



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES –
DLH LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – PORTUGUÊS

MARIA ALICE DA COSTA SILVA

COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA: USO DO GÊNERO TEXTUAL
CONTO NA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

CATOLÉ DO ROCHA - PB
2025

MARIA ALICE DA COSTA SILVA

**COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA PORTUGUESA: USO DO GÊNERO
TEXTUAL CONTO NA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Letras e Humanidades –
CCHA/CAMPUSIV, da Universidade
Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciatura
Plena em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Ma. Keila Lairiny Câmara Xavier

.

**CATOLÉ DO ROCHA – PB
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Maria Alice da Costa.

A competência leitora em língua portuguesa [manuscrito] : uso do gênero textual conto na turma do 7º ano do ensino fundamental II / Maria Alice da Costa Silva. - 2025.

46 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2025.

"Orientação : Prof. Ma. Keila Lairiny Câmara Xavier, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA".

1. Leitura. 2. Gênero textual. 3. Contos. I. Título

21. ed. CDD 374

MARIA ALICE DA COSTA SILVA

COMPETÊNCIA LECTORA EM LÍNGUA PORTUGUESA: USO DO GÊNERO TEXTUAL
CONTO NA TURMA DO 7º ANO "B" DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Letras e Humanidades –
CCHA/CAMPUS IV, da Universidade Estadual
da Paraíba – UEPB, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciatura Plena em
Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 08/05/2015

BANCA EXAMINADORA

Keila Lauriny Câmara Xavier
Profa. Ma. Keila Lauriny Câmara Xavier (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Sandro Melo Cortez de Medeiros
Prof. Msc. Sandro Melo Cortez de Medeiros
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rafael José de Melo
Prof. Dr. Rafael José de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha mãe, pela força que me inspira todos os dias e acreditar em mim mesmo quando eu duvidei. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho:

À minha orientadora, **Keila Lairiny Câmera Xavier** pela paciência, sabedoria e dedicação em me guiar durante essa jornada. Suas críticas construtivas e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Muito obrigada por acreditar no meu potencial e me inspirar a buscar sempre o melhor.

Às minhas amigas **Amanda Gomes dos Santos, Flávia Maria Laureano Ferreira, Maria Francisca da Silva Vieira, Thainá Medeiros da Silva, Ada Alyne Silva Vieira e Dayse Ferreira da Silva** pelo apoio incondicional, pelos momentos de descontração que aliviaram o estresse e por estarem ao meu lado nos momentos de dúvida e conquista. Vocês são minha segunda família, e este trabalho também é fruto da nossa amizade.

A todos os professores, colegas e familiares que, de alguma forma, me incentivaram e ajudaram nessa trajetória, meu profundo agradecimento.

RESUMO

Este estudo discute metodologias e objetivos de ensino que visam aprimorar a compreensão e interpretação de textos entre os alunos. Analisa - se o uso do tipo textual conto como ferramenta pedagógica para aprimorar a competência de leitura no 7º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa busca responder à questão principal: De quais maneiras o trabalho de leitura com o gênero textual conto de enigmas podem favorecer o desenvolvimento da competência leitora do aluno do 7º ano do Ensino Fundamental II. A partir do questionamento geral, responderemos os seguintes questionamentos específicos: Como a leitura de contos de enigmas podem estimular o gosto pela leitura e pela solução de problemas no conto? Como ocorre a contribuição do gênero contos de enigmas para expansão do repertório de leitura dos alunos? A abordagem utilizada é qualitativa. A fundamentação teórica abrange autores como Antunes (2003), Bezerra (2005), Neves (2021), e Costa e Abreu (2006), que discutem o ensino de Língua Portuguesa. Solé (1998), Orlandi (2008), Moura e Martin (2012), Koch (2022), PCN's (1998) e BNCC (2018) abordam a competência leitora. Marcuschi (2005), Gotlib (2006), Soares (2007), Costa (2014), Antunes (2002) e Junior (1972) contribuem para a discussão sobre o gênero textual conto. Conclui-se, que é possível verificar que os questionamentos foram respondidos, e que a utilização do conto de enigma em sala de aula resultou positivamente no desenvolvimento da competência leitora, no estímulo pela leitura e na criação de um hábito leitor.

Palavras-Chave: Leitura; gênero textual; contos.

ABSTRACT

This study discusses teaching methodologies and objectives that aim to improve students' understanding and interpretation of texts. It analyzes the use of the short story as a pedagogical tool to improve reading skills in the 7th grade of Elementary School II. The research seeks to answer the main question: In what ways can reading work with the textual genre riddle stories favor the development of the reading skills of 7th grade students in Elementary School II? Based on the general question, we will answer the following specific questions: How can reading riddle stories stimulate a taste for reading and problem-solving in the story? How does the riddle stories genre contribute to expanding students' reading repertoire? The approach used is qualitative. The theoretical basis includes authors such as Antunes (2003), Bezerra (2005), Neves (2021), and Costa and Abreu (2006), who discuss the teaching of Portuguese. Solé (1998), Orlandi (2008), Moura and Martin (2012), Koch (2022), PCN's (1998) and BNCC (2018) address reading competence. Marcuschi (2005), Gotlib (2006), Soares (2007), Costa (2014), Antunes (2002) and Junior (1972) contribute to the discussion on the short story textual genre. It is concluded that it is possible to verify that the questions were answered, and that the use of the riddle story in the classroom resulted positively in the development of reading competence, in the stimulation of reading and in the creation of a reading habit.

Keywords: Reading; textual genre; short stories.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES....	14
2.1 Competência Leitora.....	18
2.2 Concepção de Gênero Textual.....	21
2.3 Gênero textual Conto.....	24
3. A LEITURA DE CONTOS DE ENIGMAS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	30
3.1 Observação e Análise das Práticas Pedagógicas no Ensino do Conto de Enigma....	36
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXOS A.....	44

1. INTRODUÇÃO

Os princípios que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (LP) devem seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo aprovado pelo Ministério da Educação em 2017, cuja versão final foi publicada somente no ano de 2018. De modo geral, esse documento busca garantir maior equidade e qualidade na Educação Básica em todo o país, estabelecendo as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em todas as etapas escolares. Além disso, a BNCC serve como base organizacional para as propostas curriculares.

No contexto do componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC estrutura suas diretrizes em torno de três eixos fundamentais: leitura, escrita e oralidade. Esses eixos são conduzidos de maneira integrada, visando ao desenvolvimento de competências comunicativas que permitam aos alunos interagir de forma crítica e criativa em diversos contextos sociais e comunicativos.

Nesse sentido, a leitura é concebida como uma prática que transcende a simples decodificação, abrangendo a compreensão, a interpretação e a apreciação de diferentes textos. A escrita, por sua vez, é entendida como uma ferramenta de expressão e intervenção no mundo, sendo desenvolvida por meio do incentivo à criação de textos coerentes, coesos e adaptáveis a distintos contextos comunicativos. Já a oralidade é considerada um aspecto essencial da comunicação, promovendo a escuta ativa, o diálogo e a participação em situações de interação formal e informal.

Assim, a BNCC organiza-se a partir de competências e habilidades, classificadas em gerais e específicas. As competências gerais abrangem aspectos diversos, como: conhecimento, pensamento científico, comunicação, cultura digital, argumentação, empatia, responsabilidade e cidadania. Por outro lado, as competências específicas são detalhadas conforme cada área do conhecimento e componente curricular.

No que se refere a este trabalho, insere-se a discussão da competência número três, descrita pela BNCC como:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Tal competência evidencia a preocupação da BNCC em formar estudantes capazes de interagir criticamente com a linguagem em suas diversas manifestações, expressando-se de maneira autônoma e criativa, utilizando-a como ferramenta para a aprendizagem ao longo da

vida.

A partir dessa perspectiva, a BNCC destaca que, no Ensino Fundamental II, é essencial ampliar o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, visto que a participação em variadas situações comunicativas, por meio desses gêneros, possibilita o desenvolvimento de habilidades como a análise crítica, a interpretação e a avaliação de informações, além de promover uma comunicação mais eficaz — tanto na oralidade quanto na escrita. Dessa maneira, os estudantes tornam-se capazes de adaptar sua linguagem aos mais variados contextos comunicativos.

Esse documento orientador também propõe que os alunos não sejam apenas receptores passivos de informações, mas que atuem como leitores ativos, capazes de interagir com os textos, questionar ideias e informações, além de ampliar seu repertório cultural. A leitura, portanto, deve ser compreendida como um instrumento de transformação pessoal e social, ao proporcionar o contato com diversas formas de expressão, estilos de escrita e visões de mundo. Nesse contexto, o gênero textual conto apresenta-se como um recurso pedagógico promissor para o desenvolvimento da competência leitora no 7º ano do Ensino Fundamental II. Por ser uma narrativa curta e envolvente, o conto capta a atenção dos estudantes, facilitando seu engajamento com a leitura. Ademais, sua estrutura narrativa clara — com início, meio e fim — permite que os alunos identifiquem elementos fundamentais para a construção de textos, como personagens, enredo, tempo e espaço.

