UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DAVID PERDIGÃO LESSA

DAS PINTURAS AOS CONTOS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

DAVID PERDIGÃO LESSA

DAS PINTURAS AOS CONTOS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Relatório final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de conhecimento: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Lessa, David Perdigão
L638d Das pinturas aos contos : uma proposta de escrita para alunos do 7º ano do ensino fundamental / David Perdigão Lessa ; orientadora, Adriana Dalla Vecchia.– São Cristóvão, SE, 2025.
154 f. : il.

Acompanha caderno pedagógico.
Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Escrita criativa (Ensino fundamental). 2. Interpretação de imagens. 3. Conto. 4. Portinari, Cândido, 1903-1962. I. Vecchia, Adriana Dalla, orient. II. Título.

CDU 808.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROFLETRAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS/SC

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DO MESTRANDO APRESENTADA, PELO ESTUDANTE **DAVID PERDIGÃO LESSA** PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE-PROFLETRAS.

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de Dois mil e vinte e cinco, às oito horas e trinta minutos, em sala virtual do Google Meet, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação do Mestrando **DAVID PERDIGÃO LESSA**, composta pelas(as) Professoras(as) Doutoras(as)**: ADRIANA DALLA VECCHIA** (Presidente da Banca) e (membro interno) **LEILANE RAMOS DA SILVA e ALINE ALMEIDA INHOTI** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **Letramento crítico: DAS PINTURAS AOS CONTOS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.** A professora Adriana, na qualidade de presidente da banca, passou palavra o candidato, informando tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição do mestrando, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de **"Mestre Profissional em Letras"**, o mestrando foi considerado:

(X) APROVADO
( ) APROVADO COM RESTRIÇÃO
( ) REPROVADO

Parecer:
A proposta atende aos requisitos teórico-metodológicos propostos pelo Mestrado Profissional em Letras, com uma produção focada em leitura e escrita criativa e potencial de replicação na Educação Básica.

gov.br Documento assinado digitalmente
ADRIANA DALLA VECCHIA
Data: 26/02/2025 10:30:30-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

ADRIANA DALLA VECCHIA
PRESIDENTE

gov.br Documento assinado digitalmente
LEILANE RAMOS DA SILVA
Data: 28/02/2025 18:04:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

LEILANE RAMOS DA SILVA
EXAMINADORA INTERNA

gov.br Documento assinado digitalmente
ALINE ALMEIDA INHOTI
Data: 26/02/2025 16:22:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

ALINE ALMEIDA INHOTI
ALINE EXAMINADOR EXTERNO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos pilares da minha vida, meus pais, *Maria José Perdigão Lessa* e *Givaldo Lima Lessa*. Um casal valente e lutador, que sempre fez o possível e o impossível para que todos os meus anseios e sonhos se tornassem realidade. Agradeço por cada sacrifício e cada gesto de amor que me trouxeram até aqui.

AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que me dirijo a todos que estiveram ao meu lado nesta jornada, oferecendo suporte, conhecimento e incentivo. Primeiramente, quero agradecer a Deus pelo dom precioso da vida e pela sabedoria concedida, sem as quais nada seria possível.

À minha família, meu eterno agradecimento pelo apoio incondicional nos momentos mais desafiadores. Vocês são meu refúgio e força, e cada passo dado é também um reflexo do amor e dedicação que recebi de cada um de vocês.

À minha turma do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), turma 9, no campus São Cristóvão, agradeço pelos momentos de alegria e pelo rico compartilhamento de conhecimentos. Um agradecimento especial à minha amiga e companheira de viagem, *Andrea Rodrigues*, cuja presença foi essencial para tornar esta caminhada ainda mais gratificante.

Aos meus estimados professores do mestrado, obrigado por cada lição transmitida, por sua paciência e dedicação. Um agradecimento especial à minha orientadora, *Dra. Adriana Dalla Vecchia*, cuja orientação perspicaz foi fundamental para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Às professoras doutoras *Leilane Ramos da Silva* e *Aline Almeida Inhoti*, meus sinceros agradecimentos pela honra de participarem da banca examinadora e pelas valiosas contribuições oferecidas, que enriqueceram de forma significativa este trabalho.

Não posso deixar de expressar minha gratidão à *CAPES,* pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu prosseguir com meu aprimoramento intelectual sem sobressaltos financeiros.

Ao meus alunos e ao Colégio Estadual Gumercindo Bessa (Estância-SE), pelo grande apoio concedido.

Finalmente, agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu aprendizado e crescimento durante esta etapa. Cada gesto, cada palavra de incentivo, foi vital para a realização deste sonho.

Obrigado a todos por fazerem parte da minha história e por me ajudarem a construir um futuro repleto de possibilidades. Estou eternamente grato!

“Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Hughes Galeano

RESUMO

No contexto do ensino da escrita, é fundamental reconhecer a importância de diversificar as práticas pedagógicas para estimular a criatividade dos alunos. Motivado pela observação de que a escrita criativa é pouco valorizada no contexto educacional, este trabalho, intitulado *"Das pinturas aos contos: uma proposta de escrita para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental",* investiga a interação entre a prática da escrita e a leitura de imagens, centrando-se nas pinturas de Cândido Portinari. O estudo visa explorar o potencial das imagens como estímulo à produção textual, destacando o gênero discursivo *conto*. Este gênero, por sua natureza concisa, é especialmente adequado para ser trabalhado com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, permitindo uma aplicação prática em sala de aula. Na fundamentação teórica, o trabalho aborda os desafios das atividades de leitura em sala de aula, com base em Solé (2014), Antunes (2003), Koch e Elias (2012) e Cafiero (2010). A importância da leitura de imagens é destacada através dos trabalhos de Dionísio (2011), Kleiman (2005), Santaella (2012) e Manguel (2001), que enfatizam a alfabetização visual como componente crucial da educação dos estudantes na modernidade. As atividades de escrita são discutidas à luz de Antunes (2022), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), Geraldi (2013), Beth Marcushi (2010), Rosa, Ramos e Corbari (2019), Pereira (2022) e Santos e Teixeira (2022), que ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas integradas à realidade dos alunos. Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) fornecem a base teórica sobre os gêneros discursivos, enquanto Costa (2014), Gotlib (2001), Moisés (2004) e Cortázar (2006) aprofundam a análise do conto como gênero discursivo. A metodologia inclui a caracterização da escola e do perfil dos alunos, detalhando a sequência de atividades planejadas e executadas. O produto final é um Caderno Pedagógico destinado aos professores, contendo todas as atividades elaboradas e oferecendo um recurso prático e aplicável para enriquecer as práticas de ensino da escrita e da leitura de imagens. Por fim, como resultado, a análise desses contos produzidos pelos alunos do sétimo ano evidenciou não apenas o comprometimento de boa parte da turma com a proposta de relacionar a pintura de Cândido Portinari à criação literária, mas também as dificuldades encontradas ao longo desse processo. Verificou-se que diversos discentes foram bem-sucedidos em desenvolver narrativas coerentes e criativas, explorando recursos estilísticos que enriqueceram seus textos.

Palavras-chave: Escrita Criativa; Leitura de Imagens; Conto; Pinturas de Portinari.

ABSTRACT

In the context of writing instruction, it is essential to acknowledge the importance of diversifying pedagogical practices to stimulate students' creativity. Prompted by the observation that creative writing is scarcely valued in educational settings, this work, entitled "From Paintings to Short Stories: A Writing Proposal for 7th-Grade Elementary School Students," investigates the interaction between writing practice and image reading, focusing on the paintings of Cândido Portinari. The study seeks to explore the potential of images as a stimulus for text production, with a specific emphasis on the short story as a discursive genre. Due to its concise nature, this genre is particularly suitable for 7th-grade Elementary School students, allowing for practical application in the classroom. In its theoretical foundation, the study addresses the challenges of reading activities in the classroom, drawing on Solé (2014), Antunes (2003), Koch and Elias (2012), and Cafiero (2010). The importance of image reading is highlighted through the works of Dionísio (2011), Kleiman (2005), Santaella (2012), and Manguel (2001), who emphasize visual literacy as a crucial component of modern education. Writing activities are discussed in light of Antunes (2022), Ferrarezi Jr. and Carvalho (2015), Geraldi (2013), Beth Marcushi (2010), Rosa, Ramos and Corbari (2019), Pereira (2022), and Santos and Teixeira (2022), all of whom stress the need for pedagogical practices integrated into students' realities. Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008) provide the theoretical basis on discursive genres, while Costa (2014), Gotlib (2001), Moisés (2004), and Cortázar (2006) offer in-depth analyses of the short story as a discursive genre. The methodology includes a characterization of the school and a profile of the students, detailing the sequence of planned and executed activities. The final product is a Pedagogical Notebook intended for teachers, containing all the developed activities and offering a practical, ready-to-use resource to enhance the teaching of writing and image reading. Finally, as a result, the analysis of these stories produced by seventh-grade students highlighted not only the commitment of a large part of the class to the proposal of relating Cândido Portinari's painting to literary creation, but also the difficulties encountered throughout this process. It was found that several students were successful in developing coherent and creative narratives, exploring stylistic resources that enriched their texts.

Keywords: Creative Writing; Image Reading; Short Story; Portinari's Paintings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do livro Português Conexão e Uso – 8º Ano 29
Figura 2 - Imagem do livro Texto e Interação – Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. 29
Figura 3 - Imagem do livro Redação, Palavra e Arte 31
Figura 4 - Questionário de pesquisa diagnóstica 55
Figura 5 - IDEB do Colégio Estadual Gumercindo Bessa 56
Figura 6 - Fachada do Colégio Estadual Gumercindo Bessa 58
Figura 7 - Atividade concebida pelo estudante do gênero masculino 78
Figura 8 – Atividade concebida pelo estudante do gênero feminino 79
Figura 9 - Atividade concebida por uma estudante 83
Figura 10 - Atividade de planejamento do conto 85
Figura 11 Continuação da atividade de planejamento do conto 85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Relação com a Pintura de Cândido Portinari 96
Gráfico 2: Estrutura e Coesão Narrativa 96
Gráfico 3: Criatividade e Estilo Literário 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da proposta de atividades 65
Quadro 2 – Quantidade de alunos para cada pintura 82
Quadro 3 – Escolha dos estudantes por temática 88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PISA — Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 16
2.1. AS ATIVIDADES DE LEITURA NAS SALAS DE AULA – UM DESAFIO PARA O PROFESSOR. 16
2.1.1. A leitura de imagens 25
2.2. AS ATIVIDADES DE ESCRITA - DESAFIOS E POSSIBILIDADES 35
2.2.1 Os gêneros discursivos – algumas considerações 44
2.2.2 O gênero discursivo conto 48
3 METODOLOGIA 52
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PERFIL DO ALUNADO 55
3.2 PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 58
3.3 O CADERNO PEDAGÓGICO 62
3.4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES 65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 75
4.1 Análise do primeiro momento da sequência de atividades - (Aulas 1 e 2). 77
4.2 Análise do segundo momento da sequência de atividades - (Aulas 3 e 4) 80
4.3 Análise do terceiro momento da sequência de atividades -(Aulas 5, 6, 7 e 8). 83
4.4 Análise do quarto momento da sequência de atividades - (Aulas 9 e 10). 90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 99
REFERÊNCIAS 102

1 INTRODUÇÃO

O relatório intitulado "*Das pinturas aos contos: uma proposta de escrita para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental* é um estudo realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS, no campus São Cristóvão. Este trabalho se concentra na análise da interação entre a prática da escrita e a leitura de imagens, com um enfoque especial nas pinturas do artista brasileiro Cândido Portinari.

Sou um professor dedicado, com uma vasta carreira no ensino estadual de Sergipe. Desde 2005, atuo como docente em diversos níveis da educação básica, abrangendo desde o ensino fundamental até o pré-universitário. Minha trajetória docente teve início no Colégio Estadual Gumercindo Bessa, situado em um bairro periférico da cidade de Estância, Sergipe. Ao longo dos anos, venho me comprometendo com a formação de meus alunos, buscando sempre proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva.

A motivação para realizar este estudo surgiu ao observar, durante minha experiência diária em ambientes escolares, que a prática da escrita criativa muitas vezes não recebe a devida atenção no âmbito educacional e, quando é realizada, geralmente se restringe a exercícios de perguntas e respostas sobre a compreensão de um texto. Esse descaso se torna mais evidente e preocupante em escolas onde as salas de aula estão excessivamente lotadas, limitando a capacidade dos professores de oferecer atenção personalizada a cada estudante. A situação é ainda mais alarmante com os resultados da pesquisa do Pisa, divulgados em 18 de junho de 2024, que colocam o Brasil entre os 15 piores países no quesito criatividade. A nação obteve 23 pontos, dez abaixo da média, ficando no mesmo patamar de países como Peru, Panamá e El Salvador. O exame avaliou a criatividade dos alunos através de atividades como criação de legendas em figuras e diálogos. Esses dados revelam uma carência significativa na criatividade dos estudantes brasileiros, reforçando a importância de promover o desenvolvimento criativo[1] nas escolas. É fundamental incentivar atividades que vão além da simples compreensão de texto, fomentando a

[1] Neste trabalho, o termo "criativo" é empregado em acepção ampla, denotando a capacidade de criar, inventar e imaginar livremente, sem necessariamente se restringir aos métodos pedagógicos tradicionais.

criatividade e o pensamento inovador, essenciais para a formação integral dos alunos e para prepará-los para os desafios futuros.

Adicionalmente, reconheci uma valiosa oportunidade no emprego educativo das imagens, especialmente nas pinturas de Cândido Portinari. Hoje, vivemos em uma era repleta de imagens, e os alunos demonstram grande interesse por elas. No entanto, percebo que, embora essas imagens estejam frequentemente presentes nos livros didáticos, elas raramente são utilizadas de maneira efetiva. Muitas vezes, acabam relegadas a um papel puramente decorativo, servindo apenas para ilustrar o texto, em vez de serem incorporadas de forma significativa ao processo educacional, aproveitando seu potencial para enriquecer a aprendizagem e o engajamento dos estudantes. A escolha de Portinari não foi apenas pela sua proeminência no cenário artístico e educacional, mas também pelo poder evocativo de suas obras, que são capazes de estimular a imaginação, a reflexão crítica e a expressão criativa.

Ao investigar essa simbiose, ofereço ao campo da educação práticas lúdicas sobre como aperfeiçoar as atividades de escrita, promovendo uma abordagem de ensino da língua portuguesa mais integrada e envolvente, que valoriza tanto as habilidades textuais quanto visuais dos alunos. Portanto, o trabalho em desenvolvimento tem como objetivo principal propor uma metodologia de ensino que utiliza as obras de Portinari como estímulo para a produção textual de contos entre os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A proposta se baseia na ideia de que a arte visual pode servir como uma fonte de inspiração para a criação literária, oferecendo aos estudantes uma maneira única e envolvente de se conectarem com a escrita.

A escolha do conto como gênero discursivo para estudo e análise neste relatório justifica-se por sua estrutura concisa e direta. Essa característica torna o conto um excelente gênero para ser trabalhado em sala de aula, permitindo uma abordagem integral sem grandes obstáculos, sendo, assim, um instrumento valioso para desenvolver competências relacionadas à escrita e à interpretação textual entre os estudantes. Sua inclusão nos materiais didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental sublinha sua importância e utilidade prática, refletindo uma orientação pedagógica consolidada e valorizada nos documentos norteadores de ensino-aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na habilidade EF67LP30, na página 171 do documento, destaca o trabalho com o gênero conto, reforçando sua relevância no desenvolvimento das habilidades esperadas para os alunos dessa faixa etária.

Este relatório está estruturado de forma a oferecer uma compreensão sobre a implementação de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, especificamente no que se refere às atividades de leitura e escrita. A fundamentação teórica, que constitui a primeira grande seção do relatório, aborda inicialmente os desafios enfrentados pelos professores ao promover atividades de leitura em sala de aula. Esta seção explora a importância da leitura de imagens como uma ferramenta pedagógica, destacando como essa prática pode ser integrada ao processo de ensino para enriquecer a compreensão textual e visual dos alunos.

Em seguida, o relatório dedica-se às atividades de escrita, discutindo os desafios e possibilidades que os professores encontram nesse âmbito. Dentro dessa discussão, são feitas considerações sobre os gêneros discursivos, proporcionando uma base teórica sobre a variedade e a função dos diferentes gêneros na comunicação escrita. O foco específico no gênero discursivo conto permite uma análise detalhada desse tipo de texto, elucidando suas características e potencial pedagógico no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes.

A metodologia descreve a caracterização da escola onde o projeto está sendo implementado e o perfil do alunado, oferecendo um contexto essencial para compreender o ambiente educacional e as necessidades específicas dos estudantes. A proposta da sequência de atividades é delineada de forma detalhada, mostrando como as atividades foram planejadas e executadas para alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos.

O caderno pedagógico é apresentado como o produto final destinado aos professores. Este caderno contém todas as atividades elaboradas ao longo do projeto, servindo como um recurso prático e aplicado que pode ser utilizado e adaptado por outros educadores em suas práticas diárias. Ele inclui orientações detalhadas, exemplos de atividades e reflexões sobre a aplicação das mesmas, proporcionando um guia completo para a implementação das estratégias discutidas no relatório.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar os argumentos e discussões presentes no relatório, uma série de referências teóricas foram empregadas, garantindo um suporte fundamentado para as propostas pedagógicas apresentadas.

Na primeira seção denominada *"As atividades de leitura nas salas de aula - um desafio para o professor"*, abordamos os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar essas práticas, com referências principais de Solé (2014), Antunes (2003,), Koch e Elias (2012) e Cafiero (2010). Esta seção traz uma subseção que aborda a *"leitura de imagens*", uma competência cada vez mais relevante na era digital, fundamentada nos trabalhos de Dionísio (2011), Kleiman (2005), Santaella (2012) e Manguel (2001), explorando a habilidade de interpretar imagens como um componente crucial da alfabetização visual.

Em "*As atividades de escrita – desafios e possibilidades", compondo a segunda seção,* referenciamos Antunes (2022), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), Geraldi (2013), Beth Marcushi (2010), Rosa, Ramos e Corbari (2019), Pereira (2022) e Santos e Teixeira (2022) para enfatizar a importância de práticas pedagógicas que integrem a escrita a contextos reais, preparando os alunos para utilizar essas habilidades de maneira eficaz. Na subseção "*Os gêneros discursivos - algumas considerações",* embasada em Bakhtin (2003) e Antônio Marcuschi (2008), discutimos a importância de compreender os diferentes tipos de textos que circulam socialmente, abordando a relevância dos gêneros discursivos para desenvolver a competência discursiva dos alunos. Finalmente, em *"O gênero discursivo conto",* utilizamos os trabalhos de Costa (2014), Gotlib (2001), Moisés (2004) e Cortázar (2006) para explorar as características e o potencial pedagógico deste gênero literário, destacando a utilização do conto em sala de aula como uma ferramenta valiosa para desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação, além de estimular a criatividade dos alunos.

2.1. AS ATIVIDADES DE LEITURA NAS SALAS DE AULA – UM DESAFIO PARA O PROFESSOR.

Este tema, crucial para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos estudantes, é frequentemente permeado por obstáculos que dificultam sua aplicação

prática. Através de uma análise detalhada, esta seção visa não apenas identificar tais desafios, mas também sugerir estratégias para superá-los, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da leitura nas escolas enfrenta múltiplos desafios, profundamente enraizados em transformações socioculturais e educacionais. Vivemos em uma era caracterizada pela abundância de informações, onde o acesso e consumo rápido de conteúdo se tornaram a norma. Esta realidade impõe significativas dificuldades para professores na promoção de práticas de leitura profundas e reflexivas em sala de aula. Além disso, a questão da formação leitora dos próprios professores adiciona uma camada de complexidade ao cenário educacional atual.

Solé (2014) aponta que:

> O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (Solé, 2014, p. 47).

A partir dessa perspectiva, é possível argumentar que a leitura, mais do que a decodificação de símbolos gráficos, constitui-se como um processo complexo de construção de significados, que envolve não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais e culturais. Dessa forma, o ensino da leitura exige uma abordagem mais ampla que reconheça e integre essas múltiplas dimensões.

A conceitualização da leitura, portanto, é o ponto de partida para qualquer discussão sobre seu ensino. Entender a leitura como uma prática social e cultural implica reconhecer a sua importância para a formação do indivíduo crítico e participativo na sociedade. Assim, a avaliação da leitura deve transcender os métodos tradicionais, que frequentemente se concentram na precisão e na velocidade, para abarcar também a capacidade do aluno de interpretar, inferir e criticar os textos lidos.

No que tange ao papel da leitura no Projeto Curricular da Escola, Solé (2014) destaca a necessidade de esta ser vista como eixo central da proposta educativa, permeando todas as áreas do conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. Isso implica em um planejamento curricular que favoreça práticas de leitura diversificadas, significativas e contextualizadas, capazes de engajar os alunos e promover uma aprendizagem profunda.

Os meios utilizados para favorecer a leitura, segundo Solé, devem incluir recursos variados e acessíveis, que estimulem o interesse e a motivação dos alunos. Bibliotecas bem equipadas, tecnologias educacionais, projetos de leitura, entre outros, são recursos fundamentais para criar um ambiente rico em oportunidades de leitura.

Embora a afirmação de Solé destaque a importância de recursos variados e acessíveis, como bibliotecas bem equipadas e tecnologias educacionais para estimular o interesse e a motivação dos alunos na leitura, é imprescindível reconhecer que, na realidade brasileira, muitas escolas enfrentam significativas limitações para a implementação efetiva desses recursos. Nesse contexto, muitas vezes os recursos que os professores têm à disposição para trabalhar a leitura se resumem ao livro didático, o qual, apesar de ser uma ferramenta valiosa, pode não ser suficiente para abarcar todas as necessidades e interesses dos estudantes. Essa realidade impõe desafios adicionais aos educadores, que se veem obrigados a buscar estratégias criativas para suplementar os materiais disponíveis e promover uma experiência de aprendizado enriquecedora e engajadora em leitura. Este contraponto não apenas reflete uma disparidade nas condições educacionais, mas também ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem a equidade no acesso a tais recursos.

É importante frisar que a falta de infraestrutura física e de investimentos em tecnologia nas escolas públicas brasileiras é um desafio crônico, evidenciado pela ausência de bibliotecas em muitas instituições ou pela precariedade das existentes, que frequentemente sofrem com acervos desatualizados e insuficientes para atender à demanda estudantil. Isso compromete diretamente a possibilidade de criar um ambiente rico em oportunidades de leitura, conforme sugerido por Solé.

Portanto, embora a proposta de Solé seja louvável e essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura entre os estudantes, a sua aplicabilidade prática no contexto brasileiro é limitada pela realidade estrutural e socioeconômica das escolas. Reconhecer essa discrepância é crucial para a formulação de políticas públicas que não apenas aspirem à idealização de recursos educacionais variados e acessíveis, mas que também se comprometam com ações concretas para superar as barreiras existentes, garantindo assim o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de seu contexto socioeconômico.

Em conclusão, a citação de Solé (2014) evidencia a necessidade de repensar e reestruturar as práticas de ensino da leitura nas escolas. A superação dos desafios

identificados por Solé passa pela adoção de uma concepção de leitura mais ampla, integrada e significativa, que esteja alinhada a práticas avaliativas, curriculares e metodológicas coerentes com essa concepção. Apenas assim será possível formar leitores críticos, capazes de navegar com autonomia e discernimento no vasto mar da informação e do conhecimento.

Irandé Antunes, outra pesquisadora renomada, em sua obra *"Aula de Português"* (2003), contribui significativamente para este debate, trazendo à tona a problemática da insuficiência de tempo dedicado à leitura em sala de aula. A pesquisadora sustenta a posição de que a estrutura curricular atual e a abordagem pedagógica vigente nas escolas não oferecem espaço adequado para a atividade de leitura, caracterizando-a como "sem tempo para a leitura" (Antunes, 2003, p.28).

Aprofundando a análise sobre a escassez de tempo para o ensino da leitura, Antunes recorre aos resultados de uma pesquisa realizada por Lílian Martin da Silva. Esta investigação, que contou com entrevistas junto a estudantes, buscava compreender a frequência e a natureza da leitura em sala de aula. As respostas obtidas revelam uma realidade preocupante: muitos alunos relataram que as aulas de português eram majoritariamente dedicadas à explicação do conteúdo programático, sem incluir momentos específicos para a leitura. Expressões como "A professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula de leitura" e "A gente lia apenas o livro da matéria" (Antunes, 2003, p. 29) ilustram essa tendência.

A pesquisa também indagou os alunos sobre os motivos pelos quais a leitura não era praticada, e as respostas indicam uma percepção distorcida acerca do papel da leitura no processo de aprendizagem. Frases como "Porque se lêssemos não ia dar tempo para aprender toda a matéria" e "Porque não é possível perder uma aula de português apenas para ler um livro" (Antunes, 2003, p. 30) refletem uma visão reducionista da educação linguística, que prioriza a cobertura do conteúdo programático em detrimento do desenvolvimento de competências de leitura.

