboração pessoal”, devem emitir um parecer, uma opinião ou aportar conhecimentos relacionados ao conteúdo do texto, que apelam à sua bagagem cognitiva mais ampla. (SOLE 1998, p. 156)

Neste artigo, apresentarei as perguntas e respostas elaboradas por alunos de 9º ano, após a aplicação de estratégias e a discussão do texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, de Luis Fernando Verissimo.

3. Conto de fadas para mulheres modernas: uma leitura reflexiva

O conto de Luis Fernando Verissimo aborda a história de uma princesa descrita como “independente e cheia de autoestima” que se de-

para como um príncipe transformado em uma rã. Para convencer a princesa a beijá-la, a rã argumenta que poderiam se casar e que a princesa poderia cuidar da casa, dos filhos e até mesmo da sogra. Obviamente, a princesa não aceita as propostas da rã e a come no jantar.

Esse texto foi lido muitas vezes em sala de aula. Para regular o processo de leitura, realizei com os alunos algumas atividades tais como a ativação de conhecimentos prévios a partir do título do texto e a retomada das hipóteses levantadas a fim de comparar as semelhanças e as diferenças entre o conto de Verissimo e os contos de fadas tradicionais. Em uma das leituras realizadas, pedi que, em grupos, os alunos discutissem alguns pontos do texto e que gravassem a discussão utilizando o celular. Após a realização das atividades de pré-leitura e durante a leitura, solicitei-lhes que construíssem perguntas e respostas sobre o texto. Neste artigo, apresento os resultados da atividade realizada.

Solé afirma que uma pergunta será pertinente se for “coerente com o objetivo perseguido durante a leitura” (1998, p. 155). A respeito da narrativa, a autora acrescenta que “serão pertinentes as perguntas que me permitam, para além de identificar os personagens e o cenário, estabelecer o núcleo do argumento: o problema, ação e a resolução” (1998, p.155-156). Tendo em vista que a turma demonstrava muita dificuldade para responder às questões formuladas por mim, solicitei que, em duplas, os alunos formulassem 5 perguntas e respostas sobre o texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, utilizando a linguagem escrita. Fizem a atividade 14 duplas, o que resultou em 70 perguntas e respostas. Algumas perguntas foram recorrentes em quase todos os textos, como, por exemplo, “por que o conto é para mulheres modernas?”, feitas de várias maneiras, e “quantos verbos há no texto?”

Embora em momento algum da discussão tenhamos feito a contagem dos verbos, a recorrência dessa pergunta sugere que estejam acostumados a responder a esse tipo de enunciados acerca dos assuntos gramaticais, que nada têm de reflexivos, mas que muitas vezes são cobrados dessa forma estanque. Selecionei algumas perguntas e respostas produzidas por eles e as distribuí nas três categorias de perguntas explicitadas por Solé. A grafia e a pontuação utilizada pelos alunos foram mantidas.

I – Perguntas de resposta literal:

1) Onde a princesa encontrou a rã?

R: No maravilhoso lago de seu castelo.

2) Onde ocorre a história? E que horas?

R: No Castelo. A hora não dá para identificar pois no conto não fala só da pra identificar que foi a noite.

3) O que a princesa fez com a rã?

R: Saboreou as pernas da rã à sautee acompanhadas de um molho acebolado

4) O que a rã disse para a princesa?

R: Poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar e lavarias as minhas roupas criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

II – Perguntas para pensar e buscar:

5) O que a rã queria com a princesa?

R: Um beijo que ia transformar de novo em um belo príncipe.

6) O príncipe achou que a princesa iria aceitar a sua resposta? Justifique.

R: Sim. Ele acreditava que o modelo de vida que ele propôs seria o sonho de consumo da princesa e que ela seria feliz. “viveríamos felizes para sempre...” foi o que o príncipe falou.

7) Por que a rã falou que o beijo da princesa iria transformar num príncipe muito bonito?

R: Por causa que só o beijo dela iria quebrar o feitiço da bruxa contra ele.

8) Por que o escritor usou uma rã e não um sapo na construção da história?

R: Para poder fazer referência a um prato culinário.

9) Por que o “tal” príncipe é diferente dos contos clássicos?

R: Por se transformar em uma “rã asquerosa” e não em um “sapo” como na maioria dos contos clássicos.