Como salientado anteriormente, a BNCC enfatiza a importância da utilização de diferentes tipos de textos para ampliar o repertório cultural dos estudantes. Os contos, dada sua riqueza literária e diversidade temática, oferecem oportunidades para explorar distintos contextos históricos, sociais e culturais. À medida que leem contos, os alunos não apenas desenvolvem fluência e compreensão leitora, mas também aprendem a inferir significados, identificar a intenção do autor e conectar o texto ao contexto em que foi produzido — habilidades essenciais para a formação de leitores críticos.

Dentre os diversos subgêneros do conto, destacam-se os contos de enigmas, caracterizados por envolverem o leitor em uma narrativa centrada na resolução de um mistério, desafio ou problema, geralmente relacionado a um crime, situação inusitada ou fenômeno inexplicável. Esses contos estimulam a curiosidade, a atenção aos detalhes e o raciocínio lógico, uma vez que os elementos da história são cuidadosamente organizados, com pistas distribuídas ao longo do enredo, permitindo ao leitor antecipar ou desvendar a solução antes do desfecho. Além de promoverem o envolvimento ativo com a leitura, os contos de enigmas favorecem

o desenvolvimento de importantes competências cognitivas, como análise, inferência e dedução, sendo, portanto, uma excelente ferramenta pedagógica para tornar o processo de leitura mais dinâmico, investigativo e significativo para os alunos.

Diante do exposto, a presente pesquisa propõe como questionamento geral: De que maneira o trabalho de leitura com o gênero textual conto de enigmas pode favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II?

A partir deste questionamento geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- Como a leitura de contos de enigmas pode estimular o gosto pela leitura e pela solução de problemas?
- De que forma o gênero conto de enigmas contribui para a expansão do repertório de leitura dos alunos?

Para responder a essas indagações, estabeleceu-se como objetivo geral:

Analisar o trabalho de leitura com o gênero textual conto de enigmas para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

E, como objetivos específicos:

- Identificar como a leitura de contos de enigmas pode estimular o gosto pela leitura e pela solução de problemas;
- Compreender a contribuição do gênero conto de enigmas para a ampliação do repertório de leitura dos estudantes.

A escolha deste tema justifica-se tanto por motivações pessoais quanto profissionais, e se estende a uma relevante dimensão social e acadêmica.

Pessoalmente, nutro uma paixão pela leitura e acredito que ela é uma ferramenta poderosa para a transformação individual e social. Ao longo da minha trajetória como estudante e leitora, vivenciei os benefícios que a leitura proporciona, como a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de interpretar diferentes realidades.

Profissionalmente, como futura professora de Língua Portuguesa, reconheço a importância de desenvolver a competência leitora dos alunos, a fim de prepará-los para os desafios do mundo contemporâneo. Destaco que a leitura é fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de se expressar de forma clara e coerente. Nesse sentido, o gênero textual conto revela-se como um recurso pedagógico valioso, proporcionando aos alunos o contato com diversos estilos de escrita, narrativas envolventes e temas relevantes para sua formação.

Do ponto de vista social, este trabalho é justificado pela demanda crescente por cidadãos capazes de entender e agir em um mundo repleto de informações e desafios

complexos. A habilidade de leitura, especialmente a habilidade de interpretação crítica, é fundamental para a participação ativa na democracia e para a redução das desigualdades. Ao nos concentrarmos no conto de mistério, buscamos não só desenvolver as habilidades cognitivas, mas também estimular o gosto pela leitura, um elemento fundamental para a inclusão social e cultural.

No âmbito acadêmico, este estudo se integra ao campo dos estudos de linguagem e educação, contribuindo para o debate sobre metodologias eficazes para o ensino da leitura. A singularidade deste estudo está em sua abordagem prática e na particularidade do gênero selecionado: o conto de enigma. Embora muitos estudos tratem a leitura de maneira genérica ou se concentrem em outros gêneros textuais, esta pesquisa proporciona uma análise detalhada de como a intriga e a necessidade de resolver mistérios próprios do conto de enigma podem ser utilizadas como instrumento pedagógico.

A metodologia utilizada nesta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2010), esse tipo de abordagem estabelece procedimentos baseados em: “[...] dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise de dados e se valem de diferentes estratégias de investigação” (CRESWELL, 2010, p. 206). Dessa forma, os procedimentos qualitativos fundamentam-se na análise descritiva dos dados, buscando compreender os fenômenos estudados e interpretar seus sentidos e significados.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Belém do Brejo do Cruz, Paraíba, com uma turma de 22 alunos do 7º ano “B” do Ensino Fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa. Foram observadas sete aulas de 45 minutos cada.

Este estudo busca contribuir com as discussões relacionadas à competência leitora, bem como ampliar o debate sobre a importância do gênero textual conto no contexto escolar, evidenciando seu potencial para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e do senso crítico dos estudantes.

A presente pesquisa fundamenta-se em estudos que tratam do ensino de Língua Portuguesa, com foco na funcionalidade do texto e na diversidade dos gêneros textuais. Autores como Antunes (2003), Bezerra (2005), Neves (2021) e Costa e Abreu (2006) destacam a relevância de se trabalhar com diferentes gêneros em sala de aula, considerando suas funções sociais, estruturas e contextos de uso, como forma de promover a competência linguística e leitora dos estudantes. No que concerne à competência leitora, recorreram-se aos aportes teóricos de Solé (1998), Orlandi (2008), Moura e Martin (2012), Koch (2022) e dos documentos oficiais PCN (1998) e BNCC (2018), os quais ressaltam a leitura como um processo estratégico, interativo e construtivo de significados, envolvendo a interação entre o

leitor, o texto e o contexto. Tais autores reforçam a ideia de que a leitura é uma prática social complexa e que a competência leitora implica a capacidade de compreender a organização textual.

No campo dos gêneros textuais, a pesquisa fundamentou-se em autores como Marcuschi (2005), Gotlib (2006), Soares (2007), Costa (2014), Antunes (2002) e Júnior (1972), que discutem as definições, estruturas e funcionalidades dos gêneros.

Assim, esta pesquisa está estruturada em quatro tópicos, dispostos da seguinte maneira: o primeiro apresenta o contexto geral da pesquisa, a relevância do tema, os questionamentos e os objetivos. No segundo tópico, expõem-se os autores que fundamentam o estudo, subdividido nos seguintes subtópicos: o ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições; a competência leitora; e o gênero textual conto. O terceiro tópico, intitulado “A leitura de contos de enigmas como ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora”, apresenta os resultados obtidos. Por fim, são expostas as considerações finais, seguidas das referências.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES

É recorrente afirmar que o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, tradicionalmente, é marcado pela ênfase excessiva nas normas gramaticais. Bezerra (2005) argumenta que o ensino da língua portuguesa se pauta prioritariamente na gramática normativa, tanto em sua vertente prescritiva quanto analítica. Esse modelo é fruto de aspectos históricos e sociais, como a inserção tardia do português nos programas escolares e a valorização da variedade linguística prestigiada, utilizada pelas classes sociais mais privilegiadas.

Nessa linha de pensamento, Antunes (2003, p. 19) observa: “[...] a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. A autora critica a abordagem pedagógica que concentra o ensino da língua em palavras e frases isoladas, desconsiderando o contexto em que são empregadas. Esse modelo simplificado ignora a relevância do texto como unidade de significado e da língua como meio de interação social. Assim, ao desvincular o aprendizado linguístico do contexto, a escola promove um ensino fragmentado e artificial, que não prepara o estudante para utilizar a língua de maneira eficaz em variadas situações comunicativas.

Nesse sentido, Neves (2018, p. 12) argumenta que: “as aulas de gramática consistem numa simples transmissão de conteúdos expostos no livro didático em uso”. Tal crítica refere-se à forma como, frequentemente, o ensino gramatical reduz-se à reprodução mecânica do material didático, sem incentivar uma reflexão crítica sobre a língua ou sua aplicação prática. Assim, as aulas transformam-se em um processo passivo de transferência de informações, limitando-se a uma apresentação teórica e descontextualizada, que pouco envolve os estudantes.

Ainda segundo Neves (2018, p. 18), “a gramática vai passando a ser vista como um corpo estranho, divorciado do uso da linguagem, e as aulas de língua materna só passam a fazer sentido se a gramática for eliminada”. A autora evidencia as consequências do método tradicional de ensino, ao apontar que, quando o aprendizado gramatical é dissociado da prática cotidiana da língua, torna-se um conjunto de normas abstratas, sem ligação com a comunicação efetiva. Consequentemente, os estudantes passam a considerar a gramática um conteúdo dispensável, memorizado apenas para avaliações, sem perceber sua importância para a expressão clara e adequada em situações reais.

De fato, ao se ensinar gramática de forma isolada, os alunos não compreendem sua relevância para a comunicação. Não experimentam como o domínio das estruturas gramaticais pode contribuir para uma expressão mais precisa e eficiente em seu cotidiano. Assim, a gramática acaba por parecer um conteúdo distante, alheio às necessidades práticas dos falantes.

Costa e Abreu (2006) também questionam essa abordagem tradicional, que restringe o aprendizado ao estudo da gramática padrão, afastando os estudantes do idioma e provocando desinteresse. Os autores contrapõem a esse modelo a concepção de uma “verdadeira gramática”, viva, inata e inerente ao falante, construída desde a infância através do contato natural com a língua.