Esta visão deturpada, segundo a autora, contribui para a perpetuação de um ensino de língua portuguesa que não atende às reais necessidades dos alunos, limitando seu potencial de formação crítica e reflexiva. O desafio colocado é o de reestruturar os espaços pedagógicos de modo a favorecer a formação de leitores competentes, críticos e ativos, capazes de navegar com autonomia no vasto universo textual.

A importância da leitura como prática pedagógica nas salas de aula tem sido amplamente discutida no cenário educacional brasileiro, especialmente diante dos desafios impostos pelas baixas performances do país em avaliações de leitura. Essa preocupação se ancora na necessidade premente de cultivar o hábito da leitura entre os estudantes, visto que essa prática se revela como um pilar fundamental não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação integral do indivíduo. Nesse contexto, emerge a reflexão sobre o conceito de leitura e as diversas abordagens que podem ser adotadas em seu ensino.

Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2012) contribuem significativamente para esta discussão ao explorar diferentes concepções de leitura, classificando-as em enfoques que vão desde a perspectiva do autor até a análise discursiva. Elas evidenciam que a compreensão do que é ler está intrinsecamente ligada à concepção de língua adotada. Dessa forma, as autoras classificam a definição de leitura de três maneiras distintas: a) a concepção de leitura com foco no autor; b) a concepção de leitura com foco no texto; c) a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. (Koch; Elias, 2012, p.9-12).

A primeira, a concepção de leitura com foco no autor, pressupõe que o significado de um texto reside inteiramente na intenção do autor. O leitor é visto como um receptor passivo que deve decifrar e compreender a mensagem exatamente como o autor a concebeu. (Koch; Elias, 2012).

Compreende-se que esta primeira concepção revela uma abordagem tradicional da leitura. Nesta perspectiva, a interpretação correta de um texto é aquela que está alinhada com a intenção original do autor. No entanto, esta abordagem tem sido questionada. Muitos argumentam que o leitor desempenha um papel ativo na construção do significado de um texto. A interpretação pode variar dependendo do contexto cultural, experiências pessoais e conhecimento prévio do leitor. Além disso, a intenção do autor pode ser difícil de determinar e pode não ser a única “verdade “de um texto. Afinal, uma vez que um texto é publicado, ele ganha vida própria e pode ser interpretado de várias maneiras.

Portanto, embora esta primeira concepção de leitura descreva uma abordagem válida para a leitura, é importante reconhecer que existem outras perspectivas que valorizam a contribuição do leitor para a interpretação do texto.

A segunda concepção é a de leitura com foco no texto. Aqui, o texto é visto como um objeto autônomo que carrega seu próprio significado, independente das

intenções do autor ou das interpretações do leitor. O texto é considerado uma estrutura fechada, e a leitura é o processo de extrair o significado contido nessa estrutura. (Koch; Elias, 2012).

Nessa perspectiva, a interpretação deve focar apenas nos elementos do próprio texto, como linguagem, estilo, símbolos e estrutura narrativa, com o objetivo de descobrir o significado "objetivo" que o texto manifesta por si só. No entanto, essa abordagem pode ser limitada, pois ignora o contexto no qual o texto foi escrito e a interação entre o leitor e o texto.

A terceira concepção é a de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Esta abordagem reconhece que o significado de um texto não é fixo, mas é construído na interação entre o autor, o texto e o leitor. O leitor é um participante ativo que traz suas próprias experiências, conhecimentos e expectativas para a leitura. O significado é co-construído e pode variar de leitor para leitor. (Kock; Elias, 2012).

Esta terceira e última concepção de leitura, segundo Koch e Elias (2012), destaca uma visão interacionista da leitura, que é fundamental para compreender como os textos são interpretados e significados são formados. Esta abordagem contrasta com as concepções anteriores em que o texto é visto como portador de um significado fixo e inalterável, determinado exclusivamente pelo autor. Nesta terceira concepção, tanto o autor quanto o leitor têm papéis ativos na construção do significado. O autor, ao criar o texto, insere nele suas intenções, contexto cultural e pessoal, que são essenciais para a compreensão, mas não definitivos. Por sua vez, o leitor, equipado com suas próprias experiências, conhecimentos prévios e expectativas, interage com o texto, interpretando-o de maneira única. Essa interação é dinâmica e subjacente à ideia de que diferentes leitores podem chegar a interpretações distintas do mesmo texto.

A importância dessa abordagem é particularmente significativa em contextos educacionais, onde a capacidade de interpretar textos de maneiras diversas é valorizada. Promove uma leitura mais crítica e reflexiva, encorajando os leitores a questionar e a formar significados próprios, ao invés de buscar uma suposta mensagem definitiva embutida no texto. Esta terceira concepção ressalta uma concepção de leitura mais aberta e interativa, refletindo um processo contínuo e dinâmico de construção de significados que valoriza tanto a contribuição do autor quanto a interpretação individual do leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também adota precisamente esta última concepção de leitura, abordada por Koch e Elias. No documento norteador, podemos encontrar no eixo de leitura as seguintes recomendações:

> A leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos das leitura para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisas e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimentos, discussões e debate sobre temas sociais relevantes, sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil 2017, p.71, grifo nosso).

A citação extraída da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conjugada com as de Koch e Elias, destaca uma concepção contemporânea de leitura que vai além da mera decodificação de símbolos. Essa visão enfatiza a "interação ativa" do leitor, ouvinte ou espectador com o texto, seja ele escrito, oral ou multissemiótico e se mostra fundamental para entendermos a leitura como uma prática de linguagem que é, em essência, dinâmica e participativa.

Na BNCC, a leitura é vista como um processo interpretativo ativo, onde o indivíduo não apenas absorve informação, mas interage significativamente com ela. Essa interação implica uma postura crítica e reflexiva do leitor, que constrói significados a partir de seus próprios contextos, experiências e objetivos. Por exemplo, a leitura para "fruição estética de textos e obras literárias" não é apenas o consumo passivo de literatura, mas uma oportunidade para o leitor criar uma conexão pessoal e emocional com o texto, o que pode influenciar a sua percepção de mundo e de si mesmo. Do mesmo modo, a leitura voltada para "pesquisas e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos" requer que o estudante seja um agente ativo na busca e análise crítica das informações, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e argumentação. Quando o texto serve como suporte para "conhecimentos, discussões e debate sobre temas sociais relevantes", o leitor é chamado a engajar-se com questões de sua comunidade ou da sociedade em geral, utilizando o texto como um meio para participação cívica e social. A ideia de que a leitura serve para "sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública" ressalta ainda mais essa interação ativa. Aqui, o texto é um instrumento para o exercício da cidadania, onde o leitor busca argumentos e evidências para defender uma causa ou posicionar-se em debates públicos. Finalmente, quando a leitura é direcionada ao

"desenvolvimento de projetos pessoais", ela se torna uma ferramenta para a realização pessoal e profissional. Neste cenário, a interação com o texto é guiada pelas aspirações individuais do leitor, que utiliza as informações obtidas para moldar e executar seus próprios planos e projetos.

Em todas essas dimensões, a BNCC sublinha a importância de uma abordagem ativa da leitura, onde o leitor é visto como um “criador” de significado e um participante ativo em sua jornada de aprendizado e engajamento com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva é essencial para a educação contemporânea, pois prepara os indivíduos para serem pensadores críticos e cidadãos ativos em uma sociedade cada vez mais complexa e conectada.

Seguindo esses mesmos pressupostos, a linguista e pesquisadora Delaine Cafiero reforça a necessidade de ensinar a ler em todos os níveis de ensino, advogando por uma prática de leitura que permita ao estudante atribuir sentidos, refletir criticamente sobre os textos e aplicar as compreensões adquiridas em sua vida (Cafiero, 2010). A autora critica métodos de ensino que limitam a leitura à reprodução mecânica do conteúdo dos textos ou à execução de exercícios superficiais de compreensão. Para Cafiero, a aula de leitura ideal envolve o questionamento, a formulação de hipóteses, a confrontação de interpretações e a partilha de leituras, promovendo uma abordagem mais rica e engajadora do texto.

Além disso, Cafiero (p. 88) enfatiza a relevância de ampliar o repertório textual dos alunos por meio da leitura de diferentes gêneros e do contato com diversas formas de expressão cultural. A linguista declara:

> Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim, fazendo, a escola contribuirá para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (Cafiero, 2010, p,88).

Cafiero destaca um papel importante das escolas no desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos. A autora defende que as escolas devem se comprometer com a formação ampla dos estudantes, não apenas no domínio técnico da leitura e escrita, mas também na capacidade de interagir com uma variedade de

textos e expressões culturais. Esse compromisso envolve introduzir os alunos a uma diversidade de mídias e formatos, como jornais, revistas, livros, teatro, cinema, música e pintura.

Essa abordagem tem múltiplas vantagens. Primeiro, ao expor os alunos a diferentes formas de arte, a escola promove uma compreensão mais rica e complexa do mundo. Cada forma de expressão possui suas características e demandas específicas de interpretação, o que desafia e expande as capacidades cognitivas dos alunos. Por exemplo, a leitura de jornais pode aguçar o senso crítico e a capacidade de análise, enquanto o contato com o teatro e a música pode desenvolver a empatia e a sensibilidade emocional. Além disso, Cafiero sugere que esse enriquecimento cultural e intelectual pode, por sua vez, aprimorar a capacidade de escrita dos alunos. A exposição a diferentes estilos textuais e formas de argumentação enriquece o repertório linguístico dos estudantes, o que pode se refletir em suas próprias habilidades de escrita, tanto na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) quanto no conteúdo (ideias e argumentação). Não se trata apenas de aprender a escrever corretamente, mas de desenvolver uma capacidade de expressar ideias complexas e bem fundamentadas.

Sendo assim, a promoção de um letramento amplo e diversificado tem implicações significativas para a cidadania. Ao cultivar estudantes que são leitores e escritores competentes e que têm um amplo entendimento cultural, a escola contribui para formar cidadãos capazes de participar de maneira mais efetiva e consciente na sociedade. Essa capacidade não apenas os habilita a entender melhor os problemas sociais e culturais, mas também lhes permite intervir de maneira mais informada e crítica.

Na esteira dessa abordagem interdisciplinar e múltipla da leitura, esta pesquisa se propõe a expandir as fronteiras tradicionais do entendimento de leitura, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em conformidade com o documento orientador da BNCC, a leitura é concebida em uma acepção ampla, que transcende a mera decodificação de textos escritos para incluir a interpretação de imagens estáticas e em movimento, bem como a apreciação de conteúdos sonoros. Esta perspectiva é essencial para a compreensão de que a leitura, em seu sentido mais amplo, engloba diversas formas de linguagem. Assim, o documento orienta:

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil 2017, p.72)

A próxima subseção deste projeto, intitulada "A leitura de imagens", está direcionada a aprofundar esse entendimento. Será explorada a habilidade de ler e interpretar imagens como um componente crítico do letramento visual, essencial para a educação contemporânea. O foco estará em desenvolver nos alunos a capacidade de analisar pinturas, fotografias, esquemas e outros formatos visuais não apenas como elementos decorativos, mas como textos ricos em significado e conteúdo. Este enfoque é respaldado pela afirmação da BNCC de que as imagens, tanto estáticas quanto em movimento, são importantes e atuam em consonância com textos escritos e sonoros em muitos gêneros digitais e multimídia.

Assim, ao adentrarmos na discussão sobre "a leitura de imagens", reafirmamos a importância de equipar os alunos com as ferramentas necessárias para navegar e interpretar com proficiência o vasto mundo das mídias visuais.

2.1.1. A leitura de imagens

Como mencionado anteriormente, nesta subseção abordaremos o trabalho com a leitura de imagens. Conforme abordado por diversos estudiosos, é um campo de estudo que se dedica a entender e aprimorar como interpretamos e criamos significados a partir de imagens. Esta habilidade se torna cada vez mais relevante em um mundo repleto por imagens digitais, redes sociais e multimídia, em que a capacidade de ler e interpretar visualmente não é apenas uma habilidade cultural, mas uma exigência educacional e social. Em outras palavras, esse conceito abraça a crescente fusão entre texto e imagem, intensificada pela revolução digital, que democratizou a criação e distribuição de conteúdo visual. A professora e pesquisadora Ângela Paiva Dionísio (2011) destaca essa evolução ao afirmar que:

> Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade e criam imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a

> escrita: vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (Dionísio, 2011, p. 138).

A estudiosa sublinha a importância de adaptar nossas práticas educativas para incluir a leitura e interpretação de conteúdo visual. Historicamente, a comunicação visual tem sido uma pedra angular na transmissão de conhecimento e cultura. Dionisio (2011) ilustra esse ponto ao relembrar que:

> O letramento visual está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, consequentemente, com a organização dos gêneros textuais. Basta lembrarmos, por exemplo, as pinturas das cavernas, onde os homens registram a história de sua comunidade. Certamente, os membros daquele grupo podiam 'ler" os desenhos ali registrados. No Egito e na China, as pictogravuras eram utilizadas para transmitir informações de forma direta. Essas culturas apresentavam um dos mais sistemáticos meios de comunicação visual. As grandes catedrais da Europa simbolizavam verdadeiros livros didáticos sobre teologia cristã, como ainda se observa atualmente no interior de algumas igrejas. (Dionísio, 2011, p. 138).

Esta perspectiva histórica reforça a ideia de que a leitura de imagens não é um conceito novo, mas uma prática enraizada na experiência humana de compartilhar e compreender o mundo. No ambiente educacional, a necessidade de integrar imagens e outros recursos visuais é amplamente reconhecida, conforme Dionisio (2011) observa:

> Todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis ao diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como a que vivemos, nos cercam em todos os contextos sociais. Os materiais didáticos utilizam cada vez mais essa diversidade de gêneros, assim como recorrem a textos publicados em revistas e jornais na montagem das unidades temáticas de ensino, nas mais diversas disciplinas no ensino fundamental e médio. (Dionísio, 2011, p. 149).

O discurso de Dionísio destaca a relevância de currículos escolares que abracem a diversidade de gêneros textuais, com uma inclusão significativa dos visuais, visando enriquecer e engajar mais o processo de aprendizagem. Contudo, a prevalência da linguagem verbal nas metodologias de ensino de letramento é colocada em xeque por Ângela B. Kleiman (2005). Ela argumenta que:

> Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas

> entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer (Kleiman, 2005 p.50).

Esse argumento destaca a necessidade de uma abordagem educacional mais abrangente que inclua a leitura de imagens como componente crítico do desenvolvimento intelectual do aluno. Na mesma linha de Ângela Kleiman, a pesquisadora Lúcia Santaella, especialista em semiótica, em seu livro *Leitura de imagens – como eu ensino* (2012*)*, também faz considerações importantes acerca do negligenciamento das escolas no que diz respeito ao ensino da leitura de imagens. A especialista assim se manifesta:

> No contexto educacional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações. Ainda bastante presa à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimento, as escolas costumam negligenciar alfabetização visual de seus educandos. (Santaella, 2012, p14).

Santaella afirma que a leitura não se restringe apenas à decodificação de textos escritos, mas também à interpretação de uma ampla gama de signos e símbolos presentes em nosso ambiente. Ela enfatiza que:

> Assim, podemos chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes do semáforo, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e texto. (Santaella, 2012, p.10).

Em um mundo cada vez mais dominado por imagens, a capacidade de compreender e interpretar estas se torna uma habilidade crucial. Neste contexto, Santaella traz à tona a importância de olhar para além da superfície visual, propondo o conceito de "alfabetização visual". Essa ideia não se limita apenas a reconhecer ou apreciar imagens; trata-se de uma abordagem profunda que envolve desvendar camadas de significado, compreender contextos e perceber nuances frequentemente ignoradas. Santaella (2012) argumenta que, para verdadeiramente "ler" imagens, é necessário um exercício constante de observação, análise e reflexão crítica. Ela define a alfabetização visual da seguinte maneira:

> A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (Santaella, 2012, p. 13).

A leitura de imagens requer uma observação atenta, um olhar que se detenha nos detalhes, uma percepção aguçada das nuances, uma capacidade de relacionar partes com o todo, uma habilidade para captar as intenções por trás das aparências. Ela conclui argumentando que as imagens são polissêmicas, isto é:

> Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Entretanto, a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Aprendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura de imagens. (Santaella, 2012, p. 21).

A integração da leitura de imagens no currículo educacional não é apenas uma resposta à predominância da imagem na cultura contemporânea; é uma necessidade imperativa para preparar os alunos para uma participação significativa e crítica no mundo. O escritor e tradutor Alberto Manguel, em seu livro *Lendo imagens* (2001), editado pela companhia das Letras, captura essa essência ao observar que:

> Quando lemos imagens — de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas —, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte, de narrar histórias (sejam elas de amor ou ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (Manguel, 2001, p. 27).

As palavras de Manguel ilustram a natureza narrativa das imagens e a importância de ensinar aos alunos como construir e interpretar essas narrativas visuais.

A inclusão da leitura de imagens no currículo do ensino fundamental atende a essa necessidade emergente. Ao ensinar os alunos a decifrarem o conteúdo visual, estamos equipando-as com ferramentas para entender melhor o mundo visualmente em que vivem. Isso não apenas enriquece sua aprendizagem e compreensão em várias disciplinas, como língua portuguesa, literatura, história e ciências, em que as imagens muitas vezes complementam o texto, mas também prepara os alunos para

serem consumidores de mídia mais críticos e produtores de conteúdo visual mais conscientes.

No ensino fundamental, a leitura de imagens pode ser abordada de várias maneiras. Uma delas é através da análise de obras de arte, fotografias, gráficos, e até mesmo memes, em que os alunos aprendem a identificar elementos visuais, como cor, linha, forma, textura e espaço, e a entender como esses elementos são utilizados para criar significado.

Além disso, a educação para a leitura imagética no ensino fundamental também envolve ensinar os alunos a entenderem o contexto cultural, social e político das imagens. Isso inclui discutir a intenção do criador, o público-alvo e as mensagens explícitas e implícitas transmitidas. Tal compreensão é crucial para que os alunos se tornem cidadãos informados e engajados, capazes de questionar e refletir criticamente sobre a informação visual que recebem.

Com a intenção de aprofundar nossa análise e proporcionar exemplos tangíveis, conduzimos uma seleção de imagens de obras do pintor Cândido Portinari que são apresentadas em livros didáticos. Nosso objetivo é observar como essas imagens foram incorporadas e trabalhadas nos materiais didáticos disponíveis no mercado educacional brasileiro.

Figura 1 - Imagem do livro Português Conexão e Uso – 8º Ano

Leitura 1

Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Observe a obra abaixo, pintada pelo artista brasileiro Candido Portinari em 1959. Qual é a cena representada na tela?

Candido Portinari (1903-1962), pintor e artista plástico, foi um dos mais importantes artistas brasileiros, reconhecido internacionalmente por seu talento. Suas telas têm como temas principais questões sociais brasileiras, como a condição de trabalhadores rurais e retirantes, e a infância. Seus trabalhos mais conhecidos são as telas das séries *Retirantes* e *Meninos de Brodósqui*, e o mural *Guerra e Paz*, criado para a sede da ONU nos Estados Unidos.

Pintura de Candido Portinari (1959). Óleo sobre madeira compensada, 49,5 cm × 33,5 cm. Museu de Arte Contemporânea de Pernambuco, Olinda (PE).

2. As figuras humanas, o cenário e o vestuário sugerem alguma região brasileira?
3. Que título você daria a essa pintura? Sugira algum e veja depois da leitura do texto se você chegou perto do título real da obra.
4. Você nasceu na cidade onde mora atualmente? Conhece pessoas que tenham deixado a cidade natal delas para viver em outros lugares? Em sua opinião, esse poderia ser um tema abordado em uma obra literária?

Você vai ler um trecho de um poema dramático, texto escrito em versos para ser representado. O poema conta a história de Severino, que parte do Sertão pernambucano em direção ao litoral, acompanhando o curso do rio Capibaribe. Vai de mudança, em busca de trabalho e melhores condições de vida, porém, em sua caminhada, só encontra miséria e abandono. Em Recife, a capital do estado de Pernambuco, desilude-se porque ali também a vida dos retirantes é miserável.

A peça é dividida em 18 cenas. Na cena a seguir, a primeira do poema, Severino se apresenta. Na segunda cena, inicia sua jornada.

Durante a leitura, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

48

Fonte: DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. Português Conexão e Uso. Editora Saraiva, pág. 48.

No livro didático *"Português Conexão e Uso"*, destinado ao oitavo ano do ensino fundamental e editado pela editora Saraiva, as autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho apresentam uma abordagem didática da obra *"Enterro"* de Cândido Portinari. A inclusão desta imagem se dá na unidade dois, dentro da seção intitulada "Leitura 1", a qual é projetada para estimular a análise crítica e a interpretação textual por parte dos alunos.

Em sua estratégia pedagógica, Delmanto e Carvalho formularam um conjunto de quatro perguntas que visam promover a interação do estudante com a pintura. A primeira pergunta convida o aluno a observar e descrever a cena retratada, incentivando a atenção aos detalhes da obra e a habilidade de relatar visualidades.

Na sequência, a segunda questão incita a reflexão sobre o contexto regional da cena, explorando as figuras humanas, o cenário e o vestuário, estimulando os estudantes a reconhecerem e associarem aspectos culturais e geográficos representados na tela, o que implica um conhecimento sobre as diversas regiões brasileiras e suas características distintas.

Com a terceira pergunta, as autoras desafiam os alunos a exercitarem sua criatividade e senso crítico ao sugerir um título para a pintura, após a leitura do texto relacionado. Este exercício busca engajar os estudantes em um processo de sintetização e interpretação, onde devem capturar a essência da obra em uma frase ou palavra.

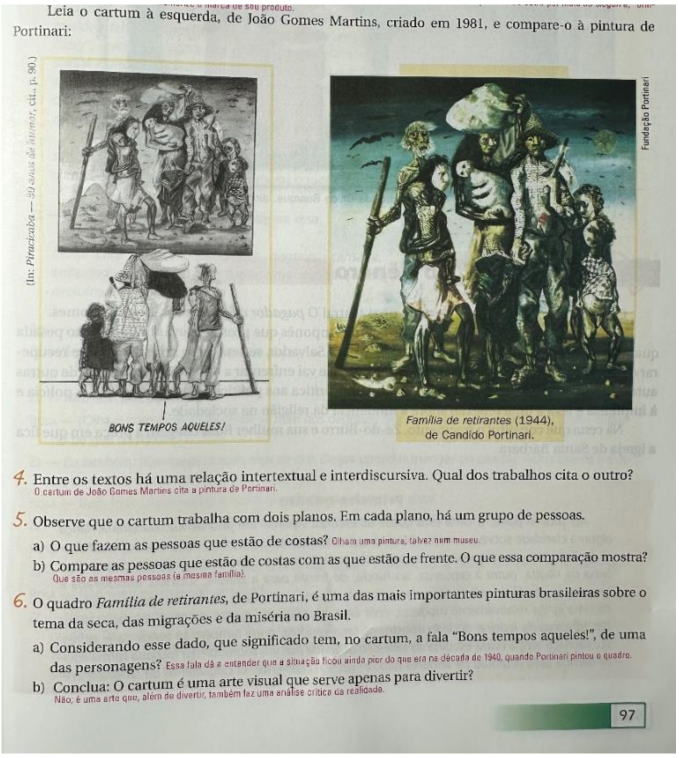
Finalmente, a quarta questão conecta a experiência da obra com a vida pessoal do estudante, questionando sobre suas origens e conhecimento de migração por melhorias de vida. Esta abordagem pedagógica visa a construção de empatia e a compreensão da realidade social que a pintura pode representar, além de incentivar o aluno a refletir sobre temas contemporâneos de mobilidade e suas implicações sociais e pessoais.

Este método didático empregado pelas autoras demonstra uma abordagem multidimensional, não apenas introduzindo os alunos à análise de arte, mas também conectando-a a questões sociais relevantes, promovendo a habilidade de pensar criticamente e a valorização da arte como um reflexo de questões culturais e humanas.

A próxima imagem que será apresentada nesta seção oferece uma perspectiva interessante sobre o diálogo entre diferentes formas de arte, destacando o poder da interação visual e textual para evocar reflexões e emoções. Desta vez, a pintura de Cândido Portinari aparece junto a um cartum de João Gomes Martins, um

talentoso cartunista cujo trabalho oferece uma visão aguçada e crítica dos temas sociais e políticos contemporâneos. Retirada do livro *"Texto e interação*", editado pela editora Atual, essa composição de imagens permite aos espectadores explorarem as nuances e as intersecções entre a arte tradicional e a arte gráfica moderna, promovendo uma reflexão sobre como diferentes mídias e épocas podem se entrelaçar para contar histórias atemporais. Vejamos a figura dois:

Figura 2 - Imagem do livro Texto e Interação – Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.


Leia o cartum à esquerda, de João Gomes Martins, criado em 1981, e compare-o à pintura de Portinari:

Família de retirantes (1944), de Candido Portinari.

4. Entre os textos há uma relação intertextual e interdiscursiva. Qual dos trabalhos cita o outro?
O cartum de João Gomes Martins cita a pintura de Portinari.

5. Observe que o cartum trabalha com dois planos. Em cada plano, há um grupo de pessoas.

a) O que fazem as pessoas que estão de costas? Olham uma pintura, talvez num museu.

b) Compare as pessoas que estão de costas com as que estão de frente. O que essa comparação mostra?
Que são as mesmas pessoas (a mesma família).