10) Por que a princesa negou o pedido da rã?

R: Porque como o próprio título diz ela é moderna e é feliz solteira.

III – Perguntas de elaboração pessoal:

11) Qual foi a reação da princesa? O que você achou que passou na mente dela?

R: Sua reação foi não aceitar essa proposta para ser, “uma princesa escrava do lar”. Passou uma ideia de se vingar da melhor forma, “matando e se saboreando”.

12) Porque você acha que o “príncipe” não se passava de um interesseiro?

R: Por que ele não se passava de uma rã asquerosa dizendo que uma bruxa má; transformou e que um beijo da princesa ia transformar de novo em um belo príncipe que ia levar a mãe dele para morar com eles e que no caso não se passava de um rã asquerosa e interesseira.

13) Por que no texto ela diz “eu hein... nem morta”?

R: Por que ela não queria virar “empregada” de homem nenhum.

14) O que a fala do príncipe revela sobre ele e sobre a sociedade?

R: Que ele é machista por acreditar que a mulher só serve para cuidar da casa e dos filhos, a maneira como ele fala faz parecer que aquilo era considerado normal pela sociedade, que era comum.

15) Por que ela preferiu comer a rã ao invés de se casar?

R: Ela se sentiu ameaçada com esse fato.

16) No texto, quando o narrador diz que a princesa é independente e cheia de autoestima pode-se dizer que por esses motivos ela não se casou? Por que?

R: Sim. Porque ela não queria aturar nem sustentar o marido e a sogra

17) O que significou o fato de a princesa ter comido a rã?

R: Significou dela não ter aceitado e ter tirado as propostas como ofensa.

18) Você acha que a frase “tu poderias preparar meu jantar e lavar as minhas roupas são frases machistas”? Justifique.

R: Sim. Por que ele vê ela como uma empregada e não como sua esposa.

19) Por qual motivo a princesa comeu a rã?

R: Por orgulho.

Percebi na análise das 70 perguntas e respostas elaboradas pelos alunos que a maior parte delas se enquadrava no tipo pessoal. Embora algumas perguntas elaboradas já tivessem sido discutidas na aula, muitas outras abordaram questões não comentadas em sala, principalmente as que se referem ao machismo. É interessante destacar que as perguntas do terceiro grupo se repetem e que as respostas seguem linhas de raciocínio diferentes, como em 15, 17 e 19.

No caso do aluno que elaborou a questão 19, observei que no dia do debate em sala ele explicitou seu ponto de vista com argumentos machistas. A reafirmação desse ponto de vista pode ser observada na resposta da questão elaborada por ele, que diverge das respostas de 15 e 17. Na discussão em grupos sobre o texto, não concebeu como machistas as propostas do príncipe. Isso me fez refletir acerca da problemática de questões pessoais com fins avaliativos. Em uma avaliação, possivelmente esse aluno seria penalizado por um discurso que para ele já é naturalizado. Assim, poderia vir a perder pontos ou não pontuar a questão, sem sequer saber o motivo, visto que, para ele, a atitude da princesa foi orgulhosa.

Algumas respostas às perguntas feitas não estavam corretas ou foram respondidas de modo insuficiente. Em 10, por exemplo, a resposta correta estaria atrelada ao discurso do príncipe e às propostas que ele faz à princesa, uma vez que em nenhum momento o narrador menciona que a princesa se sentia feliz por estar solteira. Na pergunta número 9, considere a resposta dada pelas alunas insuficiente, uma vez que outros fatores, não só o fato de ser uma rã, distanciam o príncipe do conto de Veríssimo dos príncipes dos contos de fadas tradicionais. Contudo, no geral, o resultado da atividade mostrou que os alunos tiveram bom entendimento do texto.

No tocante à formulação das questões, observo que talvez houvesse a recorrência de perguntas de respostas literais, se não tivéssemos feito as discussões prévias acerca do conto em sala. Cabe ressaltar que, além das perguntas sobre o número de verbos no texto, nenhuma outra pergunta produzida percorreu acerca dos temas gramaticais. Isso reforça a necessidade de incluirmos nas aulas reflexões sobre esses conhecimentos, a fim de que os alunos se apropriem e se familiarizem com os termos e su-

as funções no discurso e deles façam uso, principalmente nas situações mais monitoradas de uso da linguagem escrita.