Ainda dentro desta discussão, Travaglia (2009, p. 9) aponta que “o ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de ensino fundamental e médio deste país”. O autor salienta que fatores como a falta de interesse dos alunos, a inadequação das metodologias tradicionais, a complexidade das normas e a dificuldade de relacionar teoria e prática são elementos que contribuem para os desafios enfrentados no ensino gramatical.

Em consonância com esse pensamento, Antunes (2003, p. 109, grifo do autor) defende que “[...] a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas [...]”. Para a autora, é fundamental que a escola prepare os estudantes para lidar com as múltiplas situações de comunicação que encontrarão no cotidiano. Ao invés de focar exclusivamente em normas abstratas e numa idealizada norma culta, a instituição escolar deve priorizar o desenvolvimento das competências de uso da língua em contextos sociais autênticos, capacitando-os a produzir e compreender textos adequados aos mais diversos propósitos.

Assim, uma formação linguística centrada na leitura valorizaria o contato direto e prazeroso com diversos gêneros textuais, explorando a complexidade de seus significados, contextos e estilos. Os textos deixariam de ser meros exemplos para a fixação de normas, tornando-se instrumentos que promovem a reflexão sobre o idioma em uso, a ampliação vocabular, a compreensão de estruturas textuais variadas e a imersão em diferentes universos culturais e sociais.

Sobre esse aspecto, Antunes (2003) salienta que:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal — quase sempre nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há "encontro" com ninguém do outro lado do texto. (Antunes, 2003, p. 27).

De acordo com a autora, ler vai além da simples decodificação de sinais gráficos, envolvendo uma interação com o autor, suas ideias, informações e o contexto social e cultural retratado no texto. Assim, o essencial da comunicação e do entendimento profundo

é comprometido quando a leitura se restringe a um nível mecânico, sem que o leitor se envolva com o significado e a intenção do discurso. Nessas situações, o texto torna-se indiferente, não provocando um diálogo interno ou uma troca efetiva de significados com o leitor, resultando em uma experiência destituída de sentido e envolvimento real.

Antunes (2003, p. 70) ressalta que “a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso a especificidades da escrita”. Dessa forma, compreende-se que o ato de ler transcende a prática mecânica, constituindo-se como uma via essencial para a aquisição de conhecimento, permitindo a reflexão sobre ideias, o compartilhamento de informações e saberes construídos socialmente. Além disso, a leitura possibilita o acesso às especificidades da escrita, contribuindo para o aprimoramento da proficiência linguística e para o desenvolvimento da capacidade de produção textual por parte do leitor.

Diante do exposto, a BNCC argumenta que:

[...] a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (Brasil, 2018, p. 67)

Assim, o documento estabelece que o principal elemento da atividade em sala de aula de Língua Portuguesa deve ser o texto. Isso indica que as atividades de leitura, escuta e produção textual não devem ser fragmentadas nem descontextualizadas, mas precisam ser desenvolvidas a partir de textos autênticos, ou seja, produzidos para situações comunicativas reais, e apresentados em sua totalidade, nas diversas formas e plataformas.

Além disso, a BNCC promove uma perspectiva enunciativo-discursiva, que implica a análise dos textos considerando seus contextos de produção. Tal abordagem requer a compreensão de quem produziu o texto, para quem, com qual objetivo, em que momento e por meio de qual suporte ele foi difundido. Ao estabelecer essa relação entre o texto e seu contexto, o aprendizado da língua torna-se mais relevante e significativo para os estudantes.

Diante disso, Antunes (2003) afirma que:

Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário; primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes - sempre em função do todo) e, para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções dos saberes gramaticais e lexicais que são necessárias (Antunes, 2003, p.110).

Logo, a abordagem proposta por Antunes (2003) representa uma inversão no ensino da Língua Portuguesa, ao defender que o texto deve ser explorado em sua totalidade, buscando-se compreender o sentido global e as relações entre suas diferentes partes. Assim, o estudo da gramática e do léxico deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser um recurso para a leitura e interpretação textual. O conhecimento linguístico, portanto, torna-se significativo, uma vez que sua utilidade se evidencia na tarefa de compreender o texto.

Antunes (2003) argumenta ainda que o ensino da Língua Portuguesa deve partir da prática para a teoria, da análise do uso para a compreensão das normas gramaticais, incentivando os estudantes a observar como essas normas se manifestam nos textos. Ao analisar o uso da língua em situações reais, os alunos são capazes de compreender a função e o sentido das estruturas gramaticais, percebendo por que determinadas formas são selecionadas em vez de outras.

Desse modo, a centralidade do texto como unidade analítica no ensino de Língua Portuguesa é fundamental, pois permite aos alunos alcançar uma compreensão mais ampla da linguagem em uso. A abordagem textual, em oposição à fragmentação do estudo em regras gramaticais descontextualizadas, possibilita que os estudantes percebam como as estruturas linguísticas se articulam para produzir significados complexos.

Antunes (2003) destaca, ainda, que o leitor amplia seu vocabulário por meio da interação constante com diversos gêneros textuais, absorvendo termos e expressões característicos de cada tipo de texto e de distintas áreas do conhecimento ou da experiência humana. Além disso, a leitura proporciona uma imersão nos padrões gramaticais da escrita: ao deparar-se com a maneira como as palavras são flexionadas (morfologia) e organizadas em frases e períodos (sintaxe) em textos bem estruturados, essas formas são assimiladas de modo natural e contextualizado.

Assim, ao considerar o papel central do texto no ensino da Língua Portuguesa, observa-se que sua utilização como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem contribui significativamente para o desenvolvimento de uma competência essencial, que caminha lado a lado com o estudo da gramática: a leitura. Ao trabalhar o texto de forma integrada, promove-se não apenas o domínio das estruturas linguísticas, mas também a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, refletir e interagir com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Dessa forma, considerando o objetivo desta pesquisa, no próximo tópico será abordada mais detalhadamente a competência leitora e sua importância no contexto educacional.

2.1 Competência Leitora

A competência leitora é de suma importância, uma vez que a leitura, em sua forma mais ampla, pode ser entendida como um processo de atribuição de sentidos, aplicando-se tanto à linguagem escrita quanto à oral. Em ambos os casos, a construção de significado exige atenção, análise e interpretação, a fim de compreender intenções, mensagens e contextos. Ao adotar uma perspectiva discursiva na leitura reflexiva, impõe-se a compreensão de que a leitura faz parte de um processo de construção de sentidos e que os sujeitos leitores possuem suas especificidades e histórias (Orlandi, 2008).

Nesse sentido, Koch (2022) afirma: “A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se utiliza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização”. A autora destaca que a leitura vai além da simples decodificação de símbolos, constituindo-se como um processo ativo de construção de significado. Nessa dinâmica, os leitores mobilizam não apenas seu conhecimento linguístico, mas também sua compreensão do mundo e dos diferentes tipos de texto, integrando esses saberes para interpretar adequadamente o material lido.

Assim, ao entrar em contato com o universo literário, o sujeito passa a construir novos conhecimentos, aproveitando essa interação com o texto para alcançar determinados objetivos. Nesse sentido, Solé (1998) enfatiza: “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

A partir dessa perspectiva, a leitura não é um ato passivo, mas uma atividade dinâmica, em que o leitor busca ativamente atingir metas que orientam sua interação com o conteúdo. Ao destacar essa “interação”, Solé evidencia que a compreensão e o uso do conteúdo textual estão vinculados aos propósitos que motivam o leitor, sejam eles o prazer, a aquisição de informações ou o aprofundamento de conhecimentos específicos. Essa postura é reforçada por Koch (2022), ao afirmar: “São, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo da leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais ou menos atenção; com maior ou menor interação, enfim”.

Soares (2005) afirma que:

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela trará benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade — forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação (Soares, 2005, p. 19).

Assim, Soares (2005) destaca que a leitura é uma atividade essencial para o desenvolvimento pessoal e para o progresso da sociedade. Essa visão decorre do papel da leitura

como uma valiosa fonte de reconhecimento cultural, proporcionando ao indivíduo a oportunidade de conhecer e compreender diversas culturas sem a necessidade de deslocamento físico. Ademais, a autora ressalta que a leitura contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, um componente crucial para uma interação social produtiva e enriquecedora.

Nesse mesmo sentido, Moura e Martins (2012) afirmam que a leitura não se limita aos aspectos cognitivos e informacionais, mas também estimula a imaginação e a fantasia, enriquecendo a vida interior do indivíduo. Essa dimensão criativa é fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a promoção de formas de pensar inovadoras. Além disso, possuir uma boa competência leitora permite que as pessoas reflitam criticamente sobre as informações recebidas, participem de debates construtivos e troquem opiniões com outros membros da sociedade.

Freire (2014) salienta ainda que:

A leitura crítica é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento intelectual e pessoal. Ela nos permite compreender o texto de forma aprofundada, identificando os seus argumentos, pressupostos e objetivos. A leitura crítica também nos permite avaliar o texto, identificando seus pontos fortes e fracos, e nos posicionamos diante dele. (Freire, 2014, p. 19).