6. O quadro *Família de retirantes*, de Portinari, é uma das mais importantes pinturas brasileiras sobre o tema da seca, das migrações e da miséria no Brasil.

a) Considerando esse dado, que significado tem, no cartum, a fala "Bons tempos aqueles!", de uma das personagens? Essa fala dá a entender que a situação ficou ainda pior do que era na década de 1940, quando Portinari pintou o quadro.

b) Conclua: O cartum é uma arte visual que serve apenas para divertir?
Não, é uma arte que, além de divertir, também faz uma análise crítica da realidade.

97

Fonte: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Texto e Interação – Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. Editora Atual, pág. 97.

Nesta imagem extraída do livro didático *"Texto e Interação - Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos"*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, a imagem da pintura *"Família de Retirantes"* (1944), de Cândido Portinari, é explorada como um recurso didático no contexto de intertextualidade, interdiscursividade e paródia. A obra é inserida no capítulo que aborda esses temas, evidenciando sua relevância não só artística, mas também pedagógica.

O livro posiciona a pintura ao lado de um cartum de João Gomes Martins, datado de 1981, instigando uma análise comparativa entre os dois. O cartum é apresentado com personagens de costas, em contraste com a pintura de Portinari que mostra os personagens de frente. Este arranjo visual provoca o leitor a refletir sobre a direção do olhar e a perspectiva dos sujeitos retratados, sugerindo uma leitura crítica das circunstâncias históricas e sociais representadas em ambos os trabalhos.

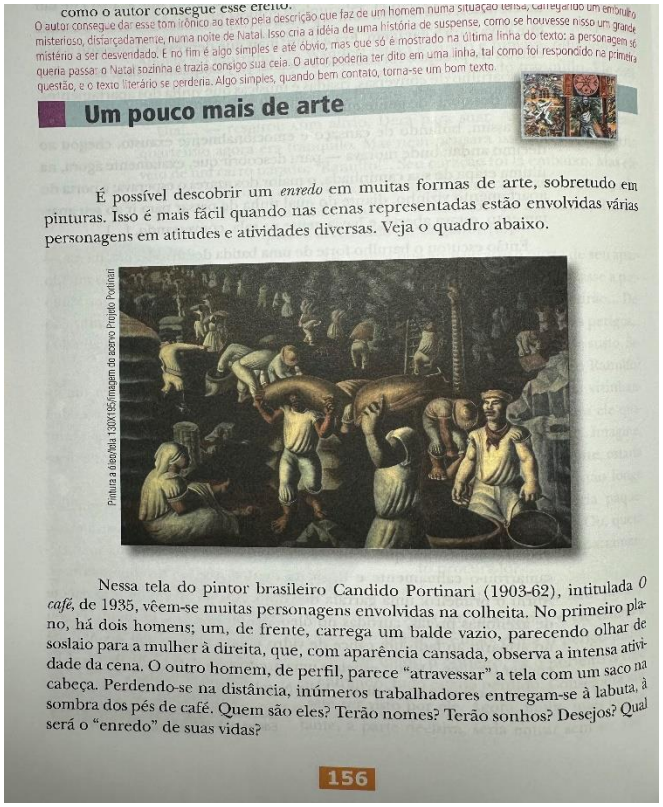
As questões propostas no livro são cuidadosamente formuladas para estimular a interação dos estudantes com os textos. A primeira questão apresenta a ideia de intertextualidade e interdiscursividade, levantando a questão de qual obra faz referência à outra. A segunda questão aprofunda a análise estrutural das obras, solicitando aos estudantes que reflitam sobre a posição dos personagens e o significado simbólico dessa disposição espacial.

Por fim, a terceira questão situa a obra de Portinari dentro de um contexto mais amplo, enfatizando sua importância histórica e cultural no Brasil, e desafiando a noção de que o cartum possa ser uma forma de arte voltada exclusivamente para o entretenimento. Essa abordagem sugere que o cartum, assim como a pintura, pode também exercer uma função crítica e reflexiva.

Ao propor tais questões, Cereja e Magalhães não só promovem a apreciação estética e o entendimento histórico das obras, mas também estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, convidando-os a estabelecer conexões entre diferentes formas de expressão artística e os contextos sociais que as permeiam. A inserção da pintura neste capítulo do livro, desta forma, vai além do reconhecimento de sua importância artística, servindo como um catalisador para o diálogo interdisciplinar e a compreensão profunda de questões sociais e históricas do Brasil.

A próxima imagem a ser explorada intitula-se *"O Café"*, uma pintura emblemática de Cândido Portinari, criada no ano de 1935. Em *"O Café*", Portinari captura a essência do trabalho nos cafezais do Brasil, destacando a dureza do trabalho físico. Esta pintura, rica em detalhes e simbolismo, serve como um ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre como o enredo pode ser descoberto em muitas formas de arte. Através desta abordagem pedagógica, a autora encoraja os estudantes a explorarem não apenas os aspectos visuais da obra, mas também a entender as narrativas, histórias e emoções que a arte pode expressar. Vejamos a imagem:

Figura 3 - Imagem do livro Redação, Palavra e Arte



como o autor consegue esse efeito.

O autor consegue dar esse tom irônico ao texto pela descrição que faz de um homem numa situação tensa, carregando um embrulho misterioso, disfarçadamente, numa noite de Natal. Isso cria a idéia de uma história de suspense, como se houvesse nisso um grande mistério a ser desvendado. E no fim é algo simples e até óbvio, mas que só é mostrado na última linha do texto: a personagem só queria passar o Natal sozinha e trazia consigo sua ceia. O autor poderia ter dito em uma linha, tal como foi respondido na primeira questão, e o texto literário se perderia. Algo simples, quando bem contato, torna-se um bom texto.

Um pouco mais de arte

É possível descobrir um *enredo* em muitas formas de arte, sobretudo em pinturas. Isso é mais fácil quando nas cenas representadas estão envolvidas várias personagens em atitudes e atividades diversas. Veja o quadro abaixo.

Pintura a óleo/tela 1,30X195/imagem de acervo Projeto Portinari

Nessa tela do pintor brasileiro Candido Portinari (1903-62), intitulada *O café*, de 1935, vêem-se muitas personagens envolvidas na colheita. No primeiro plano, há dois homens; um, de frente, carrega um balde vazio, parecendo olhar de soslaio para a mulher à direita, que, com aparência cansada, observa a intensa atividade da cena. O outro homem, de perfil, parece "atravessar" a tela com um saco na cabeça. Perdendo-se na distância, inúmeros trabalhadores entregam-se à labuta, à sombra dos pés de café. Quem são eles? Terão nomes? Terão sonhos? Desejos? Qual será o "enredo" de suas vidas?

156

Fonte: FERREIRA, Marina. Redação, Palavra e Arte. Editora Atual, pág. 156.

Como já explanado anteriormente, a inserção de imagens em livros didáticos é uma estratégia pedagógica que tem se mostrado eficaz no estímulo ao pensamento crítico e à capacidade interpretativa dos estudantes. No contexto do ensino de produção textual, por exemplo, tal prática é empregada com notável destreza no livro *"Redação, Palavra e Arte",* autoria de Marina Ferreira, e publicado pela Editora Atual. Este livro se distingue no panorama educacional, sobretudo pelo uso sistemático de imagens de obras de arte como ponto de partida para a reflexão e aprendizado sobre temas linguísticos e literários. Dentro da obra de Ferreira, a seção intitulada "*Um pouco mais de arte"* emerge como um componente chave do capítulo *"Teorizando sobre o enredo, o tempo e o espaço"*, constituindo-se como uma galeria de arte dentro do próprio livro. Cada capítulo é acompanhado por uma obra de arte criteriosamente escolhida para complementar e iluminar o conteúdo abordado. Ao contrário dos outros dois livros didáticos anteriormente apresentados nesta pesquisa, que podem ou não incorporar imagens artísticas de forma esporádica, o livro de Ferreira destaca-se por seu compromisso em utilizar imagens de pinturas em todos os capítulos, demonstrando um diálogo constante entre as artes visuais e a matéria textual.

Através de um texto acompanhante, Ferreira encoraja os alunos a investigarem quem são os personagens da pintura, instigando a curiosidade sobre suas possíveis identidades. Ela questiona se esses personagens teriam nomes, sonhos, desejos e quais seriam os enredos de suas vidas — perguntas que servem para humanizar os sujeitos representados e para levar os alunos a considerarem as muitas histórias não contadas que se escondem por trás dos rostos e gestos capturados na obra.

A metodologia adotada por Ferreira reconhece a arte como um veículo de narrativa visual, incentivando os alunos a extrapolar significados e a elaborar conexões entre as imagens e os temas estudados. Dessa forma, o livro da professora não apenas oferece uma abordagem interdisciplinar ao ensino da produção textual, mas também enfatiza a importância da arte como uma fonte rica e vital para a compreensão da condição humana e suas diversas manifestações culturais.

Na esteira do pensamento de Ferreira, meu trabalho visa a empreender uma jornada similar, explorando as obras de Portinari como um terreno fértil para despertar a criatividade dos estudantes. Contudo, a abordagem que proponho se distingue por não se limitar apenas a perguntas e respostas sobre as imagens. A proposta é incentivar os alunos a criarem as próprias narrativas, inspirando-se nas ricas narrativas visuais de Portinari e conectando-as com suas próprias experiências de vida. Essa metodologia vai além da simples análise artística, que se relaciona à alfabetização visual; ela busca estabelecer uma ponte sólida entre a arte e a produção textual, oferecendo uma abordagem interdisciplinar que amplia a compreensão do aluno sobre a condição humana e fomenta uma conexão mais profunda com o conteúdo estudado.

Dessa forma, entendemos que este trabalho dialoga com a noção de letramento como prática social, onde o ato de ler e escrever transcende as atividades mecânicas para se transformar em um processo de interação significativa com o mundo. Nesse contexto, as histórias criadas pelos alunos não apenas desenvolvem suas habilidades linguísticas, mas também promovem um engajamento crítico e reflexivo com as questões sociais e culturais presentes nas obras de Portinari. O letramento, assim concebido, envolve a construção de sentidos e a participação ativa dos estudantes na sociedade, permitindo-lhes expressar suas vozes e perspectivas de maneira autêntica, relevante, tornando-os indivíduos críticos, conscientes e capazes de interagir de forma significativa com a realidade que os cerca.

Ademais, ao integrar a leitura de imagens no âmbito educacional, estamos fornecendo aos alunos as chaves para desbloquearem um mundo repleto de significados visuais. Estamos preparando-os para transitarem com confiança e critério por um mundo onde as imagens não só complementam o texto, mas muitas vezes comunicam mensagens complexas por si sós. Isso é especialmente relevante em uma era dominada pela mídia digital, onde a capacidade de interpretar rapidamente e responder a conteúdo visual é cada vez mais importante. Nesse contexto, está subjacente ao trabalho a noção de multiletramentos, que compreendem as multissemioses, conforme previsão da BNCC.

Esse diálogo permite que levemos os alunos a desenvolverem a habilidade de serem leitores e produtores críticos e proficientes em um mundo multimodal, ampliando as competências tradicionais de leitura e escrita para incluir também a fluência visual. E é nessa esteira que a proposta de trabalho trabalha com as pinturas do artista brasileiro Cândido Portinari. Utilizando suas obras como ponto de partida, os alunos são incentivados a explorar e interpretar o significado das imagens, conectando-as com a escrita criativa e narrativa. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também valoriza a cultura e o patrimônio brasileiro, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda e crítica das diversas formas de expressão artística e literária.

2.2. AS ATIVIDADES DE ESCRITA - DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A professora Irandé Antunes faz uma análise incisiva da realidade atual nas escolas, destacando desafios significativos no ensino da escrita. Antunes (2022, p. 13) afirma: " ainda existe, na escola atual, apesar de tantos apelos de outras instâncias sociais, pouco contato dos alunos com a língua escrita." Esta observação aponta para uma desconexão entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica cotidiana. Apesar da ênfase teórica na importância da escrita, na prática, os estudantes ainda têm oportunidades limitadas de engajamento significativo com a língua escrita. A crítica se aprofunda quando Antunes menciona que:

> A escrita da escola tem sido, em muitos casos, uma escrita sem interlocutor, pois ainda acontecem atividades de escrita sob o comando vago e impreciso de 'fale sobre'...; falar a quem? Ou, ainda, exercícios de escrever frases a partir de uma determinada palavra. (Antunes, 2022, p.14).

Isso destaca a falta de contextualização e propósito nas atividades de escrita, em que os alunos muitas vezes escrevem sem um público ou objetivo claro, reduzindo o processo de escrita a um exercício mecânico e desprovido de significado.

Antunes continua:

> As políticas públicas relativas ao ensino, os gestores das escolas, alguns professores parecem ainda não ter enxergado esta evidência: o exercício da escrita, da escrita de textos, ainda não é uma prioridade nas escolas. Falta programação, falta tempo para isso. Quase sempre o programa de gramática ocupa esse tempo. Faltam condições de trabalho para os professores, com salas superlotadas e desconfortáveis, sem clima de concentração e de trabalho assistido. Faltam professores, eles mesmos, com essas competências de escrita desenvolvidas ou em desenvolvimento, capazes de ensinar o 'caminho', pelo qual eles já passaram e passam todos os dias. (Antunes, 2022, p. 19).

Esta análise aponta para desafios estruturais profundos, incluindo a falta de recursos, formação adequada para professores e uma abordagem pedagógica que priorize a escrita como uma habilidade fundamental. Essas observações ressaltam a necessidade de um reexame e uma reestruturação das práticas de ensino de escrita nas escolas. É imperativo que as políticas públicas, a gestão escolar e os professores reconheçam a escrita não apenas como um objetivo curricular, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral do aluno, requerendo assim um comprometimento mais profundo e recursos adequados para sua efetiva implementação.

As reflexões críticas de Irandé Antunes sobre o ensino da escrita no Brasil encontram eco nas observações de outros pesquisadores na área da educação. Uma análise feita por Celso Ferrarezi Jr. e Robson Santos de Carvalho no livro *Produzir textos na educação básica – o que saber, como fazer*, também evidencia deficiências significativas na abordagem do ensino da escrita nas escolas brasileiras.

Ferrarezi Jr. e Carvalho afirmam:

> O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas 'gramaticais'. O resultado disso tem sido que a maioria dos alunos oriundos da educação básica mal sabe escrever. (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 15).

Eles destacam que a escrita frequentemente é relegada a um papel secundário, suplantada por uma ênfase excessiva em aspectos gramaticais teóricos. Este enfoque limitado tem como consequência a formação de estudantes que, ao término da educação básica, enfrentam dificuldades significativas para escrever de maneira eficaz.

Além disso, a professora e pesquisadora Maria Teresa G. Pereira oferece uma perspectiva importante sobre o objetivo do ensino da escrita:

> Não se trata de ensinar a escrever uma crônica, um conto, um relatório, um bilhete. Não se trata de ensinar a forma de um determinado tipo de texto e/ou de avaliar um texto produzido por um aluno pela sua capacidade de obedecer ao cânone do gênero, de reproduzir uma forma. Trata-se de solicitar ao aluno que escreva para contar o que viu, como viu, como viveu a experiência e para nos mostrar como acha que deveríamos ter vivido aquilo se também tivéssemos visto. (Pereira, 2022, p. 67).

Esta citação ressalta a importância de uma abordagem mais experiencial e significativa na escrita, enfatizando a expressão pessoal e a reflexão individual sobre experiências vividas, em vez de se concentrar apenas na reprodução de formas textuais padronizadas. Essas perspectivas convergem para uma crítica comum: o ensino da escrita nas escolas brasileiras carece de sistematicidade, prioridade e relevância prática. Há uma necessidade urgente de repensar e reestruturar as práticas pedagógicas, de modo a valorizar a escrita como uma competência fundamental, integrada a experiências significativas e alinhada com as necessidades de comunicação e expressão dos alunos na sociedade contemporânea. A reorientação do ensino da escrita requer uma mudança paradigmática, onde a escrita é vista como um meio de desenvolvimento intelectual, criativo e emocional dos estudantes, e não apenas como um requisito curricular a ser cumprido.

Pereira destaca um ponto crítico ao afirmar que:

> Há muita resistência à redação ou qualquer nome que a designe. Talvez porque os métodos e as técnicas que a envolvem não superem o academicismo e a rotina. O ato de escrever pressupõe tortura, esforço, monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer. Deve-se conscientizar o aluno da importância de ter o que dizer, querer dizer, para quem dizer. (Pereira, 2022, p.59).

A afirmação acima chama a atenção para a percepção negativa que muitos estudantes têm do processo de escrita, frequentemente visto como uma tarefa árdua

e desprovida de significado criativo. Pereira ressalta a importância de transformar esta visão, incentivando os alunos a perceberem a escrita como um ato de expressão pessoal e criatividade, e não apenas como uma obrigação acadêmica.

Complementando essa visão, Ferrarezi Jr. e Carvalho argumentam que:

> A escrita é uma atividade presente em todos os momentos da vida escolar. As respostas às questões de uma prova são escrita, um relatório e um trabalho dissertativo também são escrita; a elaboração de um cartaz ou slide utilizado na apresentação de um trabalho é escrita. Assim, o professor deve abandonar a visão tradicional que condiciona o ato exclusivo de produzir o trabalho chamado propriamente de redação e reconsiderar todas as atividades de escrita. (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 19).

As palavras de Ferrarezi Jr. e Carvalho enfatizam que a escrita permeia todas as áreas do currículo escolar e não deve ser limitada apenas às atividades formais de redação. Os autores propõem uma visão mais abrangente e integrada da escrita, sugerindo que todas as formas de expressão escrita sejam valorizadas e desenvolvidas. Apontam para a necessidade de uma mudança profunda na abordagem do ensino da escrita, buscando métodos que engajem os alunos de forma significativa e prazerosa. É essencial que os educadores reconheçam a escrita como uma ferramenta poderosa de aprendizado e expressão, integrando-a de maneira criativa e relevante em todas as disciplinas e atividades escolares. Ao invés de encarar a escrita como uma tarefa monótona e desprovida de significado, deve-se estimular os alunos a verem-na como uma oportunidade de expressar suas ideias, sentimentos e experiências, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico, envolvente e eficaz.

Outro ponto interessante a se destacar para compreendermos o porquê de os alunos repudiarem as atividades de escrita no contexto escolar diz respeito ao modo como os professores avaliam as produções textuais dos estudantes. É preciso aprimorar a abordagem na correção de textos de alunos do ensino fundamental para só assim fomentar a capacidade criativa e aprofundar o entendimento analítico dos estudantes. Antunes (2022, p. 17) aborda a negligência no planejamento e na revisão dos textos nas escolas. Esta prática inadequada leva a uma superficialidade na exploração dos temas ou tópicos que formam a base conceitual dos textos. Antunes sugere que essa abordagem superficial pode ser a raiz das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao escrever, especialmente em tarefas que exigem reflexão e análise, como na escrita de comentários. A falta de um entendimento profundo dos temas ou

a ausência de ideias para desenvolvê-los são apontadas como barreiras significativas. Isso ressalta a importância de os educadores incentivarem um processo de escrita mais reflexivo e menos focado apenas na conclusão de tarefas.

Prosseguindo, Antunes (2022, p. 17) critica a tendência de se concentrar na revisão como um trabalho de mera correção gramatical e ortográfica. Essa abordagem, frequentemente proposta por livros didáticos, limita a compreensão da escrita a um exercício técnico, negligenciando a necessidade de desenvolver habilidades de expressão, argumentação e estruturação lógica. Ao se focar excessivamente na correção de erros, perde-se a oportunidade de ensinar os alunos a comunicarem suas ideias de maneira clara e persuasiva.

Em uma linha similar, Santos e Teixeira (2022, p. 27) enfatizam que a qualidade de um texto vai além da correção gramatical. Eles argumentam que, embora a gramática seja importante, ela deve ocupar um lugar secundário se o objetivo é desenvolver a capacidade dos alunos de utilizar adequadamente recursos linguísticos, analisar e compreender informações, organizar suas ideias e apresentá-las de maneira compreensível. Isso implica uma abordagem mais integrada e abrangente no ensino da escrita, que leve em conta a estrutura dos diferentes tipos e gêneros textuais.

Por fim, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 26) apresentam uma crítica à percepção tradicional da escrita escolar. Eles observam que muitos alunos veem a redação apenas como um meio para obter notas, sem reconhecer seu potencial como ferramenta de comunicação e expressão. Os autores apontam que, enquanto os estudantes frequentemente utilizam a escrita em contextos sociais, como nas redes sociais ou mensagens de texto, eles não percebem essa mesma utilidade nas tarefas de redação escolar. Isso é atribuído à abordagem convencional das escolas, que não enfatiza a escrita como um ato de comunicação com finalidades racionais e expressivas.

A combinação dessas perspectivas enfatiza a necessidade de uma abordagem mais rica e significativa no ensino da escrita. Uma abordagem que não apenas se concentre em aspectos gramaticais, mas que também valorize a criatividade, o pensamento crítico e a expressão pessoal dos alunos, preparando-os não só para os desafios acadêmicos, mas também para a comunicação eficaz em diversos contextos da vida.

A importância de desenvolver habilidades de escrita no ensino fundamental vai além das práticas tradicionais de produção textual, abrangendo uma ampla gama de estilos e formatos que estimulam a criatividade dos alunos. É essencial que o ensino da escrita seja visto como um meio de expressão diversificado, capaz de incorporar tanto formas científicas e formais quanto modalidades artísticas e ficcionais.

Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 42) destacam, as redações escolares podem ser divididas em dois grupos principais: "redações científicas e formais (redação de registro)" e "redações artísticas ou ficcionais (redação criativa)". No primeiro grupo, as redações são utilizadas para elaboração de trabalhos científicos como fichamentos, relatórios e trabalhos dissertativos, onde há pouca liberdade criativa e o aluno deve ser fiel à realidade do tema. Essa abordagem, se não for bem instruída, pode tornar-se um martírio para o aluno. Já as redações artísticas ou ficcionais permitem grande variedade de atividades, sendo tão importantes quanto as científicas. Essas redações são mais lúdicas e oferecem maior liberdade criativa, adotando critérios distintos de correção.

A eficácia no ensino da escrita reside na capacidade de equilibrar a precisão das redações científicas com a liberdade das redações artísticas, criando um ambiente de aprendizado enriquecedor e menos intimidador. Ao explorar diferentes formas de aprendizado, os alunos desenvolvem habilidades críticas, analíticas e criativas. A escrita científica aprimora o pensamento lógico e a argumentação, enquanto a escrita artística incentiva a imaginação.

Portanto, é fundamental que os educadores diversifiquem as abordagens de ensino da escrita e valorizem a criatividade individual dos alunos. Ao proporcionar experiências variadas de escrita, os professores podem cultivar nos estudantes uma paixão duradoura pela escrita, preparando-os não só para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida repleta de diversidade e criatividade.

A prática da escrita, considerada uma das habilidades mais complexas e enriquecedoras dentro do campo educacional, engloba uma diversidade de dimensões tanto cognitivas quanto discursivas.

Geraldi (2013) postula uma visão muito contundente do ensino de línguas, em que a produção de textos, tanto orais quanto escritos, é vista como "ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. (Geraldi, 2013, p. 135). Essa perspectiva enfatiza a escrita não apenas como um fim,

mas como um meio contínuo de desenvolvimento e avaliação de competências linguísticas. O ensino, portanto, deve circular em torno da produção textual, que se configura como uma prática essencial.

Muito além da simples composição de textos, Marcushi (2010) argumenta que:

> Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (Marcushi, 2010, p.65).

As afirmações de Marcushi destacam a complexidade inerente à produção textual, enfatizando a necessidade de um autor estar profundamente engajado com as exigências de seu contexto social, histórico e cultural. Isso sublinha que escrever não é simplesmente um ato de registrar palavras, mas uma atividade envolvente que requer uma compreensão abrangente e sensibilidade ao ambiente no qual o texto será recebido e interpretado.

Além disso, Marcushi (2010) reconhece que a escrita envolve diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva. Isso implica dizer que o processo de escrita é amplo.

Portanto, as palavras de Beth Marcushi ressaltam a exigência de uma capacidade de reflexão e projeção avançada por parte do escritor, não só em relação ao conteúdo, mas também na forma como este interage com o leitor e o contexto mais amplo. Escrever, então, é visto como um ato de engajamento dinâmico com o mundo, um diálogo contínuo entre o autor, o texto, o leitor e o contexto cultural.

Outra discussão relevante é estabelecer a distinção entre produção de texto e redação conforme elucidado por Geraldi (2013). Ele estabelece que na produção de texto na escola, contraposta à redação, os textos são produzidos "na escola" e não meramente "para a escola" (p. 136). Essa diferenciação ressalta a importância de engajar os estudantes em práticas de escrita que simulem ou replicam as situações de escrita reais e autênticas, em contraste com exercícios de escrita artificialmente construídos que predominavam nas práticas passadas.