4. Considerações finais

Não é novidade que são inúmeros os problemas que, de uma maneira geral, os alunos trazem no que tange à leitura e à produção de textos. Sendo assim, meu interesse esteve voltado para problematizar o ensino de língua, a partir da formação dada ao professor, e, conseqüentemente, da mudança de estratégias em sala de aula com foco na ampliação das competências e conhecimentos linguísticos dos alunos, de forma que estes sejam levados a mobilizar diferentes repertórios de leitura, de escrita e de conhecimento gramatical.

Portanto, o objetivo deste trabalho de pesquisa não esteve voltado para a avaliação de desempenho dos alunos nestas atividades, mas para a problematização do ensino de língua no tocante ao desenvolvimento da competência leitora. Ainda que algumas respostas não tenham atingido a minhas expectativas, traduzem um trabalho de reflexão do aluno que é gradual e deve ser aprimorado ao longo de cada aula, tanto na interação com o professor quanto em situações criadas para que reflita sobre os textos e os elementos que os constituem.

O processo de aprendizagem, conforme Solé explicita, está associado ao relacionamento de uma forma não arbitrária entre o que já se sabe e o que se pretende aprender, sendo provável que o desejo de aprender sobre um tema perpassa a busca de textos que proporcionem novas informações sobre o objeto de interesse. É possível que a informação obtida nessa busca contradiga total ou parcialmente os conhecimentos prévios do aprendiz, obrigando-o a revisar seus conhecimentos para que as novas informações contraditórias venham ou não integrar-se a eles:

Esta revisão pode ter múltiplos resultados: ampliação do conhecimento prévio com a introdução de novas variáveis, modificação radical do mesmo, estabelecimento de novas relações com outros conceitos... De qualquer forma, nosso conhecimento anterior sofreu uma reorganização, tornou-se mais completo e mais complexo, permite-nos relacioná-lo a novos conceitos, e por isso podemos dizer que *aprendemos*. (SOLÉ, 1998, p. 44)

Entendo que meus alunos não chegam à escola como *tábulas rasas* sobre as quais conteúdos são depositados; por isso, as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998) foram apropriadas a este trabalho, ten-

do em vista que, no primeiro contato com texto, foi priorizada a ativação de conhecimentos prévios da turma.

A posição que assumi em sala de aula foi a de mediadora do processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi considerado para este trabalho de intervenção o “processo de construção conjunta” (SOLÉ 1998, p. 75 *apud* EDWARDS; MERCER, 1988). Acerca desse processo, Solé expõe que, através dele:

O professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que ambos também se tornam mais adequados para entender e incidir sobre a realidade – por exemplo, para compreender e interpretar os textos nela presentes. (SOLÉ, 1998, p. 75-6)

Durante a seleção dos contos, tive preocupação em procurar temas que motivassem a participação dos alunos nas aulas. Adotei diferentes estratégias no percurso, a fim de que os que participavam menos das discussões pudessem ser incluídos no processo. Para tal, reservei atividades em duplas ou em pequenos grupos, de forma que os alunos mais tímidos se sentissem mais a vontade para conversar sobre os textos.

Por fim, ressalto que esta pesquisa não priorizou a obtenção de resultados imediatos, já que esses são contínuos e graduais. Mesmo porque seria ingênuo acreditar que em pouco mais de dois meses de aulas nas quais situações para reflexão sobre a língua e sobre o gênero conto fossem criadas, os entraves na compreensão leitora dos alunos seriam sanados. Sabemos que, na escola, nem todos aprendem ao mesmo tempo e ao mesmo modo. Sendo assim, destaco que a principal mudança obtida se deu no modo como as aulas de língua portuguesa passaram a ser concebidas por mim, a partir da pesquisa-ação desenvolvida, que me impulsionou a adotar novos procedimentos para ensinar a meus alunos, desencadeando um processo contínuo, visto que cada aluno é único e cada sala de aula apresenta um desafio a ser problematizado por mim com vistas a garantir aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. p. 53-73

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 167 -79

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004. p. 35- 59

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004. p. 61-78

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004. p. 95-128

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

GOTLIB, Nádya B. *Teoria do conto*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Trad. de L.L.de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./dez. 2005.