O autor destaca que a leitura crítica envolve a capacidade de compreender o texto de forma aprofundada. Isso implica não apenas considerar as informações explícitas, mas também identificar os argumentos principais expostos pelo autor, as propostas que fundamentam esses argumentos e os objetivos que ele pretende alcançar com o texto. Além disso, ressalta que a leitura crítica não se limita à compreensão, mas também envolve a habilidade de avaliar o texto. Essa avaliação consiste em analisar os aspectos positivos e negativos, examinando a consistência dos argumentos, a pertinência das evidências apresentadas e a possível influência das visões do autor.

Para Silva (2005), a leitura é:

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz. (Silva, 2005, p. 24).

A autora ressalta que a leitura vai além da mera interpretação de palavras, funcionando como um poderoso estímulo para a construção da identidade social do indivíduo. Por meio da leitura, temos acesso a um vasto universo cultural e a diversas informações presentes em

nosso cotidiano, o que permite não apenas a compreensão do mundo, mas também a capacidade de superá-lo. Freire (2001) afirma: “ela nos abre a possibilidade de imaginar e criar, de construir novos mundos possíveis”. Assim, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, promovendo a habilidade de estabelecer uma ligação fluida entre o universo fictício e a realidade concreta, permitindo ao indivíduo imaginar e, quem sabe, criar novos pontos de vista e possibilidades para si e para a comunidade.

Os PCN’s (Brasil, 1998, p. 69-70) compreende a leitura como sendo:

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

O documento apresenta o posicionamento de que a leitura é um processo ativo e significativo, que ultrapassa a mera decodificação de símbolos gráficos. Os PCN’s destacam que o leitor não atua como um simples receptor de informações, mas sim como um participante ativo na assimilação e interpretação do texto. Esse esforço é orientado por diversos fatores particulares ao leitor, como seus objetivos ao iniciar a leitura, seu conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor e sobre a linguagem utilizada. A experiência anterior do leitor e seu interesse influenciam diretamente a maneira como ele se relaciona com o texto e constrói significados.

A BNCC (2018) apresenta a leitura como sendo:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão 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, 2018, p. 71)

Assim, a BNCC (2018) desmistifica a leitura como uma atividade meramente passiva e mecânica de decodificação, enfatizando o papel ativo do leitor na construção do sentido. Essa participação envolve o uso de conhecimentos prévios, experiências pessoais e objetivos

individuais para interagir com o texto e interpretar suas nuances. O documento também destaca que o ato de ler não possui um único propósito, mas se desdobra em diversas práticas que atendem a múltiplas necessidades e contextos da vida social.

Nessa perspectiva, Kleiman (2016) ressalta que a interpretação textual está diretamente relacionada à ativação do conhecimento prévio do leitor. A autora argumenta que a leitura não se resume à recepção passiva de informações, mas consiste em uma construção ativa de significados, sustentada pelo repertório acumulado ao longo da vida. Além disso, destaca que a leitura é um processo interativo, no qual diferentes níveis de conhecimento operam de forma dinâmica e articulada.

Ainda segundo a BNCC (2018), as habilidades envolvidas na leitura, como compreensão, interpretação, inferência, análise crítica, entre outras, atuam de forma integrada, não isoladamente. Um leitor competente mobiliza essas capacidades simultaneamente para alcançar uma compreensão plena do texto.

Com base nessa articulação, compreende-se que o desenvolvimento da competência leitora requer práticas pedagógicas que favoreçam o uso coordenado de estratégias cognitivas e linguísticas. Nesse contexto, o trabalho com os gêneros textuais assume papel central, pois oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar a leitura em situações reais e diversas, ampliando sua capacidade de interação com os diferentes usos da linguagem. Diante disso, no tópico seguinte será apresentada a concepção de gênero textual, com foco em sua definição, função social e relevância no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

2.2 Concepção de Gênero Textual

A natureza histórica e cultural dos gêneros textuais revela que eles não são entidades fixas, mas sim construções dinâmicas e mutáveis das práticas sociais (ANTUNES, 2002). De acordo com a autora, os gêneros textuais surgem, consolidam-se, transformam-se ou desaparecem conforme as necessidades, valores e contextos das comunidades em determinados períodos históricos e espaços geográficos. Isso significa que cada época e grupo social tende a valorizar determinados gêneros, de acordo com suas práticas comunicativas, interesses e condições socioculturais.

Dessa forma, os gêneros textuais correspondem às diversas formas de comunicação utilizadas cotidianamente, tanto na oralidade quanto na escrita. São estruturas relativamente estáveis, organizadas segundo padrões que se adaptam a diferentes situações de uso, como e-

mails formais, conversas informais, artigos científicos, notícias, entre outros. Cada gênero apresenta características próprias em relação à estrutura, linguagem e função comunicativa. Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 19) os define como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”:

Isto é revelador do fato de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio pragmáticos caracterizados como práticas socio discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (Marcuschi, 2002, p. 20).

Os gêneros textuais são construções sociais moldadas pelas práticas comunicativas de diferentes contextos históricos e culturais. Segundo Marcuschi (2008), eles representam formas específicas de comunicação estabilizadas por recorrência no uso social, diferentemente dos tipos textuais – categorias abstratas como narração, argumentação ou descrição. Os gêneros, por sua vez, são concretos, reais, e circulam cotidianamente, cada um com características próprias, como tema, função, estilo e estrutura composicional.

Nesse sentido, Bakhtin (1992) ressalta que os gêneros discursivos constituem a base da nossa capacidade de interação verbal, tornando a comunicação socialmente eficaz e compreensível. Marcuschi (2008) reforça essa ideia ao afirmar que os gêneros são definidos por suas funções sociocomunicativas e contextos de uso, sendo quase ilimitados em sua variedade. Exemplos vão desde gêneros orais informais, como a conversa, até textos escritos formais, como artigos acadêmicos, cartas comerciais e resenhas.

A evolução tecnológica também influencia a criação e transformação de gêneros, dando origem a novas formas textuais, como e-mails, mensagens instantâneas, postagens em redes sociais e conteúdos multimídia. Marcuschi (2002) observa que, em alguns casos, a forma, a função ou até mesmo o suporte do texto pode determinar seu enquadramento genérico.

Expor os alunos a essa diversidade de gêneros é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Como destaca Koch (2009), isso permite que os estudantes compreendam as estruturas textuais, reconheçam suas funções e desenvolvam o pensamento crítico, tornando-se aptos a interpretar e produzir textos de forma adequada a diferentes contextos sociais.

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. [...] Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. [...] . [...] à diferenciação de determinados gêneros de textos, [...] permite-lhe ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo (Koch , 2009, p. 53).

A partir disso, Koch (2009) defende que a competência sociocomunicativa é essencial para que os indivíduos, enquanto falantes ou ouvintes, consigam identificar o uso adequado da linguagem em diferentes contextos sociais. Essa habilidade se manifesta na capacidade de reconhecer e diferenciar os diversos gêneros textuais, compreendendo suas estruturas, funções e convenções específicas. A autora afirma ainda que “o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (Koch, 2009, p. 55), destacando seu potencial emancipador. Essa competência permite aos alunos identificar as sequências textuais predominantes em um texto, como narração, descrição, exposição ou argumentação, e, com isso, aprofundar sua compreensão e análise crítica do conteúdo.

Nessa perspectiva, Antunes (2002, p. 71) afirma que o ensino de língua centrado nos gêneros favorece:

- a) A apreensão dos ‘fatos linguísticos-comunicativos’ e não o estudo de ‘fatos gramaticais’, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um ‘programa’ previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanescentes do sistema linguístico;
 - b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
 - c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- [...] (Antunes, 2002, p. 71).

Com isso, ressalta-se a mudança de enfoque: do ensino fragmentado e descontextualizado de normas gramaticais para a compreensão dos fatos linguísticos em contextos reais de uso. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam o funcionamento da língua como prática social, superando a mera memorização de regras abstratas. O ensino com base nos gêneros textuais visa desenvolver estratégias e procedimentos que promovam a adequação e a eficácia na produção e interpretação de textos. O objetivo central é ampliar a competência dos discentes para se expressarem de forma clara, coerente e apropriada, tanto na modalidade oral quanto na escrita, em diferentes situações comunicativas.

Ademais, a BNCC (2018) cita que:

[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 89).

Por tanto, o documento destaca que, durante o Ensino Fundamental II, os estudantes devem ter contato com textos de complexidade crescente, tanto no vocabulário e estrutura quanto nos temas abordados e nas inferências exigidas para a compreensão. A interação com diversos gêneros textuais, como notícias, artigos de opinião, contos e poemas, é essencial para que os alunos desenvolvam estratégias que lhes permitam compreender, analisar e produzir textos de maneira autônoma e crítica, reconhecendo suas funções comunicativas e características específicas.

Nesse sentido, Santos (2018, p. 22) afirma: “O texto, enquanto pertencente a um gênero, deve tornar-se a unidade básica de uma aula de língua e o ensino precisa levar o aluno a dominar as situações de comunicação e, portanto, os gêneros necessários para esta.” Ao considerar o gênero textual como unidade central, o ensino da língua passa a contemplar a diversidade de situações comunicativas que o aluno enfrentará ao longo da vida, capacitando-o a compreender e produzir textos eficazes em diferentes contextos sociais.