Beth Marcushi (2010) também destaca a evolução nas práticas de ensino da escrita ao longo das últimas décadas, observando que nos anos 1980, estudos começaram a criticar a redação escolar como um "não texto" devido à sua natureza

artificial e falta de características interlocutivas (p. 73). Isso culminou na sugestão de que se deixasse de "fazer redações" para começar a "produzir textos", valorizando o processo de escrita e suas conexões com práticas sociais reais.

Ademais, nos anos 1990 e início dos 2000, houve um foco renovado no estudo dos gêneros textuais dentro do contexto escolar, conforme descrito por Beth Marcushi (2010). Ela nota que "nos últimos quinze anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensando ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar" (Marcushi, 2010, p. 75). Este enfoque nos gêneros textuais proporcionou uma abordagem mais dinâmica e contextualizada para o ensino da escrita, oferecendo aos alunos ferramentas para explorar e adaptar diferentes formas de comunicação escrita a diversas situações.

Os autores Rosa, Ramos e Corbari no artigo *Incompreensões do eixo Produção textual* (2019) enfatizam que o ensino de escrita deve transcender a mera instrução de tarefas e incluir o ensino de habilidades específicas. Dessa forma, os autores recomendam aos professores que:

> Muito mais do que mandar que os alunos escrevam isso ou aquilo, como professores, temos que ensiná-los a como fazê-lo; ensinar habilidades específicas do ato de escrever, tais como preparar o tema e organizá-lo, saber expandir ideias no texto, saber resumir e selecionar informações, saber fazer a progressão do conteúdo em parágrafos, saber aspectos da coesão, da coerência, da adequação vocabular e outras questões formais referentes à escrita. Mas é certo que tais conteúdos não podem ser trabalhados isoladamente, de modo mecânico e repetitivo, perdendo-se de vista que essas habilidades são aprendidas para auxiliarmos na interação verbal com o(s) outro(os); ou seja, não podemos esquecer que o caráter interativo, dialógico e reflexivo sobre a linguagem deve articular todos os aspectos do ensino de produção textual. (Rosa; Ramos; Corbari, 2019, p. 191).

As recomendações descritas pelos autores acima implicam uma visão de ensino de escrita como um ato social e reflexivo, onde a interação e o dialogismo desempenham papéis centrais. Através dessa abordagem, os alunos não apenas aprendem a estruturar textos, mas também a compreender e a interagir com o mundo de maneira mais crítica e significativa. Assim, o ensino de escrita deve ser encarado não só como uma habilidade técnica, mas como uma prática social que empodera os indivíduos a participar ativamente de suas comunidades.

Ademais, no campo da produção textual, a elaboração de um texto segue um processo metódico e estruturado, conforme destacado por Rosa, Ramos e Corbari (2019). Segundo esses autores, que baseiam suas observações nos estudos de

Menegassi (2016), o processo de escrita pode ser dividido em cinco etapas fundamentais: *planejamento, execução ou textualização*, *revisão*, *reescrita e avaliação.* Cada uma dessas etapas é crucial para a construção de um texto coeso, coerente e eficaz.

Inicialmente, o planejamento envolve a definição de objetivos, o público-alvo, o gênero textual e a estruturação das ideias principais. Esta etapa permite ao escritor organizar seu pensamento e esboçar um plano de ação que guiará todo o processo de escrita. A execução, ou textualização, refere-se ao ato de transformar as ideias planejadas em texto propriamente dito, desenvolvendo parágrafos que expressam claramente o conteúdo desejado.

Após a redação inicial, segue-se a revisão. Esta fase é essencial para identificar e corrigir supostos erros, melhorar a clareza e a fluidez do texto, além de assegurar que as ideias estão sendo transmitidas de forma lógica e ordenada. A reescrita é o momento subsequente, no qual o autor refina seu trabalho, reformulando partes do texto para aumentar sua qualidade e impacto sobre o leitor.

Por fim, a avaliação serve para validar o texto final, geralmente através de feedbacks dos colegas. Esta última etapa assegura que o produto final atenda às expectativas e aos objetivos inicialmente propostos, além de ajustar quaisquer aspectos residuais que possam ter sido negligenciados nas fases anteriores.

Dessa forma, Rosa, Ramos e Corbari, ao citarem Menegassi (2019), proporcionam um modelo claro e detalhado para a produção de textos, o qual não apenas estrutura a criação textual, mas também otimiza a qualidade e eficiência do texto final. Esse processo, portanto, é fundamental para qualquer atividade de escrita que busque precisão, clareza e relevância no conteúdo apresentado.

No contexto educacional, a elaboração de textos é considerada uma habilidade essencial, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Notavelmente, o documento BNCC estabelece a habilidade EF69LP07, para os anos finais do ensino fundamental de língua portuguesa, a qual enfatiza a produção de textos em diferentes gêneros, adaptados aos contextos específicos, envolvendo diversas modalidades e variedades linguísticas e semióticas. (Brasil 2017, p.143).

Paralelamente, Rosa, Ramos e Corbari, ao citarem Menegassi (2019), contribuem significativamente para este campo ao apresentarem um modelo de produção textual que não somente guia o processo de criação, mas também eleva a qualidade e eficiência dos textos produzidos. Este modelo proposto por Menegassi é

crucial para garantir a precisão, clareza e relevância do conteúdo, aspectos que são enfatizados pela BNCC na formação de competências textuais nos alunos.

O diálogo entre as ideias de Rosa, Ramos e Corbari e o documento norteador da BNCC é evidente na medida em que ambos enfocam a importância de uma metodologia estruturada na produção textual. A BNCC detalha processos como planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita, redesign e avaliação de textos, sugerindo uma abordagem colaborativa e iterativa que reflete diretamente o modelo defendido por Menegassi.

Assim, ao integrar essas perspectivas, é possível perceber a complementaridade entre as propostas teóricas e as diretrizes curriculares, ambas direcionadas ao desenvolvimento de habilidades de escrita que são essenciais para a educação contemporânea. Esta interação entre teoria e prática pedagógica destaca a importância de uma abordagem consciente e sistemática na educação linguística, alinhando-se aos objetivos educacionais mais amplos definidos nacionalmente.

2.2.1 Os gêneros discursivos – algumas considerações

Nas últimas décadas, tem-se observado uma crescente convergência de questionamentos sobre o ensino tradicional de línguas, especialmente da língua materna, que até então era pautado predominantemente por um enfoque normativo e centrado na gramática. Com o surgimento dessas discussões, firmou-se a ideia de que o texto deve ser a unidade central do ensino, um marco importante dessa nova perspectiva. Esse movimento é exemplificado pela obra *"O texto na sala de aula",* publicada e organizada por João Wanderley Geraldi em 1984.

Na apresentação da terceira edição de sua obra, em 2002, João Wanderley Geraldi menciona que o objetivo do livro é "um convite à reflexão e a um (re)dimensionamento das atividades de sala de aula" (p. 3-4). Nesse contexto, o texto é considerado a unidade básica para todas as atividades (produção, leitura e análise linguística), uma concepção que foi incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa.

> (...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza

> temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (Brasil, 1998, p. 23).

Em compensação, esta troca de foco para o ensino, o tão almejado enfoque no uso social da linguagem, ou seja, a contextualização dos elementos linguísticos e discursivos, em que o texto passaria a ser o princípio, meio e fim de todas as atividades, por si só, não permitiu que os novos objetivos fossem alcançados, ou seja, que os alunos adquirissem a tão sonhada competência discursiva em língua portuguesa.

O que aconteceu foi que, nos momentos em que o texto passou a ser usado como unidade básica nas atividades de sala de aula, ele foi utilizado apenas como pretexto para se ensinar gramática, como veículo de regras linguísticas, no qual o professor tentava extrair seus tópicos de estudo. Isso ocorreu porque, historicamente, o ensino de língua portuguesa nas escolas foi amplamente influenciado por uma abordagem tradicionalista que priorizava a gramática normativa e a memorização de regras linguísticas. Nessa perspectiva, o texto era visto apenas como um instrumento para ilustrar pontos gramaticais, em vez de ser apreciado por seu conteúdo e contexto. Essa prática reduzia a riqueza do texto a meros exemplos de construção gramatical, limitando a oportunidade dos alunos de desenvolverem habilidades críticas e interpretativas mais amplas e significativas.

Mais adiante, passou-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias de leitura e de redação (abordagem cognitiva e textual). É o auge do trabalho com as tipologias (dissertação, narração, descrição), coesão, coerência, inferência, checagem etc. Nessas perspectivas, só interessava o interior do texto e o processamento cognitivo, não se levava em consideração o contexto externo de produção/recepção.

A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, passou-se a conceber o gênero discursivo como instrumento mediador das práticas sociais, ou seja, foram incorporadas na noção de texto as situações de produção/circulação/recepção dos textos, bem como as significações, as influências que estas exercem em todo ato de linguagem (ação sócio-histórico situada).

De acordo com o professor e crítico literário Maussaud Moisés, em seu *Dicionário de termos literários (2004),* o termo "gênero" possui, em sua origem etimológica, a conotação de família, raça ou um conjunto de seres que compartilham

características comuns. Dessa forma, ao longo de muito tempo, a palavra "gêneros" era amplamente empregada no contexto retórico e literário com um foco particularmente literário, destacando os gêneros clássicos, como o lírico, épico e dramático, bem como os gêneros modernos da literatura, tais como o romance, novela, conto, entre outros. Mikhail Bakhtin (2003), um pesquisador russo que, no início do século XX, concentrou seus esforços nos estudos da linguagem e da literatura, foi pioneiro ao utilizar o termo "gênero" em um contexto mais abrangente, abordando igualmente os diversos textos utilizados em nossas interações diárias de interação não apenas relacionado à esfera literária.

Segundo Bakhtin (2003), todos os textos, independentemente de serem orais ou escritos, exibem um conjunto de características que, conscientemente ou não, permanecem relativamente estáveis. Essas características contribuem para a definição de vários gêneros discursivos, os quais podem ser discernidos por meio de três elementos fundamentais que coexistem: conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. De acordo com o filósofo da linguagem:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso.* (Bakhtin, 2003, p. 279).

Na citação de Bakhtin, identificam-se três características essenciais na constituição dos enunciados: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. O conteúdo temático refere-se ao assunto abordado no enunciado, representando as ideias e informações específicas de cada esfera de atividade humana. A estrutura composicional diz respeito à organização formal do enunciado, incluindo a maneira como as partes do discurso são estruturadas para transmitir o conteúdo. Já o estilo envolve a escolha e o uso dos recursos linguísticos – lexicais, fraseológicos e gramaticais – que conferem ao enunciado uma identidade específica. Estes três elementos se entrelaçam de maneira inseparável, refletindo a natureza particular de cada esfera comunicativa e contribuindo para a formação dos gêneros discursivos.

A escolha do gênero discursivo não é totalmente automática, pois depende de uma série de fatores cruciais, como locutor, o interlocutor, o propósito interacional e o tema abordado no texto. Por exemplo, ao compartilhar uma narrativa, utilizamos um gênero discursivo narrativo, como o conto ou a crônica; ao fornecer instruções sobre como realizar uma tarefa (como limpar móveis, tomar banho ou visitar uma costureira), empregamos um gênero discursivo instrucional, como o manual; ao tentar persuadir alguém com nossas ideias, recorremos aos textos argumentativos, como é o caso de artigos de opinião e assim por diante.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros discursivos são práticas sócio-históricas que desempenham um papel fundamental na nossa capacidade de interagir com o mundo e comunicar nossas ideias, contribuindo para a construção do mundo de alguma forma. Ele argumenta que esses gêneros são textos, tanto orais quanto escritos, que se solidificam em contextos interacionais específicos.

Portanto, postula-se que os gêneros discursivos representam as diversas formas de texto que permeiam o cotidiano, caracterizados por padrões sociocomunicativos distintos. Esses padrões são definidos conforme a estrutura composicional, os objetivos enunciativos e o estilo, os quais são moldados por dinâmicas históricas, sociais, institucionais, tecnológicas e interacionais.

Em resumo, os gêneros discursivos representam uma classificação não exaustiva, constituindo-se como entidades empíricas inseridas em contextos interacionais variados. Essas entidades são manifestadas por meio de designações específicas, como sermões, correspondências comerciais e pessoais, romances, bilhetes, reportagens jornalísticas, exposições didáticas, notícias, horóscopos, receitas culinárias, bulas de medicamentos, listas de compras, cardápios de restaurantes, resenhas, editais de concursos, piadas, diálogos espontâneos, conferências, e-mails, interações em bate-papos virtuais, aulas online, entre outros.

Ao compreendermos a diversidade e a complexidade dos gêneros discursivos, reconhecemos a importância de cada um deles no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Entre esses gêneros, destaca-se o conto, uma forma narrativa breve, mas rica em possibilidades de exploração pedagógica. A seguir, abordaremos o gênero discursivo conto, analisando suas características distintivas, sua estrutura e seu potencial como ferramenta didática no ensino fundamental.

2.2.2 O gênero discursivo conto

O conto literário, um gênero narrativo de curta extensão, constitui uma forma de arte narrativa que se distingue do romance e da novela, principalmente, pela sua brevidade e condensação temática e estrutural. Esta peculiaridade do conto, como relatado por Costa (2014), em seu *Dicionário de gêneros textuais*, decorre de sua origem sociocultural na cultura oral, caracterizando-se por uma estrutura que favorece uma narrativa com um número reduzido de personagens, um esquema temporal e ambiental conciso, e uma concentração de eventos que evita intrigas secundárias, diferentemente do que se observa no romance.

Os contos costumam apresentar uma estrutura bem definida, composta por introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, embora a linearidade possa ser subvertida dependendo do estilo do autor. A introdução é responsável por apresentar os personagens, o cenário e o contexto inicial, situando o leitor e estabelecendo as bases para o desenvolvimento do enredo. No desenvolvimento, o desenrolar dos eventos é descrito, introduzindo o conflito central e explorando as ações e reações dos personagens, complicando e aprofundando a trama. O clímax representa o ponto culminante da história, onde a tensão atinge seu ápice, marcando o momento decisivo em que o conflito principal é diretamente enfrentado. Finalmente, o desfecho conclui a narrativa, resolvendo os conflitos e proporcionando um fechamento à história, que pode oferecer uma resolução clara ou deixar um final aberto à interpretação.

Nádia Battella Gotlib (2001) observa que, apesar da estrutura narrativa clássica ser um ponto de partida para o entendimento do enredo, o conto contemporâneo muitas vezes se afasta dessa formulação, explorando novas formas e estruturas narrativas. A concisão e a intensidade temática, portanto, não só definem o conto como também destacam sua capacidade de inovação e experimentação literária.

Os personagens em contos são frequentemente mais esboçados do que desenvolvidos em profundidade, mas são construídos de modo a cumprir uma função específica dentro da narrativa. A ambientação também tende a ser limitada, com descrições concisas que contribuem para a atmosfera e o contexto da história sem desviar o foco do enredo principal.

A linguagem utilizada em contos é, geralmente, econômica e precisa, sendo comum o uso de recursos estilísticos que reforçam a intensidade e a expressividade do texto. A tensão narrativa e o desenvolvimento de um único tema ou motivo são características marcantes desse gênero literário.

Outro estudioso que também tece informações relevantes acerca do conto é Massaud Moisés, em seu *Dicionário de termos literários* (2004) destacando sua unidade e concisão:

> O conto é, do prisma dramático, univalente: contém um só drama, um só conflito, uma só unidade dramática, uma só história, uma só ação, enfim, uma única célula dramática. Todas as demais características decorrem dessa unidade originária: rejeitando as digressões e as extrapolações, o conto flui para um único objetivo, um único efeito. (...) Dessas unidades resultam as outras características: poucas personagens que povoam o conto. Duas ou três, tão-somente as que participam do conflito. (...) No tocante à linguagem, o conto prefere a concisão à prolixidade, a concentração de efeitos à dispersão. (Moisés, 2004, p 88-89).

Júlio Cortázar (2006) também contribui para a compreensão do conto ao destacar a importância da significação, intensidade e tensão como elementos indissociáveis que modulam sua estrutura, enfatizando a necessidade de um tratamento literário que se ajuste à índole do tema com precisão e profundidade. O conto, assim, é delineado por sua habilidade de capturar um momento ou acontecimento significativo com uma economia de palavras, tornando-o um gênero distinto e desafiador tanto para o escritor quanto para o leitor.

O gênero discursivo, numa perspectiva bakhtiniana, é entendido como uma manifestação concreta da interação verbal, que articula de maneira intrínseca o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Bakhtin enfatiza a inseparabilidade desses elementos na formação de qualquer gênero discursivo, e o conto não é uma exceção a essa regra.

O conteúdo temático de um conto refere-se aos tópicos e às experiências humanas que ele aborda. Esses temas são escolhidos com base na capacidade de provocar reflexões e emoções nos leitores, oferecendo uma janela para diferentes realidades e perspectivas. No contexto bakhtiniano, o conteúdo temático não é isolado, mas está imbricado nas condições sociais e históricas em que o conto é produzido e recebido. Cada conto traz consigo um mundo de significados que ressoam com as experiências coletivas e individuais dos leitores. Já a estrutura composicional dele diz respeito ao modo como seus elementos narrativos são

organizados. Isso inclui a disposição dos eventos, a construção dos personagens, o desenvolvimento do enredo e a utilização do espaço e do tempo narrativo. Bakhtin vê essa estrutura como um modo de dar forma concreta ao conteúdo temático, possibilitando que a narrativa ganhe vida. A estrutura composicional é, portanto, um reflexo das convenções do gênero e das expectativas culturais dos leitores, funcionando como um molde que guia a recepção e interpretação do texto. O estilo de um conto, por sua vez, é caracterizado pela escolha e uso particular da linguagem pelo autor. Para Bakhtin, o estilo é uma marca distintiva que confere singularidade à obra, refletindo tanto a voz individual do autor quanto as vozes sociais que ele incorpora. O estilo envolve o uso de recursos linguísticos como figuras de linguagem, ritmo, tonalidade e registro, os quais contribuem para criar uma atmosfera específica e evocar determinadas respostas no leitor. É através do estilo que o autor imprime sua visão de mundo e estabelece um diálogo com o leitor. Além de construir uma conexão estilística, os contos desempenham um papel significativo na mediação de experiências e valores culturais. Como um gênero discursivo, o conto exerce uma funcionalidade social crucial, pois contribui para a formação da consciência social e a transmissão de conhecimentos. Ele possibilita a reflexão crítica sobre a realidade, promove a empatia e a compreensão de diferentes perspectivas e auxilia na construção de identidades. Na perspectiva bakhtiniana, o gênero discursivo, ao engajar-se com as vozes sociais e históricas, torna-se um meio de interação social, em que o autor e o leitor se encontram em um espaço dialógico.

Essa ênfase na unidade e na concisão como características primordiais de um conto é refletida também na prática pedagógica, em que o conto se mostra um recurso valioso devido à sua brevidade, que permite a leitura integral em sala de aula, além de exigir do leitor uma abordagem atenta e analítica. Além disso, a diversidade temática e estilística encontrada nos contos abre portas para a exploração de uma vasta gama de contextos culturais, históricos e sociais. Isso é essencial para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica nos alunos, habilitando-os a compreender e questionar o mundo ao seu redor de maneira mais profunda e enriquecedora.

Adicionando a isso, ao aprender sobre os critérios composicionais dos contos, os alunos são encorajados a criar, em sala de aula, seus próprios contos. Essa prática pedagógica tem um valor imprescindível, pois engaja os estudantes em um processo criativo que estimula a imaginação. Ao conceberem seus próprios textos, eles devem pensar cuidadosamente sobre os elementos constitutivos do conto, como a

construção de personagens com suas complexidades e motivações, a arquitetura de um enredo que seja envolvente e significativo, a escolha de um cenário que complemente e enriqueça a narrativa, e a definição de um tema que ressoe com os leitores. Ao criar personagens e situações, os alunos exploram diversas perspectivas e contextos de vida, o que pode fomentar uma compreensão mais profunda das realidades humanas e sociais.

Assim, é fundamental apresentar a metodologia utilizada para implementar essa abordagem em sala de aula. Na próxima seção, detalharemos os métodos e estratégias pedagógicas adotadas para promover o desenvolvimento das habilidades de escrita criativa dos alunos, bem como as atividades planejadas para a efetiva aplicação dos conceitos discutidos anteriormente.

3 METODOLOGIA

Ao longo das seções anteriores, exploramos a complexidade das atividades de leitura e escrita nas salas de aula, bem como os desafios enfrentados pelos professores ao lidar com esses aspectos essenciais do ensino. A leitura de imagens, por exemplo, foi abordada como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da alfabetização visual dos alunos. Ademais, discutimos os gêneros discursivos, com ênfase no gênero conto, destacando suas características e a importância de sua utilização no contexto educacional. A prática da escrita, especialmente de contos, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver suas habilidades narrativas e criativas, elementos cruciais para sua formação acadêmica e pessoal.

A metodologia proposta visa não apenas reforçar a importância da leitura e da escrita, mas também oferecer uma abordagem prática e lúdica que desperte o interesse dos alunos e promova um aprendizado significativo. Com isso, esperamos criar um ambiente educacional onde a leitura de imagens e a escrita de contos se complementem e potencializem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para compreender adequadamente o contexto da pesquisa realizada, é imprescindível considerar algumas declarações fundamentais sobre o cenário educacional brasileiro, que é particularmente preocupante devido ao baixo desempenho dos nossos alunos em habilidades de leitura e escrita.

Além disso, é notável que os alunos frequentemente expressam desinteresse ou desgosto pela escrita na escola, o que pode ser um fator contribuinte para os desafios identificados nos resultados das avaliações externas. Esse desinteresse pode estar associado a métodos de ensino que não engajam adequadamente os estudantes ou à falta de conexão percebida entre as atividades de escrita propostas e suas vidas cotidianas. Essa aversão, sobretudo com as atividades de escrita, foi ainda mais acentuada durante a pandemia da Covid-19, período no qual a falta de aulas presenciais levou a uma estagnação no aprendizado dos estudantes, resultando em uma chegada crescente nos anos finais do Ensino Fundamental de alunos que não apenas desconhecem como escrever, mas também demonstram uma significativa falta de motivação.

Diante desse panorama, conduzimos uma pesquisa com alunos de todos os anos do ensino fundamental no Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizado em Estância, Sergipe, escolhido como o lócus para este estudo. O instrumento utilizado

foi um questionário que procurava descobrir se os alunos gostavam de escrever textos na escola. Os resultados foram bastante claros: de 106 alunos entrevistados, somente 28, correspondendo a aproximadamente 26%, afirmaram gostar de produzir textos na escola. Por outro lado, a grande maioria, 78 alunos (cerca de 74%), declarou não gostar de escrever.

A análise dos motivos dessa aversão revelou diversas justificativas: 12 alunos (15,38%) mencionaram a dificuldade da atividade como um impedimento; 36 alunos (46,15%) relataram ter dificuldade em encontrar ideias interessantes para seus textos; 12 alunos (15,38%) não tinham interesse nos temas propostos; 2 alunos (2,56%) sentiam-se inseguros quanto às suas habilidades de escrita; e 16 alunos (20,51%) apresentaram outros motivos variados.

Diante desses desafios, a pesquisa adotou a metodologia de pesquisa-ação, descrita pela professora e pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (2019) como essencialmente participativa e focada na intervenção para promover mudanças positivas. Assim, a pesquisa-ação é caracterizada pela sua abordagem colaborativa e pela aplicação prática dos resultados obtidos. Segundo Paiva, que referencia a definição de Michel Thiolent, esclarece:

> "A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (Thiolent,1992, p.14 *apud* Paiva, 2019, p.72).

Dessa forma, a pesquisa-ação se distingue por promover a interação contínua entre teoria e prática, visando não apenas a compreensão dos fenômenos sociais, mas também a transformação das realidades investigadas através de uma prática reflexiva e participativa.

Para embasar nossa intervenção, recorremos às técnicas pedagógicas dos linguistas Celso Ferrarezi Jr. e Robson Santos de Carvalho (2015), cujo trabalho sobre a produção de textos na educação básica inclui o uso de imagens para fomentar a escrita.

O estudo seguiu os seguintes passos metodológicos:

1º. Observação Inicial: Identificamos a aversão de grande parte dos alunos com relação às atividades de escrita na escola alegando a falta de criatividade.

2º. Seleção do Gênero Literário: Escolhemos o conto por ser frequentemente abordado no livro didático dos alunos do sétimo ano, além deste gênero ser mais acessível e adequado para leitura em sala de aula.

3º. Delineamento Teórico: Estabelecemos as bases teóricas e práticas que guiaram nossa intervenção, considerando os problemas diagnosticados.