Essa abordagem amplia a capacidade de interpretação, expressão e análise crítica dos estudantes, promovendo um ensino de língua voltado não apenas ao domínio de estruturas gramaticais, mas também ao uso significativo da linguagem. Dentre os diversos gêneros trabalhados na escola, destaca-se o conto, cuja riqueza narrativa, diversidade temática e apelo literário o tornam um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento da competência leitora. A seguir, será abordado o gênero conto, suas principais características e sua contribuição para a formação de leitores críticos e proficientes.

2.3 Gênero textual Conto

Gotlib (2006), em *Teoria do Conto*, apresenta uma visão da evolução histórica do gênero com base no critério da invenção. Segundo a autora, "invenção" não diz respeito somente à criação de uma nova narrativa, mas também à habilidade do conto de se reconfigurar em sua estrutura, técnica e perspectiva, ajustando-se às transformações culturais e às demandas comunicativas de cada período. Isso implica que o desenvolvimento do conto está relacionado

à forma como os escritores descobrem novas maneiras de narrar histórias, organizar a trama, empregar a linguagem e se comunicar com o leitor, ultrapassando a simples reprodução de relatos ou a transcrição da oralidade.

A autora, ainda argumenta que o percurso do conto, que passa da oralidade para a escrita, demonstra a forte ligação entre o gênero e as práticas sociais de leitura. O conto, que foi originalmente transmitido oralmente, adaptou-se à forma escrita, mas preservou sua natureza de relato breve e impactante. Essa transição não se limitou a uma mudança de suporte; ela também envolveu uma transformação nos métodos de produção e recepção de textos.

Dessa forma, nessa fase, o papel do narrador era central, e as histórias eram moldadas na interação com o público, sofrendo constantes alterações. A invenção era coletiva, sustentada pela memória e pela improvisação. Como afirma Magalhães Júnior (1972, p. 9), “Além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita”.

Com a introdução da escrita, os contos passaram a ser registrados, marcando uma mudança significativa. As narrativas antes efêmeras e mutáveis passaram a assumir uma forma estável, possibilitando maior elaboração estética e reflexão sobre o conteúdo. Ainda assim, a influência da oralidade permaneceu presente, especialmente na estrutura e no ritmo das narrativas.

Gotlib (2006) ainda afirma que:

O conto não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. (Gotlib, 2006, p. 12)

A autora destaca que a natureza ficcional do conto, ao se desvincular da representação literal da realidade, o torna um instrumento eficaz na formação de leitores. Esse distanciamento amplia o campo da imaginação e da criatividade, permitindo a abordagem de questões complexas e sutis da experiência humana de forma acessível e simbólica.

Nesse sentido, o conto contribui para expandir a visão dos estudantes, ao apresentar múltiplas realidades e possibilidades de existência. Através da ficção, os leitores vivenciam indiretamente situações diversas, se colocam no lugar de personagens com diferentes motivações e desafios, e refletem sobre dilemas éticos e sociais em um ambiente seguro e estimulante.

Essa separação entre realidade e ficção também favorece o desenvolvimento emocional

dos alunos. Ao interagir com narrativas fictícias, os estudantes exploram sentimentos como medo, alegria, tristeza e amor sem as consequências do mundo real, o que contribui para a construção da empatia, da autorreflexão e de uma consciência emocional mais madura.

Além disso, o conto adapta-se bem ao ambiente escolar por sua extensão reduzida, o que permite sua leitura completa durante o tempo de aula. Essa característica favorece não apenas a compreensão do texto, mas também a realização de análises, debates e conexões com outras leituras, enriquecendo a experiência interpretativa dos alunos.

Soares (2007) define o conto como sendo:

É a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias. Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. (Soares, 2007, p. 54)

Como destaca a autora, o conto é a forma narrativa mais breve, distinguindo-se do romance e da novela não apenas pela extensão, mas também por sua estrutura própria. Enquanto romances e novelas exploram o desenvolvimento amplo da vida dos personagens ou abordam cortes temporais significativos, o conto se concentra em um episódio único e representativo, funcionando como um recorte ou registro de um momento particular, sem a intenção de abranger a totalidade da experiência dos personagens.

Por sua concisão e linguagem acessível, o conto favorece o processo de leitura, especialmente no contexto escolar. Sua estrutura clara — com início, desenvolvimento e desfecho bem definidos — contribui para a compreensão dos elementos narrativos, como enredo, tempo, espaço, personagens e narrador. Além disso, os contos permitem a abordagem de temas diversos, desde situações cotidianas até reflexões sociais e culturais mais complexas, promovendo a formação de leitores críticos e interpretativos.

Nesse contexto, destaca-se o subgênero conto de enigma, cuja leitura em sala de aula estimula discussões instigantes e o confronto de diferentes interpretações. Cada aluno pode formular hipóteses sobre a solução do mistério, exercitando o raciocínio lógico, a argumentação e a expressão oral e escrita. Assim, o trabalho com esse tipo de conto torna-se uma estratégia didática eficiente e motivadora, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e o aprimoramento de competências essenciais da língua portuguesa.

[...] o contexto de recepção-interpretação é, também ele, determinante no que diz respeito a este tipo específico de narrativa, já que, na leitura de gêneros

policiais, o leitor é incentivado a acompanhar a investigação e a desvendar o enigma proposto. Saint-Gelais (1997, p. 793) considera que o romance policial, mais do que um objeto, é um dispositivo cujo funcionamento passa pela intervenção ativa de uma leitura, concluindo mesmo que os aspetos temático-composicionais que caracterizam os géneros policiais [...] têm sido objeto privilegiado de análise no âmbito dos estudos literários e linguísticos dos séculos XX e XXI. (Coutinho, 2011, p. 26).

O autor destaca que, por sua própria natureza, o enredo instiga o leitor a envolver-se de maneira particular: acompanhando a investigação, montando o quebra-cabeça e tentando decifrar o enigma antes mesmo do detetive. Nesse sentido, o escritor propõe um desafio, e o leitor, por sua vez, assume um papel ativo na busca pela resposta. Dessa forma, a experiência de leitura é profundamente influenciada pela postura proativa de quem lê, uma vez que o funcionamento desse "dispositivo narrativo" depende das expectativas, do desejo de solucionar o mistério e da interpretação das pistas oferecidas pelo autor.

Reimão (1983) analisa o papel estrutural do enigma no desenvolvimento da narrativa, apontando-o como o elemento central que não apenas inicia, mas também sustenta a história, funcionando como um motor propulsor do enredo. A busca pela resolução – ou seja, o processo de decodificação, elucidação e transformação do "enigma" em "não-enigma" – é o que mantém o interesse e garante a progressão da trama.

Com isso, Magalhães (1972) defende que:

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. [...] Já o romance, em vez de episódico, como o conto, , é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios interligados. [...]. O romance explora-os em sentido vertical, com uma profundidade a que o conto não pode aspirar [...] é a de que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, ao passo que o romance história um acontecimento ou série de acontecimentos no tempo presente [...] (Magalhães Júnior, 1972, p. 10-11).

O escritor ressalta que o conto apresenta uma narrativa linear e concisa, sem aprofundar-se na psicologia das personagens ou nas motivações de suas ações. Sua estrutura é caracterizada como *horizontal*, ou seja, segue uma sequência direta de eventos, sem explorar camadas mais complexas da mente das personagens, limitação decorrente de sua brevidade e simplicidade.

Costa (2014) define o conto como uma modalidade narrativa marcada pela síntese: sua curta extensão implica uma configuração enxuta, com poucas personagens e um evento central que concentra a trama. Essa economia narrativa, típica do gênero, contrasta com a profundidade psicológica e a multiplicidade de tramas presentes em formas mais extensas, como o romance

e a novela. Justamente por sua focalização, porém, o conto consegue gerar impacto com eficiência.

Em suma, trata-se de uma ferramenta pedagógica valiosa: sua clareza, diversidade temática e capacidade de estimular inferência e interpretação contribuem para o desenvolvimento de leitores críticos. Além disso, sua linguagem precisa e seu poder de síntese favorecem não apenas o gosto pela leitura, mas também a formação de escritores mais habilidosos.

Dentro disso, a BNCC (2018) postula que o aluno ao ler tem que:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 87)

O documento ressalta que o aprendizado da escrita transcende a simples decodificação de letras e palavras. A verdadeira apropriação desse recurso implica incorporá-lo como ferramenta pessoal e potente, dominando seu uso de forma ativa e consciente. Trata-se não de mera reprodução de modelos, mas de compreender a tecnologia da escrita em sua plenitude - seu funcionamento, potencialidades e aplicações como instrumento de expressão, interação e construção de conhecimento.

A análise da estrutura enxuta do conto, evidenciada pela sua economia verbal, proporciona aos alunos uma oportunidade única de entender os elementos narrativos essenciais. A concisão diz respeito à habilidade do conto de oferecer uma trama completa e impactante em um espaço restrito, sem desvios desnecessários. Por outro lado, a economia verbal refere-se à escolha cuidadosa de cada palavra e frase, com o objetivo de transmitir o máximo de informação com o mínimo de palavras, evitando repetições e construções excessivamente longas.

Essa característica intrínseca ao gênero exige uma atenção cuidadosa à sequência lógica dos acontecimentos, ao desenvolvimento de personagens, à definição de cenários e à resolução direta e objetiva dos conflitos principais. Quando dominados, esses elementos funcionam como uma base sólida para a organização textual em vários gêneros, uma vez que os estudantes aprendem a focar o que é fundamental na narrativa.