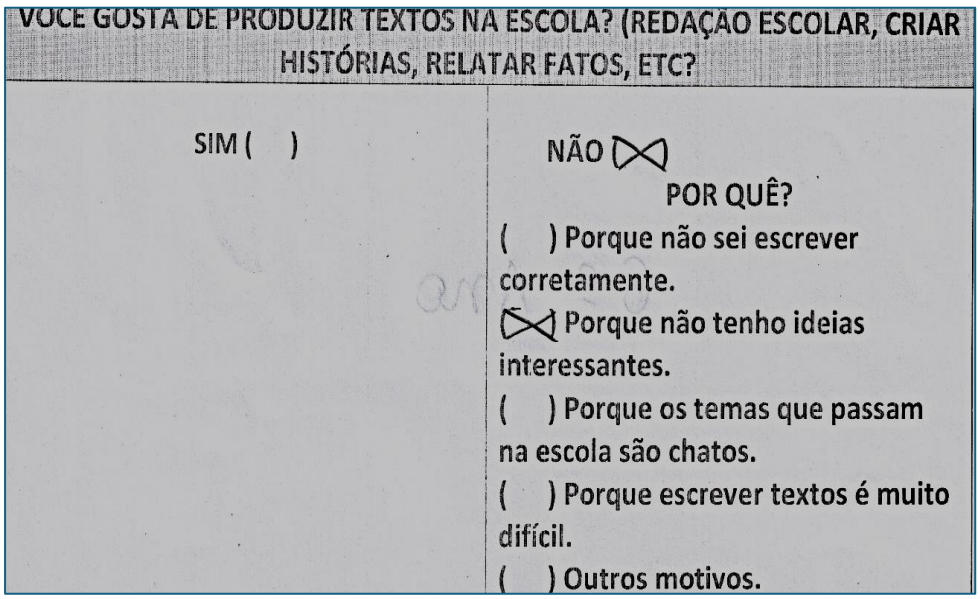
4º. Preparação das Atividades: Desenvolvemos uma proposta de atividades que utilizava pinturas de Cândido Portinari para inspirar os alunos para a produção de textos mais criativos.

5º Execução e Análise: Implementamos as atividades propostas com a turma selecionada e coletamos dados para analisar a eficácia da intervenção.

Para avaliar o resultado final dessa proposta, estabelecemos três critérios básicos de análise dos textos produzidos pelos alunos: cada critério foi classificado como *"satisfatório*" ou *"insatisfatório*". O termo "*satisfatório*" refere-se à obtenção dos objetivos pedagógicos previstos em cada critério de avaliação: significa que o estudante (ou a atividade) atingiu o nível de desempenho esperado, demonstrando domínio dos conhecimentos, habilidades e atitudes descritos nos indicadores, de forma coerente com a proposta de escrita a partir das pinturas. Já *"insatisfatório*" designa o não alcance desse patamar mínimo: o resultado apresenta lacunas procedimentais que comprometem a compreensão e a qualidade do produto final, revelando a necessidade de reorientação didática, reforço ou reelaboração para que os objetivos sejam efetivamente alcançados.

Compreendemos que a pesquisa-ação, caracterizada pela intervenção direta de indivíduos ou grupos envolvidos com o problema em análise, é um processo complexo e desafiador, que exige uma investigação cuidadosa durante sua formulação e execução. Por isso, é fundamental definir claramente o contexto, os participantes e a natureza do problema. Nesse sentido, descrevemos o contexto e os participantes desta pesquisa na subseção 3.1, e delineamos uma proposta de sequência de atividades para a intervenção na seção 3.2.

Figura 4 - Questionário de pesquisa diagnóstica



Fonte: O autor

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PERFIL DO ALUNADO

O Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizado na rua Lourival Batista, 417, na cidade de Estância, estado de Sergipe, caracteriza-se por sua localização em um bairro periférico da cidade. Este colégio atende a uma comunidade de 1.276 alunos e oferece educação nos três turnos: manhã, tarde e noite, abrangendo tanto o ensino fundamental (anos finais) quanto o ensino médio.

A infraestrutura do colégio inclui 12 salas de aula, um laboratório de informática equipado com acesso à internet, uma biblioteca que, embora exista, possui um acervo limitado, uma cantina e uma quadra esportiva. Essa estrutura visa proporcionar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, embora apresente desafios relacionados à limitação de recursos, especialmente no que tange à biblioteca.

O corpo docente do Colégio Estadual Gumercindo Bessa é composto por 47 professores, sendo 36 efetivos e 11 contratados. Essa composição docente é fundamental para a manutenção e continuidade do ensino.

A seguir, serão apresentados os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Colégio Estadual Gumercindo Bessa para o Ensino Fundamental - Anos Finais (AF):

Figura 5 - IDEB do Colégio Estadual Gumercindo Bessa

IDEB

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AI	3,5	3,1	-	-	-	-	-	-	-
AF	2,2	2,7	2,0	2,9	1,7	2,5	2,8	-	5,2
EM	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Fundamental - Anos Finais (EF - AF) do Colégio Estadual Gumercindo Bessa revelam uma trajetória de resultados preocupantes ao longo dos anos. Em 2005, o índice foi de 2,2, subindo ligeiramente para 2,7 em 2007. No entanto, em 2009, observou-se uma queda significativa para 2,0. Em 2011, o índice voltou a subir para 2,9, seguido por uma nova queda em 2013 para 1,7. Nos anos subsequentes, 2015 e 2017, os índices foram 2,5 e 2,8, respectivamente, indicando uma oscilação sem uma tendência clara de melhoria sustentada.

A análise desses dados demonstra que, apesar de algumas melhorias pontuais, os resultados gerais permanecem baixos, refletindo desafios contínuos na qualidade da educação oferecida. Em particular, a queda acentuada de 2011 para 2013, e a recuperação parcial em anos subsequentes, sugere a existência de fatores estruturais e pedagógicos que impactam negativamente o desempenho educacional. É notável a discrepância nos resultados de 2021, onde o índice atingiu 5,2, um aumento expressivo, porém atípico em relação às tendências anteriores. Acreditamos que este aumento significativo se deu por conta das taxas de aprovação, que fazem parte do cálculo do IDEB. Muitos estados adotaram a aprovação automática durante a pandemia da Covid-19, e muitos alunos foram aprovados, ainda que apresentassem problemas de aprendizagem.

Esses resultados indicam a necessidade de uma intervenção estratégica e sistemática para abordar as causas subjacentes dos baixos desempenhos e promover um ambiente educacional mais eficaz e propício ao aprendizado. A falta de consistência e a baixa pontuação média ao longo dos anos apontam para possíveis deficiências em diversos aspectos, incluindo a formação de professores, os métodos pedagógicos utilizados, a infraestrutura escolar, e o apoio socioemocional aos alunos. Para alcançar melhorias significativas e duradouras, é imperativo que sejam implementadas políticas educacionais abrangentes, focadas em elevar a qualidade do ensino e em promover uma aprendizagem significativa e contínua para todos os estudantes.

Focando especificamente no perfil dos alunos do 7º ano, isto é, os alunos que participam de nossa intervenção, observa-se uma turma composta por 30 alunos, dos quais 12 são meninos e 18 são meninas. Todos esses alunos são oriundos da classe média baixa, o que pode influenciar diretamente nas condições de estudo e no desempenho escolar.

Um aspecto relevante identificado no perfil desses alunos é a deficiência na escrita, evidenciada pela prática diária de exercícios aplicados em sala de aula. Essas dificuldades podem ser atribuídas a diversos fatores, incluindo a limitação de recursos didáticos disponíveis, a possível falta de apoio extracurricular e as condições socioeconômicas desfavoráveis que impactam o processo de aprendizagem.

Dessa forma, o Colégio Estadual Gumercindo Bessa enfrenta desafios significativos, tanto na esfera estrutural quanto no que se refere ao desempenho acadêmico dos alunos. Esses desafios exigem uma abordagem pedagógica diferenciada e recursos adicionais para promover um ambiente de ensino mais inclusivo e eficiente, atendendo às necessidades específicas dos alunos e contribuindo para a superação das dificuldades apresentadas.

Figura 6 - Fachada do Colégio Estadual Gumercindo Bessa

Fonte: O autor

3.2 PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A sequência de atividades proposta para a escrita de contos baseada nas pinturas de Cândido Portinari para os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, no Colégio Estadual Gumercindo Bessa - Estância, é uma iniciativa interdisciplinar que visa integrar a arte visual e a produção textual, fomentando um ambiente rico em criatividade e aprendizado.

No primeiro momento, será realizada a apresentação do gênero discursivo conto e seus elementos constituintes, com uma carga horária sugerida de duas aulas. Os objetivos desta etapa são introduzir o gênero discursivo conto, identificar os elementos constituintes do conto e explorar a temática de emoções humanas complexas por meio da literatura e da arte. Serão utilizados como recursos o texto do conto *"Muralhas da China",* do escritor sergipano Antônio Carlos Viana, e a pintura *"Enterro",* de Cândido Portinari (1940). As atividades incluem a leitura coletiva do conto *"Muralhas da China",* com pausas para discussão sobre o tema da tristeza, da perda e da morte, o estudo das partes constituintes do conto, como enredo, personagens, tempo, espaço etc., com exemplos extraídos do conto lido, e a análise da pintura *"Enterro"* de Portinari, discutindo as emoções que a obra transmite e fazendo conexões com o conto lido.

No segundo momento, com uma carga horária sugerida de duas aulas, será realizada a análise do catálogo com as pinturas de Cândido Portinari. O objetivo desta etapa é desenvolver a habilidade de interpretação visual e criatividade literária dos alunos por meio da análise do catálogo de pinturas de Cândido Portinari, incentivando a criação de contos baseados nas obras do artista. Serão utilizados como recursos um catálogo com cinco pinturas selecionadas de Portinari. As atividades incluem a exploração do catálogo, com apresentação das obras selecionadas, e discussões em grupo para explorar cada temática representada nas pinturas.

No terceiro momento, com uma carga horária sugerida de quatro aulas, serão realizadas atividades de criação literária. O objetivo desta etapa é estimular a criatividade e habilidades de escrita, incentivando os alunos a produzirem seus próprios contos. As atividades incluem a escrita criativa, em que os alunos criarão um conto inspirado na pintura e temática escolhida individualmente, com orientação e acompanhamento durante todo o processo de escrita.

No quarto momento, com uma carga horária sugerida de duas aulas, será realizada a revisão, a reescritura e a avaliação dos contos produzidos. O objetivo desta etapa é avaliar o entendimento dos alunos sobre o gênero conto, a capacidade de análise artística e as habilidades de escrita criativa. Os métodos de avaliação incluem a participação e engajamento nas discussões e atividades de análise, a qualidade da escrita, a criatividade e a conexão com a temática escolhida no conto produzido, além da capacidade de dar e receber feedback construtivo. As atividades incluem a troca de contos entre os alunos para leitura e feedback construtivo, seguido de uma revisão individual baseada nos comentários recebidos.

Finalmente, no quinto momento, será organizada a exposição dos trabalhos, onde os contos criados pelos alunos serão apresentados em uma exposição ou leitura coletiva. Esta etapa visa promover a apreciação e discussão das obras literárias e artísticas, celebrando o processo criativo e o aprendizado interdisciplinar desenvolvido ao longo da sequência de atividades.

PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º Momento

Apresentação do gênero discursivo conto e seus elementos constituintes (Carga horária sugerida: 2 aulas).

Objetivo:

Introduzir o gênero discursivo conto;

Identificar a construção composicional do conto.

Explorar a temática de emoções humanas complexas por meio da literatura e da arte;

Recursos:

Texto do conto *"Muralhas da China"*, do escritor sergipano Antônio Carlos Viana;

Pintura *"Enterro*", de Cândido Portinari (1940).

Atividades:

Leitura coletiva do conto *"Muralhas da China",* com pausas para discussão sobre o tema da tristeza, da perda e da morte;

Estudo da construção composicional do conto: enredo, personagens, tempo, espaço etc., com exemplos extraídos do conto lido;

Estudo dos aspectos linguísticos do conto: linguagem, registro escrito formal/informal; opções vocabulares, tempos verbais, etc.

Análise da pintura *"Enterro"* de Portinari, discutindo as emoções que a obra transmite e fazendo conexões com o conto lido.

2º Momento

Análise do catálogo com as pinturas de Cândido Portinari

(Carga horária sugerida: 2 aulas)

Objetivo:

Desenvolver a habilidade de interpretação visual e criatividade literária dos alunos por meio da análise do catálogo de pinturas de Cândido Portinari, incentivando a criação de contos baseados nas obras do artista.

Recursos:

Catálogo com cinco pinturas selecionadas de Cândido Portinari.

Atividades:

Exploração do Catálogo (apresentação do catálogo confeccionado com as obras de Cândido Portinari.);

Discussão em grupo para explorar cada temática.

3º Momento

Atividades de Criação Literária

(Carga horária sugerida: 4 aulas)

Objetivo: Estimular a criatividade e habilidades de escrita, incentivando os alunos a produzirem seus próprios contos.

Atividades:

Escrita Criativa:

Criação de um conto inspirado na pintura e temática escolhida (os alunos escolhem individualmente a temática correspondente para trabalhar).

Orientação e acompanhamento durante o processo de escrita.

4º Momento

Revisão, reescrita e avaliação

(Carga horária sugerida: 2 aulas)

Objetivo: Avaliar o entendimento dos alunos sobre o gênero conto, a capacidade de análise artística e habilidades de escrita criativa.

Métodos:

Participação e engajamento nas discussões e atividades de análise;

Qualidade da escrita, criatividade e conexão com a temática escolhida no conto produzido;

Capacidade de dar e receber feedback construtivo.

Revisão e Feedback:

Troca de contos entre os alunos para leitura e feedback construtivo, seguido de uma revisão individual baseada nos comentários recebidos.

5º Momento

Exposição dos Trabalhos:

Organização de uma exposição ou leitura coletiva dos contos criados.

3.3 O CADERNO PEDAGÓGICO

O caderno pedagógico "*Das pinturas aos contos: uma proposta de escrita para alunos do 7º ano do ensino fundamental"* é um produto de intervenção educacional destinado aos professores do ensino fundamental. Este caderno foi desenvolvido para ser uma ferramenta prática que proporciona uma experiência interdisciplinar, integrando a leitura de contos, a análise de obras de arte e a produção textual. Embora seja inicialmente direcionado aos alunos do sétimo ano, a flexibilidade do caderno permite que ele seja adaptado para qualquer turma do ensino fundamental, ajustando as atividades conforme o nível de desenvolvimento e as necessidades dos alunos.

É relevante frisar que as atividades propostas no caderno não só desenvolvem habilidades de leitura e escrita, mas também incentivam a criatividade, a interpretação visual e a apreciação artística, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos.

O catálogo de imagens contendo algumas obras do pintor brasileiro Cândido Portinari é um componente essencial do caderno pedagógico. O catálogo foi cuidadosamente elaborado para servir como uma ferramenta de inspiração e análise, conectando a arte visual à criação literária. Ele contém cinco pinturas selecionadas de Cândido Portinari, cada uma escolhida por sua capacidade de evocar temas e emoções específicas que são exploradas através de atividades didáticas.

A seguir, uma descrição detalhada do catálogo e das suas utilizações pedagógicas:

Estrutura do Catálogo:

O catálogo é composto por cinco pinturas icônicas de Cândido Portinari, um dos mais renomados pintores brasileiros do século XX. Cada pintura é acompanhada por uma breve introdução sobre a obra, seguida por atividades sugeridas para estimular a interpretação visual e a produção textual dos alunos. As pinturas selecionadas abordam uma variedade de temas, proporcionando uma rica base para discussões e criações literárias.

Pinturas Selecionadas:

- *"Enterro"*

Tema: Perda, Saudade e Morte

Descrição: Esta pintura, com suas tonalidades sombrias e expressões carregadas de emoção, aborda a temática da perda e do luto. A imagem serve como ponto de partida para discussões sobre sentimentos de tristeza e saudade, e como esses sentimentos podem ser expressos tanto visualmente quanto literariamente.

- *"Roda Infantil"*

Tema: Infância

Descrição: Representando crianças em momentos de brincadeira, esta pintura evoca a alegria e a inocência da infância. As atividades sugeridas incluem comparações entre as brincadeiras retratadas e as experiências pessoais dos alunos, além de reflexões sobre a importância do tempo de brincar.

- *"Festa de São João"*

Tema: Celebrações Culturais

Descrição: Esta obra retrata a vibrante celebração do São João, destacando elementos culturais típicos do Brasil. As atividades propostas incentivam os alunos a explorar as tradições festivas, as cores, os sons e os símbolos presentes na pintura.

- *"Os Retirantes"*

Tema: Miséria e Pobreza

Descrição: Focalizando a difícil realidade das famílias que migram em busca de melhores condições de vida, esta pintura aborda temas de miséria e resiliência. As atividades sugeridas promovem a empatia e a compreensão das dificuldades enfrentadas por muitos brasileiros.

- *"Namorados!"*

Tema: Amor

Descrição: Representando a intimidade e o afeto entre um casal, esta pintura serve como base para discussões sobre amor e relacionamento. As atividades incluem a análise das expressões faciais e corporais dos personagens, bem como a criação de contos que exploram o tema do amor.

Atividades Propostas:

Cada pintura é acompanhada por um conjunto de atividades pedagógicas que incentivam os alunos a observarem, interpretarem e criarem. As atividades são projetadas para serem interativas e envolventes, promovendo discussões em grupo e reflexões individuais. Entre as atividades sugeridas estão:

Análise Visual: Os alunos são convidados a observarem atentamente os elementos visuais das pinturas, como cores, formas, expressões e símbolos, e discutirem o que essas características sugerem sobre o tema da obra.

Discussões em Grupo: Em pequenos grupos, os alunos discutem suas impressões e interpretações das pinturas, compartilhando suas perspectivas e aprendendo uns com os outros.

Criação Literária: Inspirados pelas pinturas, os alunos são incentivados a escreverem contos que explorem os temas e emoções evocados pelas obras de Portinari. Esse exercício não apenas desenvolve habilidades de escrita, mas também estimula a criatividade e a expressão pessoal.

Relação entre Arte e Literatura: As atividades promovem a compreensão de como diferentes formas de arte podem se complementar, ajudando os alunos a fazerem conexões entre a narrativa visual e a narrativa escrita.

Objetivos Pedagógicos:

O uso do catálogo de imagens visa atingir vários objetivos pedagógicos, incluindo:

Desenvolvimento da Interpretação Visual: Ao analisar as pinturas, os alunos aprimoram suas habilidades de observação e interpretação, fundamentais para a compreensão crítica de textos visuais e escritos.

Estímulo à Criatividade: As atividades de criação literária incentivam os alunos a usar sua imaginação e criatividade, produzindo contos originais inspirados nas obras de arte.

Desenvolvimento Emocional: As discussões sobre temas como perda, infância, celebração, miséria e amor ajudam os alunos a desenvolverem empatia e a lidar com suas próprias emoções de maneira saudável.

O catálogo de imagens, portanto, é uma ferramenta central no caderno pedagógico, proporcionando uma base diversificada para a aprendizagem interdisciplinar. Ao integrar a análise de arte com a produção textual, o caderno promove um ensino dinâmico e significativo, que vai além da sala de aula, enriquecendo a formação integral dos alunos.

3.4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A seguir, apresenta-se um quadro que detalha as etapas da proposta da sequência de atividades, desenvolvida ao longo de 10 aulas, cada uma com 50 minutos. Essa proposta fundamentou-se na necessidade de propiciar aos discentes um contato progressivo com o gênero discursivo conto, bem como incentivar sua capacidade de análise e expressão artístico-literária a partir do diálogo com pinturas selecionadas de Cândido Portinari. Cada etapa foi elaborada com base nas orientações pedagógicas descritas ao longo do relatório, respeitando-se o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura, interpretação, escrita criativa e reflexão crítica.

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da proposta de atividades

Momentos	Aulas	Atividades
1º Momento	Aula 1	Na primeira aula deste projeto, iniciamos as atividades distribuindo cópias para os alunos do conto “Muralha da China”, de Antônio Carlos Viana. No primeiro momento, realizou-se uma leitura coletiva em voz alta, com interrupções em pontos específicos para promover debates sobre temas sensíveis, como tristeza, perda e morte, amplamente presentes na narrativa. A cada pausa, os alunos eram convidados a refletir sobre as situações apresentadas, relacionando-as tanto a vivências pessoais quanto à forma como o texto abordava esses sentimentos. Notou-se que foi muito enriquecedor observar a disposição de todos em participar, compartilhando opiniões e pontos de vista diversos. Em seguida, aprofundou-se o estudo da construção composicional do conto. Os estudantes analisaram a estrutura do enredo, identificaram os personagens, situaram o tempo e o espaço da narrativa e destacaram o clímax que marcava o desenrolar dos acontecimentos. Para ilustrar cada um desses

		elementos, recorreu-se a passagens específicas do texto, incentivando a compreensão de como a organização e a seleção de detalhes pelo autor influenciam a experiência de leitura. Depois, voltou-se a atenção para os aspectos linguísticos do conto. Foram abordadas questões como o tipo de linguagem empregada, a escolha de registro formal ou informal, as opções vocabulares e o uso dos tempos verbais. Os alunos perceberam que cada decisão do autor se relaciona ao efeito pretendido no leitor, especialmente ao tratar de temas como a melancolia e a reflexão sobre a morte. Após as discussões, fizemos uma atividade prática: cada aluno recebeu uma tabela para registrar os elementos estruturais do conto. Esse recurso facilitou a sistematização das observações feitas durante a leitura e o debate. Os estudantes preencheram os campos relativos a autor, enredo, personagens, linguagem, clímax, entre outros aspectos, comprovando, na prática, o conteúdo já discutido. Segundo os estudantes, a proposta foi bastante proveitosa, pois ajudou a organizar as ideias, tornando o estudo do texto mais dinâmico e interessante. Ao final, todos demonstraram boa compreensão do conto e maior sensibilidade em relação às questões que ele aborda. A atividade proporcionou não apenas a análise formal da narrativa, mas também ofereceu um espaço para que os alunos pudessem expressar seus sentimentos, relacionando o texto a suas próprias vivências.
	Aula 2	Durante esta atividade, os estudantes foram convidados a observar atentamente a pintura *“Enterro”,* de Cândido Portinari, projetada em uma tela na sala de aula. Inicialmente, eles analisaram as cores, as

		expressões faciais e os elementos presentes na cena, buscando compreender as emoções que a obra transmite. Em seguida, mediamos uma discussão sobre a forma como a pintura aborda o tema da morte, incentivando os alunos a estabelecer conexões com o conto “Muralha da China”, de Antônio Carlos Viana, que também lida com questões relativas à perda e ao luto. A turma rapidamente identificou que a imagem de “Enterro” continha um forte elemento fúnebre, relacionando-o ao enredo do conto, onde a morte também está presente como fator central. Cada estudante foi convidado a compartilhar suas impressões, e a participação foi tão intensa que muitos queriam falar ao mesmo tempo. Nesse momento, precisamos intervir para organizar o debate, garantindo espaço para que todos pudessem expressar suas opiniões. Durante o diálogo, os alunos destacaram as semelhanças entre a atmosfera melancólica da pintura e o clima denso do conto. As perguntas sugeridas nortearam a conversa, ajudando a aprofundar a análise tanto do texto quanto da pintura, e promovendo um entendimento mais rico sobre a forma como a morte pode ser retratada em diferentes linguagens artísticas. Ao final, o grupo concluiu que tanto a obra de Portinari quanto o conto de Antônio Carlos Viana evocam sentimentos profundos e reflexões sobre a finitude da vida, abrindo espaço para um debate sensível e enriquecedor, no qual os estudantes puderam exercitar a leitura crítica de imagens e textos, além de compartilhar perspectivas pessoais em um ambiente de respeito e empatia.
2º Momento	Aula 3	Esta atividade teve como objetivo incentivar a apreciação artística e estimular a criatividade dos

		estudantes. Em primeiro lugar, distribuiu-se a cada grupo um catálogo contendo cinco obras selecionadas do pintor Cândido Portinari: “Enterro”, “Festa de São João”, “A Infância”, “Retirantes” e “Namorados”. Os alunos, em pequenos grupos, folhearam atentamente o material, registrando impressões, sensações e anotações que consideraram relevantes. No decorrer do trabalho, cada grupo buscou identificar as temáticas presentes nas pinturas, destacando cores, formas e elementos que chamavam mais a atenção. Após essa análise detalhada, iniciou-se uma discussão coletiva em que todas as cinco obras foram debatidas e contextualizadas. Durante a conversa, os estudantes compartilharam diferentes pontos de vista, relacionando as imagens às suas experiências pessoais e refletindo sobre questões sociais, culturais e históricas. Ao final deste exercício de análise acerca das pinturas, todos consideraram a atividade proveitosa, pois promoveram-se o diálogo, a sensibilidade e a criatividade em torno da arte.
	Aula 4	Após analisarem as imagens, iniciou-se a segunda atividade deste segundo momento: a decomposição das pinturas em diferentes camadas de observação. Cada aluno pôde escolher livremente uma das pinturas que lhe despertasse maior interesse ou afinidade. Em seguida, foram distribuídas tabelas específicas, organizadas em três colunas de cores distintas: a verde, a lilás e a amarela. Na primeira coluna (verde), os alunos registraram todos os elementos que eram capazes de identificar em sua pintura selecionada. Havia quem reparasse em pequenas texturas, figuras humanas, casas ao fundo ou até nuances de cores que pareciam se misturar. Depois, na coluna lilás, foram

		descritas as qualidades de cada um desses elementos. Nesse momento, os estudantes detalharam aspectos como “cores vibrantes”, “muito bonita”, “traços fortes”, “atmosfera calma”, etc. Alguns perceberam contrastes de luz e sombra, enquanto outros atentaram para a expressão corporal das figuras retratadas, muitas vezes indicando movimento ou quietude. Por fim, na terceira coluna (amarela), cada aluno pôde registrar o que aqueles elementos sugeriam ou provocavam em suas percepções. Foi o espaço de maior liberdade criativa, onde despontaram impressões sobre sentimentos evocados pelas paisagens, as sensações suscitadas pelas cores e possíveis mensagens que as obras transmitiam. Foram relatadas emoções de alegria, nostalgia, curiosidade e até mesmo melancolia ao confrontar as figuras e cenas pintadas. O resultado dessa atividade mostrou uma grande variedade de percepções e revelações singulares. As tabelas, repletas de anotações detalhadas, evidenciaram como cada pintura tinha o poder de despertar olhares únicos nos participantes. Concluiu-se que esta foi uma das propostas mais apreciadas pelos alunos ao longo da sequência de atividades, pois lhes permitiu mergulhar profundamente na obra de Portinari, exercitando a observação e a interpretação de modo estruturado e criativo.
3º Momento	Aula 5	Na aula de número 5, a turma foi reunida para uma atividade de planejamento dos contos a serem escritos, tendo como inspiração as cinco pinturas de Cândido Portinari . Cada aluno se sentiu atraído por uma imagem específica, escolhendo assim aquela que mais despertava sua imaginação e afinidade temática. Com base na ilustração selecionada, coube a cada um

		delinear o enredo que seria desenvolvido posteriormente. Para organizar o processo criativo, todos receberam uma ficha de planejamento, na qual precisavam registrar informações fundamentais: tema do conto, tipo de narrador, cenário onde a história se passaria, número de personagens, entre outros aspectos relevantes. Enquanto alguns estudantes preenchiam a ficha de forma bastante detalhada, explorando cuidadosamente cada item e descrevendo minuciosamente o contexto e os personagens, outros apresentavam planos mais breves e superficiais. Em alguns casos, limitavam-se a anotações básicas sem muito desenvolvimento, o que indicava diferentes níveis de engajamento e aprofundamento no processo de construção narrativa. Ainda assim, o clima em sala de aula permaneceu envolvente, pois todos se motivaram pela chance de dar vida a seus contos inspirados nas obras de Portinari, vivenciando um momento de criatividade e troca de ideias que enriqueceria as próximas etapas do projeto.
	Aula 6	Na sexta aula, realizou-se uma atividade especial com a presença da escritora estanciana Hebe Santos, convidada para conversar e esclarecer dúvidas dos alunos acerca de seu processo criativo. Logo no início, notou-se um clima de curiosidade, porém misturado à timidez de alguns estudantes, que ainda não estavam acostumados a ter contato direto com uma escritora. Mesmo assim, a convidada manteve-se receptiva e afável, incentivando a participação de todos. Durante o encontro, Hebe Santos compartilhou detalhes de sua rotina de escrita, explicou como surgem seus personagens e revelou algumas de suas maiores inspirações. A todo instante, a escritora deixava claro

		que cada história tem suas particularidades e ressaltava a importância de observar o mundo ao redor, pois ideias podem vir de situações cotidianas, de pessoas conhecidas e até de acontecimentos inesperados. Enquanto alguns alunos, mais desinibidos, levantavam a mão e faziam perguntas, outros preferiam permanecer em silêncio, anotando suas dúvidas para enviá-las à escritora por meio de pequenos bilhetes. Hebe, sempre educada e atenciosa, respondia a todos os questionamentos com igual dedicação, demonstrando interesse e compreensão em cada tema sugerido pelos estudantes. Aos poucos, o receio inicial foi dando lugar a um clima de maior proximidade e entusiasmo. Percebia-se que, a cada nova resposta da escritora, mais perguntas surgiam, e a sala de aula se enchia de um espírito de descoberta. Alguns alunos registraram em seus cadernos as dicas e orientações dadas por Hebe, com o intuito de colocá-las em prática em seus próprios textos. Ao final da atividade, ficou evidente o quanto o encontro foi proveitoso: os estudantes puderam observar de perto como uma escritora desenvolve seu processo criativo e, assim, sentiram-se inspirados a exercitar a imaginação e a escrita. Em retribuição ao interesse demonstrado, Hebe Santos também se mostrou emocionada com a curiosidade e a participação de todos, expressando gratidão pelo envolvimento dos alunos. Foi, portanto, uma experiência significativa, que cumpriu seu objetivo de aproximar o mundo literário da sala de aula e abrir novos caminhos para a criação de histórias.
	Aula 7	Na sétima aula, os estudantes foram convidados a dar início à escrita propriamente dita de seus contos, ação

		planejada cuidadosamente nas aulas anteriores. Munidos de ideias e orientações já discutidas, cada um começou a estruturar a primeira versão de sua narrativa. Enquanto alguns, mais habituados a redigir, logo delinearam os primeiros acontecimentos de suas histórias, outros ainda tateavam, inseguros sobre como começar. Apesar do nosso apoio, alguns alunos confessaram sentir-se mais confortáveis em escrever no silêncio de suas casas, onde, segundo eles, a imaginação flui de maneira mais natural e livre. Mesmo assim, todos se esforçaram para pôr no papel as cenas, os personagens e os cenários que tinham em mente, levando em consideração as dicas que haviam sido trabalhadas anteriormente. Nesse clima de concentração e criatividade, notava-se a diferença de ritmo de cada estudante. Enquanto alguns escreviam frases e parágrafos com relativa rapidez, outros preferiam rascunhar ideias em tópicos, testando descrições e diálogos antes de definir a versão final. Houve quem aproveitasse para conversar com os colegas, a fim de trocar impressões e sugestões que pudessem tornar suas histórias mais envolventes. Cada um, à sua maneira, foi tecendo um enredo único, mostrando que, mesmo em um mesmo espaço, cada imaginação corre por caminhos muito distintos. Ao final do encontro, a maioria dos estudantes avançou consideravelmente em seus rascunhos, levando para casa um exercício promissor: continuar lapidando o texto e, assim, preparar-se para as fases seguintes de aprimoramento do conto.
	Aula 8	Na oitava aula, dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, os alunos retomaram a escrita de seus contos. Logo no início, percebeu-se que alguns haviam

		trazido ideias já desenvolvidas em casa, apresentando folhas cheias de anotações e possíveis desfechos para suas histórias. Outros, mais cautelosos, optaram por rever os parágrafos iniciais, buscando ajustá-los antes de acrescentar novas cenas. Cada estudante seguiu no próprio ritmo, revisitando as dicas e orientações dadas anteriormente. Andamos pela sala, prontos para esclarecer dúvidas e oferecer sugestões. Enquanto alguns já se sentiam seguros o bastante para ler trechos dos contos em voz baixa para os colegas ao lado, outros preferiam continuar fazendo pequenas correções e incrementando personagens e cenários. A cada nova frase escrita, era possível perceber o amadurecimento das ideias e a vontade de dar vida aos universos criados por cada um. Ao fim da aula, a impressão geral era de engajamento. Consciente do progresso individual e coletivo, reforçou-se a importância de continuar aprimorando os textos, destacando que esse processo de criação literária exige dedicação, revisão constante e, sobretudo, motivação para aperfeiçoar cada detalhe da narrativa.
4º Momento	Aula 9	Na nona aula do projeto, dedicada à revisão e reescrita dos contos produzidos anteriormente, os alunos foram organizados em duplas para trocar entre si os textos que haviam elaborado. Cada estudante recebeu o conto do colega, fazendo uma leitura atenta com o intuito de identificar pontos a serem aprimorados. Para guiar esse processo, distribuiu-se uma tabela com itens específicos de avaliação, que incluíam a coerência entre o título e a história, a qualidade da introdução e o desenvolvimento dos personagens, dentre outros aspectos. A tabela ainda sugeria que o avaliador apontasse modificações que tornariam a narrativa mais

		envolvente. Ao longo da atividade, percebeu-se que alguns estudantes demonstraram maior rigor e detalharam observações bastante pertinentes, oferecendo contribuições valiosas para o texto do colega. Outros, porém, restringiram-se a comentários breves e pouco específicos, como *"Está bom"* ou *"Não gostei"*. Embora nem todas as correções tenham sido aprofundadas, a proposta de troca de feedback entre os alunos mostrou-se proveitosa. Foi possível notar que, mesmo de forma limitada em alguns casos, o processo colaborativo estimulou a reflexão sobre a escrita e permitiu que cada dupla desenvolvesse um olhar mais crítico a respeito dos próprios contos.
	Aula 10	Na décima aula, dando sequência às atividades iniciadas na aula anterior, os alunos prosseguiram com a tarefa de revisão dos contos produzidos pelos colegas. A intenção foi aprofundar as observações feitas anteriormente, desta vez prestando atenção aos apontamentos já levantados na nona aula. Cada dupla retomou o texto recebido, revisando com mais cuidado aspectos como clareza na exposição das ideias, caracterização dos personagens e coerência entre título e enredo. O clima em sala de aula permaneceu colaborativo: enquanto alguns grupos partilhavam sugestões mais detalhadas, outros ainda buscavam entender melhor o que poderia ser aprimorado em seus contos. No entanto, a troca de feedback foi intensa, e todos estavam empenhados em aperfeiçoar o material produzido. Dessa forma, a aula dez serviu para consolidar o trabalho iniciado na aula anterior, permitindo que cada aluno refinasse não apenas o texto do colega, mas também a própria habilidade de análise e crítica literária.

5º momento- Leitura dos contos produzidos	No quinto e último momento do projeto, destinado à leitura dos contos produzidos, foi organizada uma roda de leitura em sala de aula. Em um ambiente descontraído, os alunos se sentaram em círculo e receberam a oportunidade de apresentar seus textos para toda a turma. A maioria preferiu manter-se mais reservada, mas alguns estudantes, mais desinibidos, leram seus contos em voz alta, compartilhando suas criações de maneira espontânea e segura. Essa etapa final do projeto foi marcada por uma atmosfera de curiosidade e respeito, em que cada aluno pôde conhecer a diversidade de estilos e enredos desenvolvidos pelos colegas. O compartilhamento, ainda que tímido por parte de muitos, contribuiu para fortalecer a confiança dos participantes, além de reforçar a importância do processo de escrita, leitura e revisão em grupo para o desenvolvimento de habilidades de escrita literária.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta seção, analisamos os dados coletados ao longo da aplicação da sequência de atividades, cujo foco principal consistiu na produção de contos inspirados em cinco pinturas de Cândido Portinari. As obras em questão foram: *Enterro (1959)*, que aborda os temas de perdas, saudade e morte; *Roda Infantil (1932)*, cujo enfoque é a infância; *O São João (1958)*, retratando a tradicional festa junina; *Retirantes (1944)*, destacando a miséria e a pobreza; *e Namorados (1940)*, que ressalta o amor.

A análise aqui apresentada resulta da descrição dos procedimentos adotados, da observação das atividades ao longo da sequência e dos textos produzidos ao final da sequência de atividades.

A apuração dos resultados da sequência de atividades desenvolvidas com os discentes do sétimo ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Gumercindo Bessa ocorreu de forma gradual, conforme o planejamento previamente elaborado para a turma, composta por 30 estudantes. O projeto, cujo foco consistiu na produção de contos a partir de pinturas de Cândido Portinari, foi organizado em dez aulas sequenciais, envolvendo desde a leitura de contos, passando pela análise das obras de Portinari, até a elaboração final dos textos.

Desde o início, havia a expectativa de contar com a presença de todos os alunos em cada fase, pois a continuidade das atividades se mostrava essencial para a consolidação dos objetivos pedagógicos. Entretanto, foi verificado que nem todos os estudantes compareceram de forma regular. Fatores como faltas recorrentes e a consequente oscilação no número de presentes nas escolas públicas estaduais dificultaram a manutenção de um grupo homogêneo em todas as etapas.

No registro quantitativo de participação, constatou-se que, nas aulas 1 e 2, houve o comparecimento de 24 alunos em cada, enquanto nas aulas 3 e 4 foram contabilizados 20 participantes. Já nas aulas 5 e 6, apenas 16 alunos estiveram presentes, demonstrando uma queda significativa em relação ao início do projeto. Em seguida, nas aulas 7, 8, 9 e 10, observou-se a presença de 18 estudantes em cada uma das ocasiões, o que indica leve recuperação no número de participantes. Cabe ressaltar que essa diminuição na presença dos alunos não decorre do projeto em si, mas sim de uma prática habitual de faltas ao colégio, muitas vezes motivada pela necessidade de auxiliar os pais em tarefas domésticas diárias. Essa rotina de ausências, portanto, já fazia parte da realidade dos estudantes antes mesmo da aplicação do projeto.

A variação de presenças influenciou o processo de execução do projeto, pois a participação reduzida em determinados momentos implicou a reorganização de estratégias didáticas e de acompanhamento individualizado. Ainda assim, buscou-se contornar tais dificuldades por meio de adaptações metodológicas, promovendo revisões pontuais e orientações adicionais aos que se ausentaram em etapas anteriores. Dessa forma, a produção textual final, embora tenha contado com a contribuição de um número menor de estudantes do que o inicialmente previsto, manteve o propósito essencial de estimular a criatividade e a sensibilidade estética dos discentes diante das obras de Cândido Portinari.

4.1 Análise do primeiro momento da sequência de atividades - (Aulas 1 e 2).

A primeira atividade realizada em sala de aula, visando à concepção de contos baseados nas pinturas de Cândido Portinari, teve início com a leitura coletiva, em voz alta, do conto *"A Muralha da China",* do autor sergipano Antônio Carlos Viana. Participaram desta fase 24 estudantes de uma turma composta por 30 alunos, sendo que seis deles se ausentaram, o que constituiu o principal aspecto negativo do momento inicial.

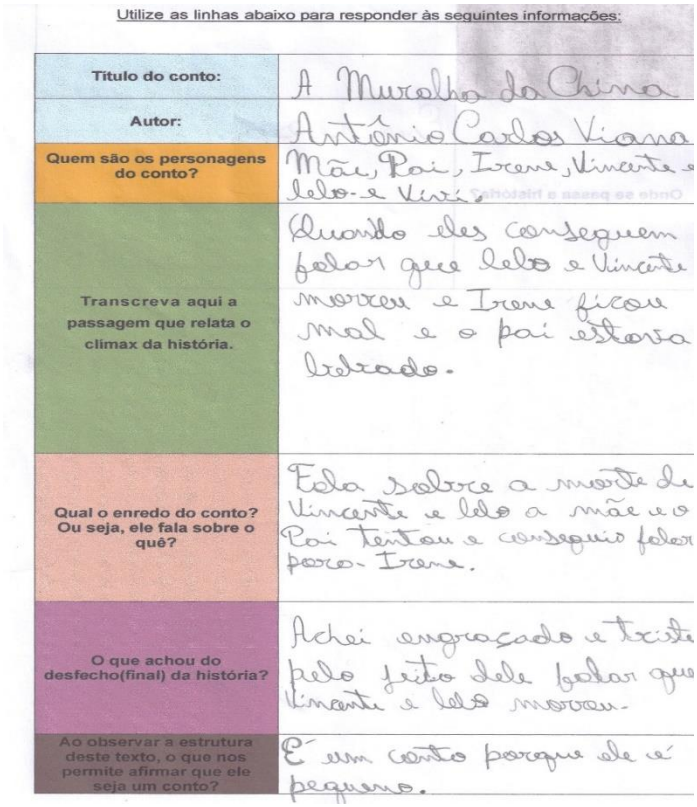
A proposta foi embasada na concepção de letramento defendida por Cafiero (2010, p. 88), que ressalta a importância de a escola assumir o compromisso de possibilitar ao aluno a leitura de diferentes textos que circulam socialmente. Segundo a autora, o contato com jornais, revistas, livros, teatro, cinema e música amplia os limites da mente e as possíveis interpretações de um mesmo objeto, o que pode contribuir (embora não garanta) para o desenvolvimento da prática de escrita na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Dessa maneira, ao adotar tais práticas, a escola contribuiria para letramentos do aluno e permitir que ele atue efetivamente como cidadão.

Tomando essa premissa como fundamento, a atividade buscou introduzir os estudantes ao contato direto com o gênero discursivo conto, trabalhando tanto aspectos de leitura quanto de análise textual.

Inicialmente, a leitura em voz alta promoveu a familiarização dos alunos com o conto de Antônio Carlos Viana, permitindo-lhes identificar a temática central do texto (perdas, morte e luto), bem como reconhecer o gênero discursivo em questão, os personagens, o conflito principal, as descrições e as soluções propostas ao longo da narrativa. As respostas dos discentes, registradas em uma tabela ao final (figuras 7 e 8), atestaram a habilidade da maioria em apontar elementos básicos como personagens, trama e desfecho. Também foi constatado que todos foram capazes de perceber a linguagem simples e coloquial empregada pelo autor, não havendo dúvidas quanto à compreensão do texto.

A título de exemplificação desta primeira atividade, são mostrados dois resultados das atividades propostas, de um aluno e de uma aluna, cujos nomes foram omitidos a fim de resguardar a identidade dos estudantes.

Figura 7 - Atividade concebida pelo estudante do gênero masculino

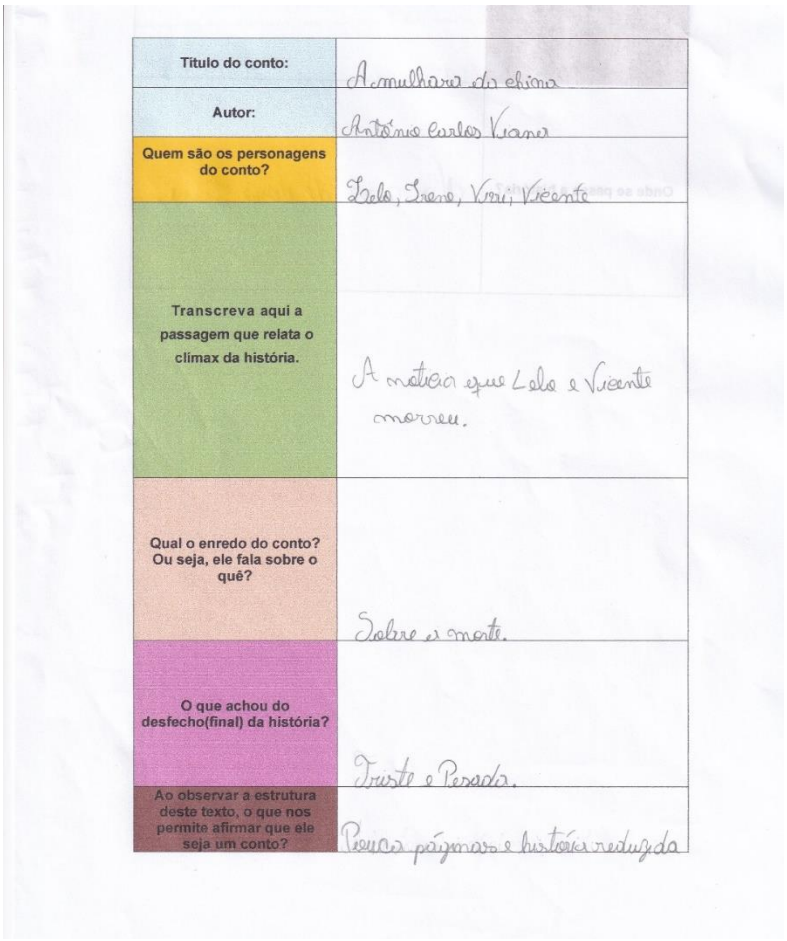


Utilize as linhas abaixo para responder às seguintes informações:

Titulo do conto:	A Muralha da China
Autor:	Antônio Carlos Viana
Quem são os personagens do conto?	Mãe, Pai, Irene, Vincente e lelo e Vivi.
Transcreva aqui a passagem que relata o climax da história.	Quando eles conseguem falar que lelo e Vincente morreu e Irene ficou mal e o pai estava irritado.
Qual o enredo do conto? Ou seja, ele fala sobre o quê?	Fala sobre a morte de Vincente e lelo a mãe e o Pai tentou e consegui falar para- Irene.
O que achou do desfecho(final) da história?	Achei engraçado e triste pelo fato dele falar que Vincente e lelo morreu.
Ao observar a estrutura deste texto, o que nos permite afirmar que ele seja um conto?	É um conto porque ele é pequeno.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8 – Atividade concebida pelo estudante do gênero feminino



Título do conto:	A mulher do chino
Autor:	Antônio Carlos Viana
Quem são os personagens do conto?	Lelo, Irene, Vivi, Vicente
Transcreva aqui a passagem que relata o clímax da história.	A matéria que Lelo e Vicente morreu.
Qual o enredo do conto? Ou seja, ele fala sobre o quê?	Sobre a morte.
O que achou do desfecho(final) da história?	Triste e Pesado.
Ao observar a estrutura deste texto, o que nos permite afirmar que ele seja um conto?	Poucas páginas e história reduzida

Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar que os alunos reconheceram os elementos essenciais de um conto ao preencherem a atividade: título, autor, personagens, passagem que representa o clímax, enredo e desfecho. A indicação de que o texto se trata de um conto surge não apenas por esses elementos estarem claramente delimitados, mas também pela brevidade da história, algo que os alunos destacaram ao mencionar *"É um conto porque ele é pequeno"* (figura 7), *" Poucas páginas e história reduzida"* (figura 8*).* Essa percepção mostra uma boa compreensão das características do gênero, pois o conto, por definição, tende a ser mais conciso, com foco em poucos acontecimentos e um desenrolar rápido. Além disso, a aluna demonstra envolvimento com o texto ao opinar sobre o final *"triste e pesado"* (Figura 8),o que evidencia tanto a leitura atenta como a capacidade de refletir criticamente sobre o que foi lido.

Na segunda parte da atividade, que ocorreu ainda dentro do período de duas horas/aula, foi exibida, por meio de projetor, a pintura *"Enterro"*, de Cândido Portinari.

Os discentes, então, foram estimulados a estabelecer relações entre a imagem e o conto lido. De maneira unânime, eles identificaram as similaridades temáticas, visto que a pintura remete a aspectos de morte e tristeza, os mesmos elementos verificados no conto de Antônio Carlos Viana. O exercício de associação entre texto literário e produção artística visual enriqueceu o processo de compreensão leitora, uma vez que, conforme propõe a citação de Cafiero (2010, p. 88), o contato com diferentes linguagens pode ampliar significativamente o letramento dos alunos.

Portanto, observou-se um nível satisfatório de participação e de desenvolvimento das habilidades leitoras, sobretudo no que diz respeito à identificação dos elementos fundamentais de um conto e à assimilação dos temas centrais. Não obstante o fato de parte da turma (seis estudantes) não ter participado desse primeiro momento, pôde-se constatar que a metodologia de associação de diferentes linguagens (literatura e pintura) se mostrou eficaz para estimular o interesse dos discentes pelo gênero conto e para promover a compreensão mais ampla dos conteúdos trabalhados.

4.2 Análise do segundo momento da sequência de atividades - (Aulas 3 e 4).

No segundo momento da sequência de atividades com os estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, foram destinadas duas aulas para o trabalho com as visualidades. Nessa etapa, utilizou-se um catálogo elaborado contendo cinco pinturas de Cândido Portinari, cada qual representando uma temática distinta: “Enterro” (1959), abordando perdas, saudade e morte; “Roda Infantil” (1932), enfatizando a infância; “O São João” (1958), retratando a tradicional festa junina; “Retirantes” (1944), evidenciando a miséria e a pobreza; e “Namorados” (1940), ressaltando o amor.

Na primeira aula, os estudantes tiveram a oportunidade de folhear o catálogo, registrar anotações e dialogar com os colegas acerca de cada pintura. Foram projetadas as imagens em tela, de modo que a turma pôde observar, questionar e, sobretudo, identificar os elementos visuais, as cores e as possíveis intenções do artista ao compor cada obra. Durante esse processo, os discentes, em sua maioria, mostraram-se entusiasmados e participativos, respondendo às perguntas direcionadas e apresentando suas percepções pessoais. Participaram ativamente 20 estudantes, de um total de 30, 10 alunos se ausentaram.

O objetivo principal dessa aula concentrou-se em trabalhar as visualidades, incentivando os educandos a reconhecer e nomear aspectos visuais, bem como expressar sensações e subjetividades diante das pinturas. A proposta de elaborar adjetivos e refletir sobre as cores, formas e narrativas implícitas nas obras visava, simultaneamente, desenvolver a criatividade dos alunos. Essa atividade seria, em momento posterior, essencial para a escrita dos contos inspirados nas pinturas de Portinari, sobretudo para a caracterização de personagens e ambientes. Para fundamentar teoricamente essa atividade, recorreu-se à citação do escritor Alberto Manguel (2001, p. 27), para quem:

> "Quando lemos imagens — de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas —, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte, de narrar histórias (sejam elas de amor ou ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável". (Manguel, 2001, p. 27).

Na segunda aula, distribuiu-se uma tabela na qual constavam os seguintes campos para análise de cada pintura: "*O que vejo na imagem?", "Quais são as qualidades dela?", "O que ela me sugere?" e "O que ela me provoca?".* Os alunos foram orientados a escolher uma obra do catálogo e, a partir da temática correspondente, preencher a tabela com suas impressões e reflexões.