Assim, a prática da criação de contos proporciona um ambiente seguro para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de elaboração narrativa. Esse processo, alinhado às competências estabelecidas pela BNCC, fortalece a autonomia e o

protagonismo dos estudantes na expressão escrita. O próximo capítulo deste trabalho dedicará-se à análise dos resultados obtidos com a aplicação prática dessa abordagem, detalhando de que maneira as aulas sobre o conto de enigma contribuíram para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos.

3. A LEITURA DE CONTOS DE ENIGMAS COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Para este estudo, observamos sete aulas seguidas de Língua Portuguesa em uma turma do 7º ano, durante as quais a docente abordou o gênero conto de enigma com os estudantes. A seleção das sete aulas possibilitou uma análise detalhada da evolução didática e da compreensão do conteúdo pelos estudantes ao longo de um período contínuo, registrando as diversas fases do processo de ensino-aprendizagem do gênero. A cada encontro, os alunos eram expostos a diferentes aspectos do gênero, desde a leitura e análise dos textos até a produção escrita, sempre com foco na construção do suspense e na resolução de mistérios narrativos. Dessa forma, a opção pelo 7º ano do Ensino Fundamental II justifica-se pela importância de introduzir e consolidar práticas de leitura e escrita mais complexas em uma fase crucial do desenvolvimento dos estudantes.

Os contos selecionados para o trabalho foram "*O Incrível Enigma do Galinheiro*", de Marcos Rey (1993), e "*Se eu fosse Sherlock Holmes*", de Medeiros e Albuquerque (2006). Essas obras foram escolhidas por sua adequação ao público juvenil e por apresentarem características marcantes do gênero, como a presença de um mistério central, pistas estratégicas e um desfecho surpreendente.

Além da observação das aulas, aplicamos um questionário aos alunos para avaliar sua compreensão sobre o conto de enigma e seu gosto pela leitura. O instrumento continha 13 perguntas objetivas, cada uma com quatro alternativas, abordando temas como preferências literárias, reconhecimento de elementos do gênero e percepção sobre a estrutura narrativa. Dos 22 questionários respondidos, selecionamos cinco para análise mais detalhada, considerando a diversidade de respostas e a profundidade das reflexões apresentadas. Essa decisão é motivada principalmente pelo caráter qualitativo da análise proposta para este estudo. Em vez de simplesmente quantificar dados em larga escala, a abordagem qualitativa visa entender profundamente as percepções, sentimentos e opiniões dos alunos em relação à leitura e escrita de contos de enigmas.

Esses alunos, identificados como Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4 e Aluno 5, representam diferentes níveis de familiaridade com o gênero e distintos perfis de leitores. Os dados coletados nas observações e nos questionários serão analisados na próxima seção, com o objetivo de compreender como o trabalho com o conto de enigma influenciou a aprendizagem e o interesse dos alunos pela leitura e produção textual.

Figura 1 – Questionário dos alunos sobre a experiência com contos de enigma

Perguntas	Respostas
1-Você costuma ler por vontade própria?	Aluno 1 – b) não Aluno 2 – a) sim Aluno 3 – a) sim Aluno 4 – a) sim Aluno 5 – a) sim
2- Em quais lugares você mais gosta de ler?	Aluno 1 – b) Na escola Aluno 2 – a) em casa Aluno 3 – d) em outros lugares Aluno 4 – b) Na escola Aluno 5 – b) Na escola
3-Você acha importante ler contos na escola?	Aluno 1 – a) Sim, muito importante Aluno 2 – a) Sim, muito importante Aluno 3 – a) Sim, muito importante Aluno 4 – b) Importante
4- Como você se sentiu quando soube que teríamos aulas sobre contos de enigmas?	Aluno 1 – a) Muito animado Aluno 2 – b) animado Aluno 3 – a) Muito animado Aluno 4 – b) animado Aluno 5 – b) animado
5-O que você achou das histórias de enigmas lidas em aula?	Aluno 1 – Sem respostas Aluno 2 – a) muito interessantes Aluno 3 – b) Interessantes Aluno 4 – c) Nem interessantes, nem chatas Aluno 5 – a) Interessantes
6- Você gostou de tentar resolver os enigmas presentes nas histórias?	Aluno 1 – b) Sim, gostei Aluno 2 – b) Sim, gostei Aluno 3 – b) Sim, gostei Aluno 4 – c) Mais ou menos Aluno 5 – b) Sim, gostei
7-As aulas sobre contos de enigmas te deixaram com mais vontade de ler outros tipos de histórias?	Aluno 1 – b) sim, um pouco de vontade Aluno 2 – b) sim, um pouco de vontade Aluno 3 – a) Sim, muita vontade Aluno 4 – a) Sim, muita vontade Aluno 5 – b) sim, um pouco de vontade
8- Você gosta de ler histórias que apresentam um mistério ou um enigma para ser resolvido?	Aluno 1 – b) Gosto um pouco Aluno 2 – a) sim, gosto muito Aluno 3 – a) sim, gosto muito Aluno 4 – b) Gosto um pouco Aluno 5 – a) sim, gosto muito

9- Quando você lê um conto de enigma, o que te deixa mais curioso(a)?	Aluno 1 – b) conhecer os personagens e suas ações Aluno 2 – d) da forma como o enigma é apresentado Aluno 3 – c) O suspense e a tensão da história Aluno 4 – a) Tentar descobrir a solução antes do final da história Aluno 5 – a) Tentar descobrir a solução antes do final da história
10- Além dos contos de enigmas lidos na aula, você já leu outros contos desse tipo por sua conta?	Aluno 1 – c) Apenas os da aula Aluno 2 – d) nenhum Aluno 3 – c) Apenas os da aula Aluno 4 – b) Sim, alguns Aluno 5 – b) Sim, alguns
11- Ao escrever um conto de enigma, o que foi desafiador para você?	Aluno 1 – d) Organizar as pistas de forma clara ao longo da narrativa Aluno 2 – c) criar personagens interessantes para a história Aluno 3 – c) Criar personagens interessantes para a história Aluno 4 – b) Desenvolver uma história
12- Você achou fácil ou difícil criar a história a partir do enigma dado pela professora para o seu conto?	Aluno 1 – c) Nem fácil, nem difícil Aluno 2 – b) Fácil Aluno 3 – c) Nem fácil, nem difícil Aluno 4 – c) Nem fácil, nem difícil Aluno 5 – c) Nem fácil, nem difícil
13- Você acha que escrever contos de enigmas pode ajudar a melhorar a sua escrita em geral?	Aluno 1 – a) Sim, com certeza Aluno 2 – a) Sim, com certeza Aluno 3 – a) Sim, com certeza Aluno 4 – Talvez ajude um pouco Aluno 5 – a) Sim, com certeza

Fonte: Silva, 2025

A partir das respostas à primeira pergunta ("Você costuma ler por vontade própria?"), observa-se uma divisão nos padrões de leitura por prazer entre os alunos. A maioria afirma ler por iniciativa própria, demonstrando uma predisposição positiva em relação à leitura. Entretanto, a frequência dessa prática apresenta variações significativas - enquanto alguns alunos leem quase diariamente, outros nunca o fazem fora do ambiente escolar, como evidenciado pelas respostas à segunda pergunta sobre os locais preferidos para leitura. Essa disparidade revela diferentes níveis de engajamento com a atividade leitora, desde aqueles que a veem como hobby regular até os que a praticam apenas por obrigação acadêmica.

Lajolo (2000) destaca que a aprendizagem da leitura se dá através da interação com objetos e pessoas, estando profundamente conectada à leitura de livros. Segundo a autora, trata-se de um processo contínuo que, embora iniciado na escola, extrapola seus limites, permitindo

ao indivíduo compreender melhor o mundo e atuar nele de maneira mais eficiente. Curiosamente, as respostas à segunda pergunta revelaram que alguns alunos consideram a escola como um de seus locais preferidos para leitura, fato que corrobora ideias de Antunes (2009). O autor ressalta a importância fundamental da leitura não apenas para a compreensão de gêneros textuais específicos, mas como ferramenta essencial para todas as disciplinas. Ele defende que a prática leitora frequente - tanto no ambiente escolar quanto extraescolar - deve ir além da mera decodificação de textos, focando numa interpretação ativa e crítica de forma que envolve a capacidade de o leitor questionar, analisar, comparar e formar opiniões próprias sobre o texto, considerando as intenções do autor, as entrelinhas e as possíveis múltiplas camadas de sentido, entendendo que a leitura não é uma competência limitada ao ambiente escolar, mas uma atividade social essencial que liga as pessoas ao mundo e possibilita a participação ativa na vida comunitária.

Ao analisar as respostas da pergunta 3 ("Você acha importante ler contos na escola?"), observamos que a leitura de contos é considerada importante ou extremamente importante pela maioria dos estudantes, evidenciando a relevância pedagógica desse tipo de texto. O feedback acerca das aulas sobre contos de enigmas foi majoritariamente positivo, com a maior parte dos participantes se mostrando animada ou extremamente animada.

Assim, torna-se clara a importância de abordar os gêneros textuais em sala de aula, considerando que falamos e escrevemos através deles, o que, segundo Bakhtin (1992), afeta diretamente o discurso do sujeito. De acordo com o autor, ao nos comunicarmos, ajustamos naturalmente nossa fala às características dos gêneros discursivos. Já nas primeiras palavras de uma conversa, conseguimos reconhecer o tipo de gênero em uso. Caso esses gêneros não existissem, ou não fôssemos capazes de compreendê-los e utilizá-los, seria necessário inventar novas formas de enunciado a cada fala, o que tornaria a comunicação verbal extremamente difícil, senão inviável.

Bakhtin (1992) ressalta ainda que os gêneros discursivos não são simples "categorias" ou "formatos sem conteúdo", mas componentes essenciais da nossa habilidade comunicativa. Eles nos oferecem um quadro, um conjunto de expectativas compartilhadas que facilitam e tornam significativa a interação verbal. Sem essa compreensão dos gêneros, cada mudança de palavras representaria um enorme esforço de criação e interpretação, tornando a comunicação "quase impossível", como o autor tão habilmente descreve.

Quando perguntado ("Como você se sentiu quando soube que teríamos aulas sobre contos de enigmas?"), três dos cinco estudantes demonstraram um grau elevado de entusiasmo, escolhendo a opção "muito animados". Isso indica que a proposta de analisar contos

enigmáticos foi acolhida com grande entusiasmo e expectativa por uma parcela significativa da amostra. Os outros dois estudantes optaram pela alternativa "animados", sinalizando uma receptividade favorável, embora com um nível de entusiasmo um pouco inferior em relação aos colegas. A ausência de respostas negativas ou neutras reforça a percepção de que o tema é considerado interessante e envolvente pela maioria.

As respostas à pergunta 5 ("O que você achou das histórias de enigmas lidas em aula?") evidenciaram que a maioria dos estudantes considerou a experiência interessante ou muito interessante. A interação com os mistérios contidos nas narrativas foram predominantemente positiva, com os estudantes apreciando a tentativa de decifrá-los, como demonstrado na pergunta 6 ("Você gostou de tentar resolver os enigmas presentes nas histórias?"). Esse envolvimento ativo na busca por respostas é um elemento essencial dos contos de enigmas, capaz de estimular o raciocínio lógico, uma vez que, para resolver o enigma, os estudantes precisam prestar atenção aos pormenores da história, formular hipóteses, conectar informações e avaliar diversas possibilidades.

Reimão (1983) afirma que, em diversas narrativas, o enigma atua como uma espécie de "chama" que impulsiona a história, funcionando como uma questão não resolvida que instiga e motiva o desenvolvimento narrativo. A busca pela decifração desse enigma, a tentativa de torná-lo claro e compreensível, é o que move a história adiante, mantendo o interesse e a curiosidade do leitor. Assim, esse processo também contribui para a compreensão leitora, pois os estudantes não se limitam a ler para entender o que acontece, mas também para procurar indícios e deduzir significados implícitos.

Um aspecto significativo é que as aulas sobre contos de enigmas despertaram em alguns estudantes um maior interesse em ler outros gêneros de histórias, sugerindo que a experiência pode atuar como estímulo para expandir o repertório de leitura. Isso pode ser observado nas respostas à pergunta 7 ("As aulas sobre contos de enigmas te deixaram com mais vontade de ler outros tipos de histórias?"). As respostas expressaram o desejo de explorar novos gêneros literários após as aulas, sugerindo que o tema abordado foi eficaz em despertar grande entusiasmo pela leitura.

Como analisado na pergunta 8 ("Você gosta de ler histórias que apresentam um mistério ou um enigma para ser resolvido?"), a maioria dos estudantes também demonstrou interesse por narrativas que contêm mistério ou enigma, o que reforça a conexão com o gênero trabalhado.

Kleiman (2016) destaca que a leitura é um processo ativo que mobiliza diversos tipos de conhecimento que o leitor já possui, de forma que indica que o leitor não é apenas um decodificador de símbolos, mas um participante ativo que se envolve com o texto, conferindo-

lhe sentido com base em suas experiências e conhecimentos anteriores. Para isso, o leitor mobiliza seu conhecimento linguístico, que abrange a compreensão da estrutura da língua, do vocabulário e das relações gramaticais; o conhecimento textual, que diz respeito à familiaridade com os diversos tipos de texto e suas estruturas organizacionais; e o conhecimento de mundo, que engloba as experiências, crenças e informações que o indivíduo acumulou sobre a realidade. Portanto, a leitura tem um impacto significativo na vida dos alunos, pois, ao ativar esses variados conhecimentos, o leitor amplia seu repertório e aprimora sua linguagem.

Em relação ao que mais instiga a curiosidade em uma história de enigma — pergunta 9 ("Quando você lê um conto de enigma, o que te deixa mais curioso(a)?") —, houve uma variedade de respostas, que vão desde a tentativa de decifrar a solução até o suspense e a forma como o enigma é apresentado. Essa diversidade evidencia que diferentes elementos do gênero atraem o interesse dos estudantes, sugerindo uma percepção multifacetada do que torna um conto de enigma atrativo.

De acordo com as respostas da pergunta 10 ("Além dos contos de enigmas lidos na aula, você já leu outros contos desse tipo por sua conta?"), a maioria dos estudantes leu apenas os contos apresentados na aula ou alguns poucos outros, indicando que, para alguns, essa pode ter sido a primeira experiência com o gênero.

Em relação às respostas da pergunta 11 ("Ao escrever um conto de enigma, o que foi desafiador para você?"), destacou-se que o maior obstáculo foi "organizar as pistas de maneira clara ao longo da história". Essa é uma dificuldade frequente nesse tipo de narrativa, já que a efetividade da trama está fortemente atrelada à apresentação gradual e lógica das informações ao leitor.

Além disso, os estudantes destacaram "criar personagens interessantes para a história" como um dos principais desafios. Isso indica que, para eles, a criação de personagens cativantes, que impulsionem a trama, foi mais trabalhosa do que a própria elaboração do enigma. Os resultados revelam que, embora a complexidade da estrutura do enigma seja um obstáculo (como evidenciado na dificuldade de organizar as pistas), a construção de personagens e o desenvolvimento geral da narrativa também são desafios consideráveis para os estudantes.

Contudo, a visão sobre o desafio de desenvolver a história a partir do enigma apresentado, pergunta 12 ("Ao escrever um conto de enigma, o que foi desafiador para você?"), variou, com a maioria dos entrevistados considerando a tarefa tanto fácil quanto difícil. A maior parte também relatou ter se divertido ao criar a narrativa envolvendo o enigma, conforme constatado pela observação da turma. Isso indica que os estudantes assimilaram elementos fundamentais para a elaboração desse tipo de narrativa, entendendo a relevância tanto da lógica

do enigma quanto do desenvolvimento dos personagens.

No que se refere à pergunta 13 ("Você acha que escrever contos de enigmas pode ajudar a melhorar a sua escrita em geral?"), quatro dos cinco estudantes responderam "a) Sim, com certeza", evidenciando uma firme percepção de que a criação de contos de enigma auxilia significativamente no aprimoramento da escrita. Essa visão pode estar relacionada ao fato de que a elaboração de enigmas requer planejamento, clareza, coesão e o aprimoramento do raciocínio lógico na narrativa, competências que podem ser aplicadas a outros gêneros textuais. Apenas um estudante escolheu a opção "Talvez ajude um pouco". Embora seja uma resposta mais contida, ainda aponta para a percepção de um benefício possível, mesmo que não tão intenso quanto o dos colegas.

Assim, o trabalho com o gênero textual conto de enigmas está em consonância com as diretrizes da BNCC (2018), que estabelece como objetivo que, ao dominar a escrita, os alunos ampliem suas oportunidades de participação na cultura letrada, ou seja, sejam capazes de ler e compreender textos de diversos gêneros, expressar suas ideias de maneira clara e argumentativa e interagir com o mundo por meio da escrita.

Em resumo, a experiência com os contos de enigmas foi bem-sucedida ao envolver os estudantes, estimular o gosto pela leitura e pela resolução de problemas, além de oferecer oportunidades para o aprimoramento de competências leitoras. A atividade de leitura, voltada para a decifração dos enigmas, a atenção aos detalhes e a necessidade de conectar informações para chegar à solução contribuem diretamente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Ademais, o exercício de escrita motivou os estudantes a organizar histórias, estruturar conceitos e usar a criatividade, impactando positivamente sua competência de compreensão e produção textual.

3.1 Observação e Análise das Práticas Pedagógicas no Ensino do Conto de Enigma

Nessas aulas, foi possível acompanhar o contato dos alunos com os contos abordados, analisando as reações que tiveram ao lê-los e a compreensão que demonstraram acerca de cada texto. Essa observação possibilitou a coleta de dados que serviram de base para fomentar as respostas aos questionamentos deste trabalho. Foram observadas sete aulas de 45 minutos, com início no dia 07 e término no dia 15 de maio de 2025. Na primeira aula observada, a professora recapitulou o que seriam as histórias narrativas, explicando o conceito de narrativa e os elementos utilizados na construção de um texto narrativo. Vale ressaltar que a docente já vinha trabalhando com contos narrativos desde o início do período letivo.