Ao final, pôde-se apurar as preferências dos 20 participantes em relação às cinco pinturas disponibilizadas: 5 alunos escolheram "Enterro", concentrando-se nos temas relativos à perda e ao luto; 2 selecionaram "Retirantes", motivados pela questão da miséria e da pobreza; 7 optaram por "Roda Infantil", enfatizando a ludicidade da infância; e 6 escolheram "O São João", atraídos pela representação festiva da cultura junina. Nenhum estudante selecionou a pintura "Namorados", que abordava o amor, possivelmente por considerarem outras temáticas mais instigantes naquele momento de análise. A título de esquematização, temos:

Quadro 2 – Quantidade de alunos para cada pintura

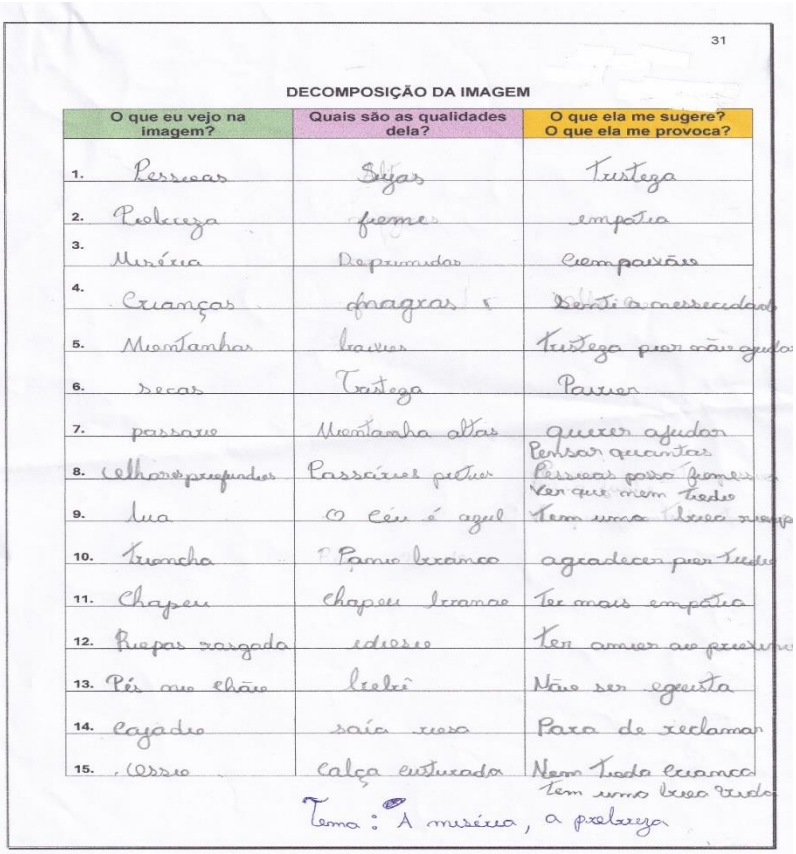
Pinturas	**Alunos**
Enterro (1959)	5
Retirantes (1944)	2
Roda Infantil (1932)	7
São João (1958)	6
Namorados (1940)	-

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado dessa atividade foi considerado bastante satisfatório. Não havia exigência de respostas certas ou erradas, pois a proposta priorizava a manifestação das subjetividades dos discentes ao contemplarem as obras. Dessa forma, promoveu-se um espaço para que os alunos exercitassem a sensibilidade estética e a criatividade, práticas fundamentais para o subsequente processo de elaboração textual baseado nas pinturas de Portinari.

A seguir, apresenta-se, a título de ilustração, a tabela preenchida por uma das alunas, cujo nome foi suprimido por questões de privacidade, que escolheu a pintura “Retirantes” (1944) — obra que retrata a miséria e a pobreza. Tal exemplo visa demonstrar, de forma prática, como se desenvolveu a atividade proposta.

Figura 9 - Atividade concebida por uma estudante



31

DECOMPOSIÇÃO DA IMAGEM

	O que eu vejo na imagem?	Quais são as qualidades dela?	O que ela me sugere? O que ela me provoca?
1.	Pessoas	Sujas	Tristeza
2.	Pobreza	fome	empatia
3.	Miséria	Deprimidas	Compaixão
4.	Crianças	magras	Senti a necessidade
5.	Montanhas	baixas	Tristeza por não ajudar
6.	secas	Tristeza	Pavor
7.	passaros	Montanha altas	querer ajudar
8.	olhos profundos	Passáros pretos	Pensar em ajudar Pessoas passo fome
9.	lua	o céu é azul	Ver que nem tudo Tem uma boa coisa
10.	Trincha	Pano branco	agradecer por tudo
11.	Chapeu	chapeu branco	Ter mais empatia
12.	Roupas rasgada	vestido	Ter amor ao próximo
13.	Pés no chão	Feliz	Não ser egoista
14.	Cajado	saia rosa	Para de reclamar
15.	Velho	Calça estampada	Nem tudo é ruim Tem uma boa coisa

Tema: A miséria, a pobreza

Fonte: Dados da pesquisa

No exemplo em questão, referente à obra “Retirantes” (1944), a estudante, ao deparar-se com figuras como pessoas, crianças, montanhas, roupas rasgadas, dentre outras, qualificou-as com termos que indicavam sofrimento, carência ou precariedade. Na coluna das sensações e sugestões, aparecem sentimentos como compaixão, empatia, tristeza e a percepção de que o quadro traz reflexões sobre a escassez de recursos e a necessidade de solidariedade. Trata-se de um exercício que não apenas estimula o olhar crítico e a sensibilidade estética, mas também auxilia na elaboração de narrativas, pois, ao decompor a imagem, o aluno explora pormenores que podem ser transpostos para a construção de personagens, cenários e enredos.

4.3 Análise do terceiro momento da sequência de atividades -(Aulas 5, 6, 7 e 8).

No terceiro momento da sequência de atividades desenvolvidas com os estudantes do sétimo ano, planejou-se um conjunto de quatro aulas (as de números 5, 6, 7 e 8) voltadas para o planejamento e a produção textual de contos inspirados

nas pinturas de Cândido Portinari. Essas aulas tiveram variação na adesão dos discentes: na 5ª e 6ª aulas, participaram 16 estudantes, enquanto na 7ª e 8ª aulas houve um aumento para 18 participantes, de um total de 30 alunos matriculados na turma.

O objetivo central dessa etapa foi a elaboração de contos que dialogassem com as pinturas já previamente apresentadas de Portinari.

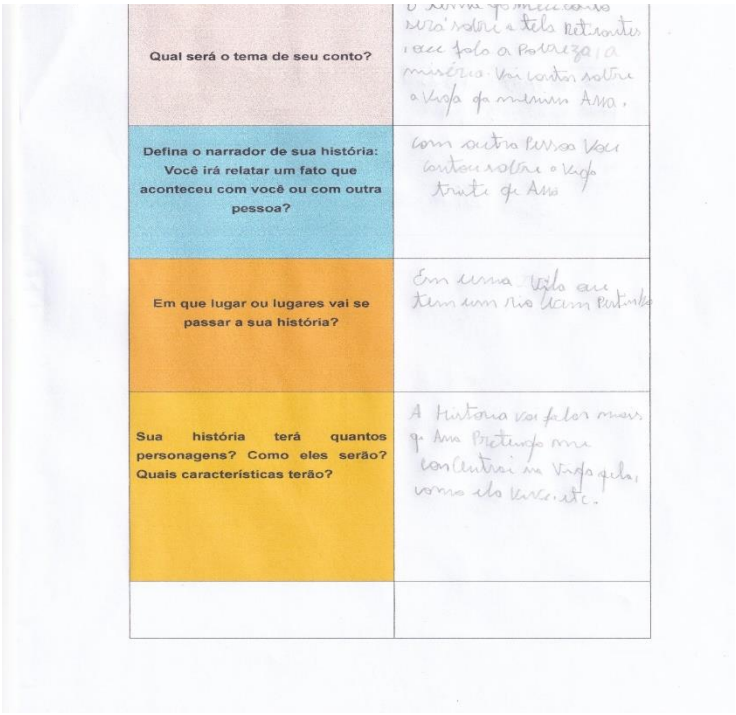
Na aula de número 5, buscou-se enfatizar o planejamento textual, etapa que, de acordo com Rosa, Ramos e Corbari (2019), fundamentados nos estudos de Menegassi (2016), é considerada a primeira de cinco fases essenciais do processo de escrita: (1) planejamento, (2) execução ou textualização, (3) revisão, (4) reescrita e (5) avaliação. Tais etapas, conforme apontam esses autores, são cruciais para a construção de um texto coeso e coerente, uma vez que permitem ao escritor estruturar as ideias e organizar o enredo antes de iniciar a redação propriamente dita.

Para viabilizar o processo de planejamento, foi distribuída aos estudantes uma tabela com perguntas norteadoras. Entre as questões apresentadas, constavam: *"Qual o tema de seu conto?",* "*Quem será o narrador?", "Onde se passará a história?"* e *"Quais personagens farão parte do enredo?",* etc. A escolha por esse instrumento buscou orientar os alunos em relação aos elementos estruturais do texto narrativo, incentivando-os a refletir sobre o contexto em que situariam suas histórias e sobre os conflitos e desenlaces que dariam sentido ao conto.

Observou-se, durante a realização da atividade, que alguns estudantes demonstraram maior envolvimento no preenchimento da tabela, dedicando-se a conceber personagens e situações detalhadas. Outros, no entanto, apresentaram planejamento mais superficial, restrito a breves anotações. Ainda assim, essa diversidade de resultados foi considerada relevante para o processo formativo, pois permitiu diagnosticar diferentes níveis de apropriação das estratégias de escrita e subsidiou intervenções pedagógicas específicas em aulas subsequentes.

Abaixo, segue a atividade respondida por uma das alunas (nome omitido para preservação de sua privacidade), que ilustra o modo como o planejamento foi estruturado e como as ideias acerca do conto baseado na pintura de Cândido Portinari foram organizadas. A estudante optou por escolher o tema baseado na miséria e na pobreza, escolhendo como base a pintura Retirantes.

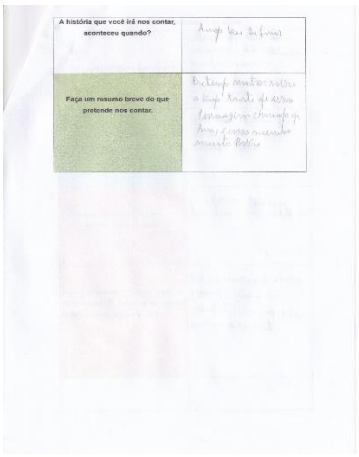
Figura 10 - Atividade de planejamento do conto



Qual será o tema de seu conto?	
Defina o narrador de sua história: Você irá relatar um fato que aconteceu com você ou com outra pessoa?	
Em que lugar ou lugares vai se passar a sua história?	
Sua história terá quantos personagens? Como eles serão? Quais características terão?	

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11 Continuação da atividade de planejamento do conto



A história que você irá nos contar, aconteceu quando?	
Faça um resumo breve do que pretende nos contar.	

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que, ao preencher a ficha de planejamento, a estudante primeiro definiu o tema do conto, optando por retratar a pobreza e a miséria na vida de uma personagem chamada *Ana.* Essa escolha mostra-se coerente com a base de sua

história, inspirada na pintura Retirantes, de Candido Portinari, que também aborda a dura realidade de pessoas em situação de grande carência.

Em seguida, ao responder sobre o narrador e o fato relatado, a estudante indicou que a história seria contada por alguém que fala de acontecimentos tristes vividos por *Ana,* reforçando a ideia de uma narrativa em terceira pessoa ou focada no ponto de vista de outra pessoa que testemunhou essa trajetória.

Na parte referente ao lugar em que a história se passa, a estudante mencionou a existência de uma vila, mas não detalhou muito o cenário. Sobre os personagens, ficou claro que *Ana* terá papel central, e que haverá outros envolvidos, ainda que não estejam plenamente caracterizados. A condição de pobreza de *Ana* é destacada, o que sugere que o enredo se concentrará em mostrar suas dificuldades, em sintonia com o cenário de miséria retratado por Portinari em sua pintura.

Quanto ao tempo em que se desenrola a história, a estudante indicou que ainda precisa definir, o que mostra que esta etapa do planejamento não está totalmente fechada. No resumo final, reforça a intenção de “mostrar a vida triste de Ana”, evidenciando o enfoque na pobreza e na miséria, alinhado à proposta original inspirada em Retirantes.

No geral, o registro evidencia que a estudante se concentrou em apontar o tema principal, a protagonista e parte do cenário, mas ainda não detalhou aspectos como a época exata, a construção dos demais personagens ou o desfecho da narrativa. Ainda assim, esse rascunho inicial cumpre bem o papel de organizar as ideias fundamentais: o conflito (pobreza e miséria), a protagonista (*Ana*) e o ambiente (local com um rio) — remetendo à atmosfera de Retirantes e fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento posterior do conto.

Na aula de número 6, contou-se com a presença de 16 estudantes, conforme previamente assinalado. Inicialmente, após a etapa de planejamento do conto em uma tabela estruturada na aula anterior, procedeu-se ao convite da escritora estanciana Hebe Santos, cujo intuito foi expor aos estudantes o seu processo criativo na elaboração de contos. Durante esse encontro, a autora compartilhou aspectos de sua trajetória, demonstrando como constrói personagens e desenvolve suas narrativas, o que fomentou grande interesse na turma. Essa atividade contribuiu para a etapa de planejamento da produção textual ao passo que os alunos pegaram dicas valiosas da palestrante. Embora cada autor tenha seu processo criativo, ouvir dicas é sempre importante. Desse modo, os alunos, com base em suas anotações feitas durante o

bate-papo com a autora, puderam transportar todas essas orientações para o planejamento textual, a exemplo do que criar primeiro, de como deve ser a história, de como os personagens devem ser, etc.

A dinâmica caracterizou-se por um diálogo aberto, no qual a escritora forneceu orientações e sugestões para o aprimoramento das produções textuais dos discentes. Entre as perguntas que mais despertaram curiosidade estavam: *"Como você cria seus personagens? Você fala mais sobre você ou sobre os outros?" e "Como criar uma história interessante?",* refletindo o desejo dos estudantes de compreender melhor as técnicas literárias empregadas pela autora. Tais contribuições foram recebidas com entusiasmo e devidamente registradas, seja por meio de anotações ou de perguntas realizadas oralmente e por escrito, garantindo a participação ativa de quase todos, inclusive daqueles que se sentiam menos à vontade para se manifestar verbalmente.

A disponibilidade de uma escritora experiente para responder a questionamentos constituiu fator determinante no desenvolvimento dos textos. Em síntese, conclui-se que a troca de experiências com um profissional atuante na área literária exerce influência significativa sobre a aprendizagem, ao propiciar aos estudantes novos conhecimentos, perspectivas diferenciadas de criação literária e motivação para a construção de narrativas mais elaboradas.

Nas aulas 7 e 8, destinadas integralmente à produção inicial de contos inspirados nas pinturas de Cândido Portinari, registrou-se a presença de 18 estudantes. Tendo em mãos suas anotações prévias, suas escolhas temáticas orientadas pelos elementos das pinturas de Portinari e os planejamentos textuais elaborados anteriormente, cada estudante deu início à produção de seu conto. A condução das atividades atentou-se à complexidade do processo de escrita, a qual exige, segundo Marcuschi (2010, p. 65), que o sujeito não apenas esteja atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também seja capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. Em consonância com essa perspectiva, Menegassi (2016) salienta que, para produzir um texto, é preciso passar pelas etapas de planejamento, execução (ou textualização), revisão, reescrita e avaliação. Na fase de planejamento, o autor indica que ocorre a elaboração do projeto de dizer; na execução, o aluno se dedica à produção em si; a revisão é o momento de identificar o que precisa ser aperfeiçoado; em seguida,

realiza-se a reescrita, quando são feitas as alterações necessárias; e, por fim, procede-se à avaliação. Cientes dessa demanda, demonstramos muita paciência e apoio durante o desenvolvimento das produções.

No que concerne às escolhas temáticas, observou-se a seguinte distribuição: cinco estudantes optaram por abordar a temática da morte, oito escolheram a infância e cinco discorreram sobre a miséria e a pobreza. Uma particularidade curiosa foi que nenhuma narrativa se voltou para as temáticas de São João e do amor, o que surpreendeu o professor- pesquisador, dado o potencial simbólico que tais assuntos comumente despertam, sobretudo o São João, uma festa tão típica no município estanciano. Esse levantamento está esquematizado (Quadro 2), conforme se verifica logo abaixo:

Quadro 3 – Escolha dos estudantes por temática

Pinturas	**Temática**	**Alunos**
Enterro (1959)	Perdas, a saudade, a morte...	5
Retirantes (1944)	A miséria, a pobreza...	5
Roda Infantil (1932)	A infância	8
São João (1958)	O São João	-
Namorados (1940)	O amor	-

Fonte: Dados da pesquisa

Para fins de exemplificação e com vistas a preservar a privacidade da aluna, apresenta-se a seguir uma produção textual inicial, cuja autora foi intencionalmente omitida. O conto em questão, selecionado dentre as produções da turma, demonstrou maior aderência à proposta de construir uma narrativa fundamentada na representação da miséria e da pobreza, tomando como inspiração uma das pinturas apresentadas no catálogo de imagens.

Produção inicial: *Raízes de esperança*
Pintura baseada: *Retirantes*
Tema: *A miséria, a pobreza*

Raízes de esperança

Em uma pequena vila, à beira de um rio, havia uma menina chamada Ana. Desde muito pequena, Ana aprendeu que a vida nem sempre era fácil. Sua família vivia em uma casa simples, feita de madeira e barro, onde as paredes pareciam sussurrar histórias de luta e resiliência. Ana acordava cedo todas as manhãs, antes mesmo do sol nascer, para ajudar sua mãe a preparar o café da manhã. O pão era raramente fresco, mas o cheiro do café coado trazia um conforto familiar. Juntas, elas compartilhavam momentos preciosos, mesmo que a mesa estivesse frequentemente vazia.

As crianças da vila costumavam brincar na rua de terra, mas os brinquedos eram escassos. Ana e suas amigas se divertiam com o que podiam encontrar: uma bola feita de retalhos. A imaginação deles transformava qualquer objeto simples em um tesouro. Para Ana, cada risada compartilhada era um lembrete de que a felicidade não estava nos bens materiais, mas nas ligações humanas. Apesar das dificuldades financeiras, Ana sempre sonhou em ir à escola. Ela sabia que a educação poderia abrir portas para um futuro melhor. Quando finalmente conseguiu frequentar as aulas, seu coração se encheu de esperança. As professoras eram gentis e encorajadoras, e Ana absorvia cada palavra como se fosse pérolas preciosas. Após as aulas, ela ajudava seu pai na pequena horta que cultivavam ao lado da casa. Plantar e colher vegetais se tornava não apenas uma necessidade, mas também uma forma de escapar das preocupações diárias. A terra sob suas unhas era um lembrete constante de seu esforço e dedicação. As noites eram os momentos mais difíceis. Muitas vezes, a família não tinha o suficiente para comer e se reunião em torno da mesa à luz da vela trêmula. Mas mesmo nesses momentos sombrios, Ana encontrava consolo nas histórias que sua avó contava sobre superação e esperança. Com o passar dos anos, Ana tornou-se determinada a mudar sua realidade. Ela estudava incansavelmente à luz da lua, sonhando com um futuro em que poderia ajudar sua família e sua comunidade. Sua força interior crescia a cada desafio enfrentado. Embora a pobreza tenha moldado sua infância de maneiras difíceis, também ensinou Ana sobre empatia e resiliência. Ela aprendeu que mesmo nas circunstâncias mais desafiadoras, e o amor da família e a força dos sonhos podem iluminar os caminhos mais sombrios. Ana cresceu com a certeza de que poderia fazer a diferença na vida das pessoas ao seu redor. E assim, ela decidiu dedicar-se à educação e ao trabalho comunitário, transformando suas experiências em inspiração para outros jovens da vila.

O texto “Raízes de esperança”, produzido pela aluna do 7º ano com base na obra “Retirantes”, de Candido Portinari, revela um esforço coerente de transposição dos elementos presentes na pintura para a narrativa, ainda que não seja um conto impecável ou isento de limitações próprias do nível de escrita em que se encontra a estudante. Observa-se, contudo, que o texto ainda carece de outros elementos característicos de um conto, a exemplo de um clímax claramente definido. A proposta de relacionar a tela de Portinari com a criação literária, nesse caso, é respeitada ao evidenciar o cerne temático característico de “Retirantes”: a miséria, a pobreza e, simultaneamente, a resiliência de pessoas em condição de vulnerabilidade.

4.4 Análise do quarto momento da sequência de atividades - (Aulas 9 e 10).

No nono e décimo encontros da sequência de atividades propostas para a produção textual, vivenciou-se um momento de revisão e reescrita dos contos produzidos pelos estudantes do sétimo ano. Durante essas duas aulas, estiveram presentes 18 alunos, de um total de 30 matriculados, que participaram ativamente da revisão e reescrita de suas narrativas. Conforme apontam Rosa, Ramos e Corbari (2019), ao referenciar Menegassi, esses processos incluem tanto a verificação de aspectos que precisam ser melhorados — com ações realizadas pelo próprio autor, por colegas e/ou pelo professor, que fazem correções e sugerem ajustes — quanto a efetiva implementação das mudanças necessárias, embasadas nas observações e orientações recebidas.

Na nona aula, os estudantes foram dispostos em duplas para facilitar a troca de opiniões. Cada par recebeu a tarefa de ler criticamente o conto do colega, tendo como referência uma tabela de correção elaborada por nós para orientar a revisão. Essa tabela apresentava critérios específicos, tais como: título do conto (se era atrativo e apropriado ao enredo); introdução (se contextualizava tempo e espaço, além de apresentar o(s) protagonista(s)); personagens (se estavam suficientemente caracterizados em termos de aparência, personalidade e ações); desenvolvimento da história (se havia coesão e coerência na progressão dos fatos); desfecho (se encerrava o conflito de forma satisfatória e fazia sentido no contexto do enredo); coesão temporal (se o leitor conseguia identificar claramente quando os eventos ocorreram); linguagem (se era adequada ao gênero conto e ao público-alvo).

A proposta de análise em duplas visava estimular a colaboração e a crítica construtiva. Durante essa etapa, circulamos pela sala para auxiliar na interpretação dos critérios e, quando necessário, sugerir alternativas linguísticas e narrativas que enriquecessem a produção textual de cada aluno.

Para ilustrar o processo de revisão e reescrita, utilizamos o conto anteriormente transcrito, intitulado *"Raízes de esperança",* cujo enredo se desenvolvia em torno da personagem *Ana*. A aluna-avaliadora, ao ler esse texto, ressaltou a necessidade de aprofundamento na caracterização da protagonista, argumentando que as descrições físicas e psicológicas de Ana eram inexistentes. Outra lacuna observada foi a reduzida participação dos pais de Ana na narrativa; a estudante avaliadora sugeriu que a presença deles fosse mais bem explorada, seja por meio de falas ou atitudes, para contribuir com o desenvolvimento do enredo. Por outro lado, o desfecho de "*Raízes de esperança*" foi elogiado por trazer uma mensagem positiva, destacando o valor do estudo como caminho para a superação de obstáculos. A avaliadora considerou esse encerramento instrutivo e motivador, pois sublinhava a capacidade de qualquer pessoa vencer as adversidades da vida a partir do empenho e do conhecimento adquirido.

Na décima aula, os mesmos 18 alunos retornaram para aplicar as sugestões anotadas durante a atividade de revisão feita na nona aula. Inicialmente, houve um breve momento de debate coletivo, em que cada dupla compartilhou as principais observações encontradas e discutiu soluções para os problemas narrativos identificados. Em seguida, cada estudante trabalhou individualmente em seu texto, buscando aprimorá-lo de acordo com as orientações recebidas. Nesse processo, conforme ressaltam Rosa, Ramos e Corbari (2019), ao retomarem a perspectiva de Menegassi, a reescrita se efetiva justamente quando o produtor do texto realiza as modificações necessárias a partir de suas próprias observações do que precisa ser ajustado e das indicações do professor.

Durante o processo de reescrita, reforçamos a importância de aspectos como: fidelidade à proposta inicial, que consistia em relacionar o enredo às pinturas de Cândido Portinari selecionadas no terceiro momento da sequência de atividades, a fim de garantir unidade temática e estética.

A conclusão do trabalho ocorreu quando todos os participantes finalizaram a reescrita de seus contos, incorporando as revisões e sugestões debatidas com os colegas. A seguir, apresenta-se novamente o texto da aluna intitulado *"Raízes de*

esperança", elaborado após a versão inicial do conto. Com base nas novas informações fornecidas pelos colegas que avaliaram a primeira versão, o trabalho passou por revisões e melhorias, resultando em uma forma final revisada e aperfeiçoada.

Produção Final: *Raízes de esperança*
Pintura baseada: *Retirantes*
Tema: *A miséria, a pobreza*

Raízes de esperança

Em uma pequena vila à beira de um rio, vivia uma menina chamada Ana. De estatura média, pele dourada pelo sol e olhos curiosos, ela carregava nos traços do rosto a determinação de quem acreditava em dias melhores. Desde muito pequena, Ana percebia que a vida nem sempre era fácil. Contudo, o brilho insistente em seu olhar mostrava uma força interior que a acompanharia pelos anos.

A casa onde morava era simples, construída de madeira e barro, com paredes que pareciam sussurrar histórias de luta e resiliência. Ali viviam também seus pais, João e Maria, que trabalhavam arduamente para garantir o sustento da família. João era um homem alto, de voz grave, que passava horas cuidando da horta e fazendo pequenos reparos na casa. Mesmo cansado, procurava sempre um tempinho para conversar com Ana. Ele dizia, em tom afetuoso:

— Filha, estudar é a chave para você vencer na vida. Nós fazemos o possível, mas você pode ir mais longe.

Maria, por sua vez, era uma mulher de sorriso sereno, que acordava antes do sol nascer para preparar o café da manhã. Ela se orgulhava ao ver o interesse da filha pelos estudos e, enquanto misturava a massa do pão, aconselhava:

— Nunca desista dos seus sonhos, minha menina. Quando a gente acredita, tudo fica mais leve.

O pão era raramente fresco, mas o aroma do café coado trazia um conforto familiar. Enquanto tomavam o café, a mãe contava sobre as dificuldades que ela e o pai tinham enfrentado na juventude, quando o trabalho no campo era ainda mais pesado. Com cada relato, Ana compreendia melhor o valor do sacrifício e o quanto seus pais se esforçavam para que ela tivesse a chance de estudar.

As ruas de terra da vila eram o palco das brincadeiras das crianças, que, por não terem muitos brinquedos, improvisavam com o que encontravam: uma bola feita de retalhos, por exemplo, tornava-se um tesouro precioso. Mesmo em meio à aparente escassez de recursos, cada risada dividida era um lembrete de que a felicidade não estava nos bens materiais, mas nas ligações humanas.

Ana sonhava em ir à escola desde muito pequena, pois pressentia que a educação poderia lhe abrir portas para um futuro melhor. Quando finalmente conseguiu frequentar as aulas, ainda no início dos anos 1950, seu coração se encheu de esperança. As professoras, sempre gentis e encorajadoras, reforçavam o valor do estudo em uma época em que muitas meninas deixavam de frequentar a escola para ajudar em casa. Ana absorvia cada lição como se fossem pérolas preciosas, e seus olhos brilhavam sempre que aprendia algo novo.

Ao retornar das aulas, ajudava o pai na pequena horta ao lado da casa. Plantar e colher vegetais, como couve e cenouras, não era apenas uma necessidade para garantir a comida na mesa, mas também uma fuga das preocupações diárias. Seu pai, orgulhoso da força de vontade que a filha demonstrava, costumava dizer:

— Você é forte como essas raízes que nos sustentam, Ana. E, como elas, nunca pare de crescer.

As noites, entretanto, eram os momentos mais difíceis. Muitas vezes, a família não tinha o suficiente para comer e se reunia em torno da mesa à luz da vela trêmula. João tentava disfarçar a preocupação e Maria contava histórias antigas, herança da avó de Ana, recheadas de superação e esperança. Nessas horas, a jovem enxergava nos pais um exemplo vivo de coragem, e cada relato alimentava ainda mais sua determinação.

Com o passar dos anos, Ana crescia em força e coragem. De personalidade boa, ela era sempre a primeira a estender a mão aos que precisavam de ajuda na vila. Por volta dos 15 anos, já estudava à luz da lamparina até tarde da noite, resolvendo exercícios de matemática e praticando a leitura de livros emprestados pela professora. Quanto mais aprendia, mais acreditava na possibilidade de transformar não apenas sua própria história, mas também a realidade da comunidade.

A pobreza moldou sua infância de maneiras difíceis, mas também ensinou sobre empatia e resiliência. As mãos de Ana, já calejadas pela horta, eram a marca de seu esforço diário. Ainda assim, o calor do amor familiar e a força de seus sonhos se tornavam faróis em meio à escuridão das incertezas.

Ana cresceu com a certeza de que poderia fazer a diferença na vida das pessoas ao seu redor, sobretudo depois de presenciar, ao longo dos anos, a persistência de seus pais em mantê-la na escola. E, assim, dedicou-se aos estudos e ao trabalho comunitário, transformando suas próprias experiências em inspiração para outros jovens da vila.

Depreende-se, portanto, que o texto da aluna cumpre de modo satisfatório a proposta de converter a experiência visual e temática de “Retirantes” em narrativa ficcional, enfatizando a pobreza e a força dos vínculos familiares como eixos centrais. Após receber a avaliação de sua colega avaliadora acerca da construção do conto, a autora decidiu ir além das sugestões iniciais e acrescentar mais detalhes à narrativa. Entre as possíveis razões para esse acréscimo de informações, infere-se talvez ao desejo de conferir maior verossimilhança ao enredo e esclarecer possíveis motivações das personagens. Ainda que não seja uma produção literariamente sofisticada ou livre de reparos, “Raízes de esperança” demonstra criatividade e alinhamento à pintura de Portinari, indicando um caminho promissor para futuras práticas de escrita e incentivo ao desenvolvimento do senso crítico e estético da aluna.

Para avaliar o resultado final dessa proposta, estabelecemos três critérios básicos de análise dos textos produzidos pelos alunos: cada critério foi classificado como *“satisfatório*” ou *“insatisfatório*”[2]. Ao todo, foram considerados 18 contos, criados por uma turma composta por 30 estudantes. Verificamos, portanto, que 12 alunos não entregaram suas produções. Os critérios estabelecidos foram:

- **Relação com a Pintura de Cândido Portinari;**

Pertinência Temática: Verifica-se se o aluno consegue estabelecer um diálogo claro entre seu texto e a obra de Portinari escolhida.

- **Estrutura e Coesão Narrativa;**

Organização Textual: Analisa-se se o conto apresenta início, meio e fim bem definidos, com transições claras entre parágrafos ou cenas.

Coerência e Desenvolvimento: Observa-se a forma como as ideias são encadeadas, se há fluidez na apresentação dos personagens, do enredo e do clímax.

[2] Os resultados classificados como “satisfatório” e “insatisfatório” foram detalhados na metodologia deste trabalho (página 52).

Uso da Linguagem: Avalia-se a clareza e a correção gramatical, bem como a adequação da linguagem ao gênero conto.

- **Criatividade e Estilo Literário;**

Originalidade: Verifica-se se o aluno propõe uma abordagem própria, surpreendente ou pessoal em relação ao tema e às inspirações fornecidas pela pintura.

Caracterização dos Personagens: Avalia-se a profundidade com que os personagens são desenvolvidos, bem como sua relevância para o enredo.

Estética do Texto: Observa-se a presença de recursos narrativos (descrições sensoriais, diálogos, metáforas, etc.) que enriqueçam o conto e criem uma experiência literária envolvente.

A análise das produções textuais dos alunos consistiu em verificar se os discentes conseguiram estabelecer um diálogo efetivo entre a obra de arte escolhida e sua composição literária, bem como avaliar a estrutura narrativa e a criatividade no desenvolvimento dos textos.

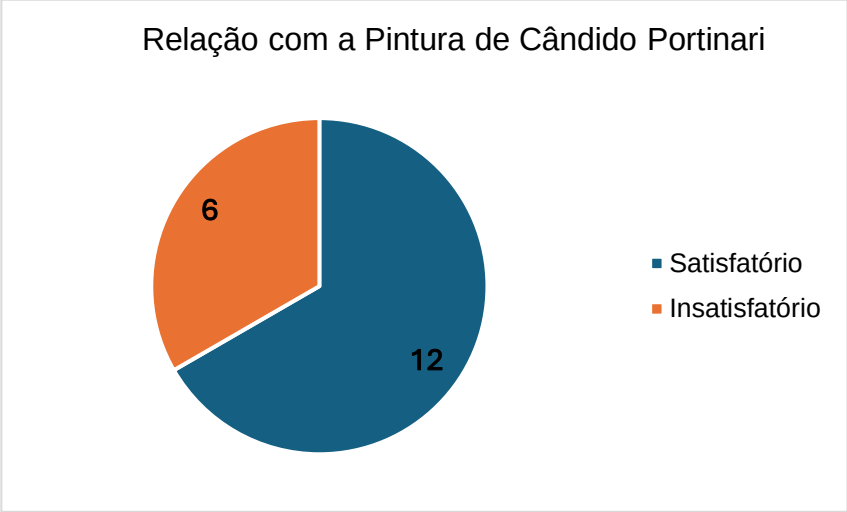
No que se refere à *Relação com a Pintura de Portinari*, observou-se que 12 trabalhos mantiveram evidente correspondência temática com a obra selecionada, apresentando descrições, enredos e personagens em consonância com os elementos pictóricos de Portinari. Em contrapartida, 6 contos não demonstraram adequação clara à pintura, dificultando a percepção de qualquer relação direta entre o texto e o referencial artístico proposto.

Em relação à *Estrutura e Coesão Narrativa*, foi possível identificar que 10 contos apresentaram começo, meio e fim bem definidos, com transições lógicas entre os parágrafos, desenvolvimento consistente dos personagens e progressão adequada do enredo até o clímax. Por outro lado, 8 textos apresentaram problemas significativos de organização, carecendo de coesão interna e dificultando a compreensão das sequências narrativas.

Por fim, quanto ao critério de *Criatividade e Estilo Literário*, 10 textos destacaram-se pela originalidade na abordagem, pelo uso de recursos estilísticos e pela caracterização dos personagens. Esses contos demonstraram maior riqueza de vocabulário, sensibilidade estética e utilização de elementos narrativos marcantes. Entretanto, outros 8 trabalhos foram avaliados como excessivamente simples, sem tirar proveito dos ensinamentos literários e das potencialidades inspiradas pela pintura

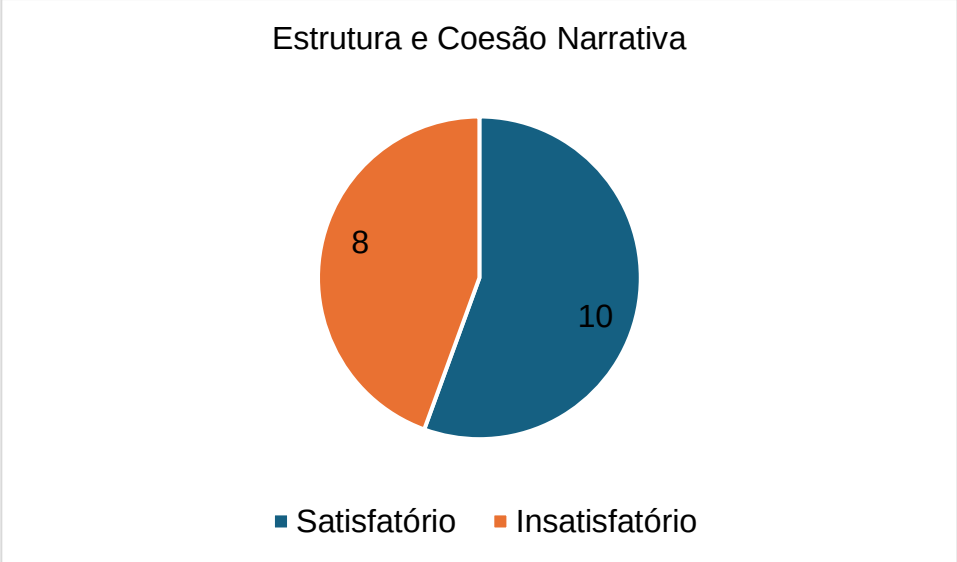
de Portinari, resultando em produções pouco expressivas do ponto de vista criativo. Abaixo, seguem os gráficos dos resultados a título de exemplificação:

Gráfico 1: Relação com a Pintura de Cândido Portinari



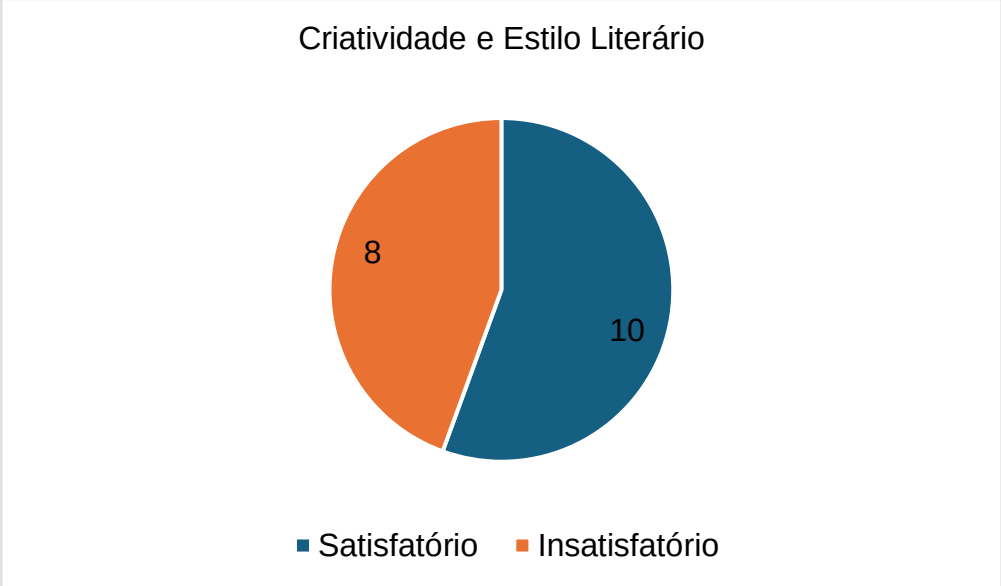
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 2: Estrutura e Coesão Narrativa



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 3: Criatividade e Estilo Literário



Fonte: Dados da pesquisa

A análise desses contos produzidos pelos alunos do sétimo ano evidencia não apenas o comprometimento de boa parte da turma com a proposta de relacionar a pintura de Cândido Portinari à criação literária, mas também as dificuldades encontradas ao longo desse processo. Em primeiro lugar, verificou-se que diversos discentes foram bem-sucedidos em desenvolver narrativas coerentes e criativas, explorando recursos estilísticos que enriqueceram seus textos. No entanto, chama a atenção o número significativo de estudantes que não entregaram suas produções ou que apresentaram limitações na construção do enredo e na correspondência com a obra de arte escolhida.

Além das questões inerentes ao ato de escrever, constatou-se que parte dessas dificuldades resultou tanto do grande volume de projetos acontecendo simultaneamente na escola, que dispersa a atenção ou sobrecarrega os alunos, quanto das paralisações de aula realizadas pelos professores da rede estadual em reivindicação para que o governador não cortasse direitos dos docentes. Esse cenário fez com que o projeto de criação de contos ficasse fragmentado, prolongando excessivamente o intervalo entre um momento de realização da proposta e outro, o que dificultou a continuidade e o aprofundamento das atividades.

Conforme a reflexão proposta por Pereira (2022), o objetivo do ensino da escrita não deve se restringir à mera reprodução de formas e padrões de um gênero textual. Trata-se de encorajar os alunos a partilharem suas vivências e seus pontos

de vista, convidando o leitor a “ver” e a “viver” o que o autor vivenciou. Esse olhar mais amplo reforça que escrever vai além de cumprir requisitos formais: implica dar voz ao mundo interior do estudante, relacionando-o ao contexto social e cultural em que está inserido.

Ademais, segundo Marcushi (2010, p. 65), produzir um texto é um processo complexo que mobiliza habilidades cognitivas, discursivas e linguísticas, além de pressupor uma constante negociação com as exigências e propósitos do contexto sócio-histórico e cultural. Diante disso, é possível compreender por que as interrupções e a sobrecarga de atividades podem prejudicar tanto a concentração quanto a criatividade dos alunos, refletindo-se na coesão e no desenvolvimento de suas narrativas.

Nesse sentido, o trabalho com os contos evidenciou conquistas importantes, sobretudo para aqueles estudantes que conseguiram se dedicar de modo mais efetivo à proposta, aprimorando a organização das ideias e explorando, de forma criativa, a relação entre linguagem literária e referências pictóricas.

Em síntese, a experiência de produzir contos inspirados em Portinari reforça a importância de práticas de escrita que valorizem não apenas a forma, mas também o engajamento pessoal e criativo dos estudantes. Evidenciou-se que a escrita pode se tornar um espaço de descoberta, exercício da imaginação e construção de sentido. Os resultados desta avaliação apontam para a necessidade de continuidade e aprofundamento do trabalho, pois evidenciam tanto as potencialidades a serem desenvolvidas quanto os obstáculos que exigem atenção, sobretudo em meio aos inúmeros projetos escolares e às paralisações de aula que fragmentaram a iniciativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas ao longo desta proposta evidenciam a relevância do uso de recursos visuais — neste caso, as pinturas de Cândido Portinari — como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade de produção textual dos estudantes do sétimo ano. Apesar do descrédito de alguns docentes, constata-se que, quando devidamente estimulados, os alunos conseguem realizar produções interessantes. Sempre é salutar utilizar imagens para ajudar nas produções textuais, pois Kleiman (2005, p. 50) afirma que, embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais — que a maioria dos alunos já domina —, sendo igualmente importante ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética. Nesse processo, é fundamental ler também nas entrelinhas de determinadas imagens, que muitas vezes buscam apenas vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer.

A iniciativa de relacionar a expressão pictórica com a criação de contos, portanto, potencializou a imaginação dos discentes e estimulou o exercício de elaboração narrativa em diferentes níveis, reforçando a importância de trabalhar a escrita de maneira interdisciplinar. Nessa mesma perspectiva, Alberto Manguel (2001) enfatiza que, ao ler imagens de qualquer tipo (pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas), o observador atribui a elas um componente temporal, ampliando o que está limitado pela moldura para incluir um antes e um depois. Dessa forma, por meio da narrativa (seja de amor ou ódio), confere-se às imagens, ainda que imutáveis, uma vida infindável e repleta de novas possibilidades de sentido (Manguel, 2001).

Dentre os 30 estudantes matriculados na turma, apenas 18 concluíram a atividade e submeteram suas produções finais, o que indica a necessidade de estratégias adicionais para motivar a participação plena de todos os membros. Nesse conjunto de 18 contos avaliados, constatou-se que a maioria (12) apresentou correlação satisfatória com a obra de Portinari escolhida, demonstrando a capacidade dos alunos de estabelecer diálogos temáticos claros com as pinturas. A parcela que não atendeu a esse critério (6 produções) sugere que alguns discentes ainda carecem de maior orientação para aprofundar a compreensão e a transposição artística dos elementos visuais para o texto narrativo. Essa ocorrência reforça a importância de se

dedicar tempo à produção textual na escola, pois essa prática ainda não é suficientemente explorada. Além disso, sabe-se que a escrita não se consolida de forma imediata, exigindo dedicação contínua e orientações específicas para o desenvolvimento efetivo das práticas de produção textual.

Em termos de Estrutura e Coesão Narrativa, observou-se que 10 contos exibiram organização clara, contemplando início, meio e fim bem definidos, bem como transições lógicas que favoreceram a progressão do enredo. Em contrapartida, 8 produções apresentaram lacunas em sua estrutura, comprometendo a coesão interna e, consequentemente, a compreensão global do texto. Tais dificuldades reforçam a importância não apenas das estratégias de planejamento prévio, mas também dos processos de revisão e reescrita, comumente negligenciados pelos alunos, que muitas vezes se mostram imediatistas e acreditam que a primeira versão de um texto já é suficiente. Nesta pesquisa, constatou-se essa resistência em revisar e reescrever: vários estudantes alegaram que o texto *"já estava bom"* e não haveria necessidade de aperfeiçoá-lo. Nesse sentido, a pesquisadora Lilian Passarelli (2012, p. 145) enfatiza que o ato de escrever exige grande empenho e reflexão, passando pela elaboração de rascunhos, revisões sucessivas, trocas de ideias e busca de informações, podendo chegar até a reescritas completas do texto. Mesmo assim, muitas vezes, o resultado final ainda pode não satisfazer plenamente o autor. Dessa forma, investir na revisão e reescrita, além de estruturar cuidadosamente personagens e desenvolver de modo consistente o clímax, revela-se fundamental para a consolidação de um texto narrativo de qualidade.

Por fim, no tocante à Criatividade e Estilo Literário, 10 trabalhos se destacaram pela abordagem inovadora e pela utilização de recursos expressivos, evidenciando não apenas domínio de vocabulário e maior exploração estética, mas também sensibilidade na caracterização dos personagens. Em contraste, 8 contos se mostraram excessivamente simples ou pouco explorados sob o ponto de vista literário, indicando a necessidade de investimento em práticas que incentivem maior ousadia narrativa e exploração linguística. É importante ressaltar que essa simplicidade está atrelada a uma realidade ainda gritante nas escolas públicas, onde muitos alunos não atingem a alfabetização plena, de modo que o contato com a leitura é praticamente nulo. Ademais, a presença de estudantes não alfabetizados se intensificou ainda mais durante o período pandêmico, agravando os desafios no processo de ensino-aprendizagem e refletindo diretamente na produção de textos

Como conclusão, a realização deste conjunto de atividades confirma o potencial do emprego de obras de arte como estímulo criativo para a produção textual, ao mesmo tempo em que revela a heterogeneidade do nível de envolvimento e das competências desenvolvidas pelos estudantes. A lacuna observada na entrega dos textos (12 ausências) salienta a importância de ações que motivem a participação efetiva de todos e ressalta a necessidade de acompanhamento individualizado para aqueles que encontram maior dificuldade na produção escrita. Nesse sentido, recomenda-se não apenas a continuidade, mas também a efetiva implementação de propostas interdisciplinares que integrem Arte e Língua Portuguesa, considerando que, apesar das inúmeras orientações metodológicas existentes, ainda há docentes que não promovem atividades capazes de engajar os estudantes na produção textual. É igualmente fundamental que o docente dedique tempo específico para as produções textuais, pois, mesmo com os avanços nos estudos linguísticos, a escola ainda privilegia o ensino da gramática, necessitando investir em práticas que ensinem os alunos a produzir textos de forma autônoma e criativa. Aliadas a práticas pedagógicas que envolvam estratégias de planejamento textual, feedbacks formativos e discussões coletivas acerca das criações literárias, essas propostas podem contribuir para a consolidação de um ambiente estimulante e colaborativo, favorecendo o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita e intensificando o engajamento dos estudantes em projetos culturais e artísticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Orgs.). **Ensino de Produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022, p.9-21.

_____. **Aula de Português** – Encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Campinas: Pontes, 2020.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BRASIL (2017). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE.

BRASIL (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In:* RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, p. 85- 106, 2010.

CALLE, Sophie. **Histórias Reais**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARPINEJAR et al. **Contos sobre tela**. Rio de Janeiro: Edições Pinakotheke, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Texto e Interação** – Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

CORTAZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. *In*:_____. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-163.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELMANTO; Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português Conexão e Uso** – 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Juliana de Freitas. **Leitura e Produção de textos**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e Multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Ácir Mário; GAYDECKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais** – Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, p.137-152.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica** – O que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRA, Marina. **Redação, Palavra e Arte**. São Paulo: Atual, 2006.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES (FUNARTE). **Poemas de Portinari**. Rio de Janeiro: Funarte, 2018.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2001.

GREGOL, Arthur Fernando; NUNES, Daniele Rodrigues; PRADELLA, Bruna Shirley Gobi; PEREIRA, Rodrigo Acosta. Abordagem dos multiletramentos e dos gêneros do discurso multimodais na BNCC. *In*: COSTAS-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (Orgs.). **Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular** – Compreensões subjacentes. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p.125-148.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras,1995.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In:* RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, p. 65- 84, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MENDES, André Melo. **Metodologia para análise de imagens fixas**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

MOISÉS, Massaud. **Dicionários de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND(MASP). **Portinari Popular.** São Paulo: MASP, 2016.

OLIVEIRA, Arlete Rabelo de. **Educação do Olhar:** Leitura de imagem, Portinari e Educação. Disponível em: http://webartigos.com/educação-do-olhar-leitura-de-imagem-portinari-educação/72694. Acesso em: 29/03/2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Maria Teresa G. Ideias e práticas na produção textual. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Orgs.). **Ensino de Produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022, p.57-73.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Letramento, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA, Douglas Corrêa; RAMOS, Quézia C. M; CORBARI, Alcione Tereza. (In) Compreensões do eixo produção de texto. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular – Compreensões subjacentes.** Campinas: Mercado das Letras, 2019, p.183-216.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de Imagens – Como eu ensino**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol.1, n.1, p.39-56, nov.2012. Disponível em: http://incubadora.periodicos.ifs.edc.br/index.php/EJA. Acesso em: 08/04/2024.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Correção e avaliação de textos. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Orgs.). **Ensino de Produção textual**. São Paulo: Contexto, 2022, p.23-41).
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

_____. **Letramento e Alfabetização:** As muitas facetas. Revista Brasileira de educação. 25, 5-7. Minas Gerais

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + Projetos de letramento = Ressignificação do ensino de língua portuguesa. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira;

BAZARIN, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento** - A (re)escrita em foco. São Paulo: Editora Clara Luz, 2009, p.149-167.

VIANA, Antônio Carlos. **Jeito de matar lagartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.