A partir de perguntas direcionadas aos alunos, como, por exemplo: "quais seriam os

elementos de um texto narrativo?", a docente utilizou as respostas como base para dar continuidade à aula. Utilizando o quadro, anotava os conceitos para que os alunos os registrassem, favorecendo a fixação do conteúdo e possibilitando, a partir dessa escrita, a elaboração de um material para eventuais consultas.

Na segunda aula, a temática foi a explicação do que é o gênero conto, com ênfase no subtipo conto de enigmas. Assim como na aula anterior, a docente utilizou o quadro para escrever todos os elementos que um conto de enigma deve conter, enigma, detetive, vítima, culpado, pistas e solução do crime, explicando detalhadamente a importância de cada elemento para a construção da história. Ao final da aula, a professora informou que utilizaria o conto “O incrível enigma do galinheiro”, escrito por Marcos Rey, em uma aula posterior, para apresentar aos alunos, de fato, um conto de enigma. Ela comentou ainda que, no referido conto, os alunos conheceriam um detetive chamado Sherlock Holmes, personagem fictício das obras de Arthur Conan Doyle. Dessa forma, a maneira como a docente apresentou o conteúdo está em consonância com o que Antunes (2002) defende, ao afirmar que os gêneros textuais não são estruturas fixas, mas criações que surgem e possuem características próprias para alcançar seus objetivos comunicativos.

Nas terceira e quarta aulas, a docente realizou a entrega de uma atividade relacionada ao conto de enigma de Marcos Rey, mencionado ao final da aula anterior, além de propor algumas perguntas referentes ao conto para que os alunos respondessem. Antes da realização da atividade, a professora orientou os alunos a lerem o texto de forma silenciosa, para que se familiarizassem com ele. Em seguida, ela realizou a leitura do conto em conjunto com a turma, sendo a primeira a lê-lo em voz alta, e depois indicando, por meio da chamada do nome, quem seria o próximo aluno a dar continuidade à leitura. A turma é composta por 22 alunos, dos quais 9 foram escolhidos para realizar a leitura do conto. É interessante destacar que a leitura em voz alta realizada pelos alunos demonstrou-se bem desenvolvida, com uma leitura fluente, sem sinais de nervosismo ou gagueira.

Ao propor a leitura de um conto, a docente estimula uma participação ativa dos alunos no texto, conforme destaca Solé (1998). Nesse processo, os estudantes não apenas decodificam as palavras, mas também constroem ativamente o significado da narrativa, guiados pelos objetivos que cada um estabelece para a leitura. São essas intenções pessoais que direcionam a forma como se engajam com a narrativa, influenciando a interpretação e a criação do sentido final. Nesse sentido, após a leitura da história, a professora apresentou um resumo do enredo, garantindo que os alunos reconhecessem cada parte e, assim, pudessem responder às questões propostas. Em seguida, ela orientou a turma a ler outro conto, presente no Livro Didático, e a

responder às perguntas relacionadas a ele.

A escrita de um conto de mistério foi o foco da quinta aula. A docente iniciou revisando as particularidades desse gênero textual e, posteriormente, especificou no quadro os componentes essenciais que os estudantes deveriam incluir em suas produções. Para uniformizar a atividade, foram estabelecidos alguns elementos: o local onde o ocorrido se daria seria um parque de diversões; a vítima se chamaria Dona Lúcia (mãe de Joyce); o objeto desaparecido seria a bolsa de Lúcia; e o narrador deveria ser em primeira pessoa. Os demais elementos do conto deveriam ser desenvolvidos a partir da criatividade individual de cada aluno.

Assim, ao envolver os alunos na criação de contos de mistério, estamos, segundo Antunes (2003), não apenas permitindo o acesso ao conhecimento já existente, mas também imergindo-os nas particularidades da escrita. Essa atividade incentiva a compreensão de como a linguagem ocorre e como as ideias são elaboradas textualmente, o que, conseqüentemente, melhora consideravelmente a habilidade de expressão dos alunos, tornando-os escritores mais eficientes.

No sexto encontro, a docente iniciou a aula coletando as produções dos contos elaborados pelos alunos, uma vez que a construção dos textos não havia sido finalizada em sala e, portanto, foi concluída em casa. Ela esclareceu que corrigiria os textos com o objetivo de identificar e debater os erros gramaticais e semânticos em conjunto com os estudantes. Após coletar os materiais, a professora instruiu a classe a prosseguir com as tarefas do Livro Didático, registrando no quadro as páginas com as perguntas a serem respondidas.

No sétimo encontro, a docente solicitou que os alunos se organizassem e esclareceu que um documento e um questionário seriam fornecidos. Posteriormente, me foi concedida a palavra para que pudesse explicar o propósito da assinatura do documento, que consistia em obter a autorização dos estudantes para apresentar o conteúdo recolhido em sala de aula, com o intuito de finalizar meu trabalho. O questionário, por sua vez, seria utilizado como material de análise para a pesquisa. Os alunos responderam a ambos os pedidos sem objeções.

Assim, a análise conjunta dos questionários e das aulas observadas revela um equilíbrio notável entre a abordagem pedagógica da professora e o engajamento dos alunos com o gênero conto de enigma. Os estudantes acolheram com entusiasmo as aulas estruturadas e progressivas, focadas na exploração dos componentes do conto de enigma, demonstrando empolgação com a proposta de trabalhar com histórias de mistério. Essa receptividade ficou evidente nas respostas ao questionário, nas quais a maioria dos alunos declarou gostar de ler histórias com enigmas e ter experimentado um aumento no interesse em explorar outros tipos de narrativa

após as aulas. A atividade de buscar soluções para os enigmas, seja por meio da leitura ou da criação de seus próprios contos, foi especialmente valorizada. Isso sugere que a estratégia ativa proposta pela docente foi eficiente para incentivar o pensamento lógico e a interpretação de textos.

Além disso, embora tenham surgido alguns desafios específicos, como a organização de pistas na escrita dos contos, a experiência, como um todo, foi considerada positiva e enriquecedora. A maioria dos estudantes concordou que a redação de contos de enigma pode aprimorar suas habilidades de produção textual de forma geral, reforçando a relevância de se trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula, conforme apontado por Bakhtin (1992) e pela BNCC (2018). O papel essencial da escola na formação de leitores é evidenciado pelo fato de que alguns estudantes a consideram um lugar ideal para ler. Dessa forma, fica claro que a escola vai além de ser apenas uma transmissora de conteúdo, consolidando-se como um espaço fundamental para desenvolver não só o hábito de ler e escrever, mas também a habilidade de interpretá-los e produzi-los de maneira crítica e autônoma, o que é essencial para a participação ativa na sociedade atual. Em suma, a pesquisa indica que, quando bem planejado e executado, o trabalho com contos de enigma pode não apenas aprimorar as habilidades de leitura e escrita, mas também estimular o interesse pela leitura de outros gêneros textuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero textual **conto de enigma** emerge como um forte estimulador para a expansão do repertório literário dos alunos, uma vez que se trata de um gênero ficcional que propicia o despertar do lado criativo. Por meio da utilização desse gênero, o estudante se vê envolto em uma dinâmica de mistério, que atia a curiosidade e desperta o interesse pelo universo literário. A análise apresentada por este trabalho reforça a utilização do gênero textual, em especial, do conto de enigma, como um recurso pedagógico eficaz para o aprimoramento da competência leitora, além de estimular e promover a expansão do repertório de leitura dos alunos. Os contos de enigma atuam também como suporte para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, pois, como citado anteriormente, esse gênero apresenta um contexto de mistério que envolve o leitor e estimula sua criatividade.

Este estudo analisou a utilização do gênero textual conto de enigma como recurso didático para o aprimoramento da competência de leitura na turma do 7º ano “B” do Ensino Fundamental II. A seleção desse gênero mostrou-se adequada, levando em conta sua habilidade de motivar os estudantes à leitura, aperfeiçoar a compreensão leitora, fomentar o raciocínio lógico e incentivar a interação com variados componentes textuais. Nesse sentido, durante a pesquisa, notou-se que a leitura de contos de enigma teve um impacto significativo na ampliação do conhecimento cultural dos estudantes, bem como na melhoria da compreensão e interpretação de textos.

Dessa forma, os resultados demonstraram que a utilização do conto de enigma em sala de aula auxiliou no desenvolvimento da competência leitora dos alunos. A metodologia empregada, que envolveu a leitura, análise e elaboração de contos de mistério, permitiu aos estudantes aprimorar habilidades como a detecção de informações explícitas e implícitas, a inferência de significados, a análise da estrutura narrativa e a avaliação crítica do material.

Além disso a efetividade do conto de enigma como ferramenta pedagógica, ao incentivar a leitura e melhorar a compreensão leitora, fortalece os princípios da BNCC (2018), que enfatizam a leitura como atividade social e a importância de trabalhar com diversos tipos de textos para que os estudantes construam significado e se tornem leitores críticos. Acredita-se que a capacidade de solucionar os enigmas apresentados nos contos estimulou o raciocínio lógico e a atenção aos detalhes, habilidades essenciais para o desenvolvimento da competência leitora.

Ademais, o estudo evidenciou as vantagens do conto de enigma como instrumento de incentivo à leitura. O caráter desafiador e cativante dos enigmas despertou o interesse dos

estudantes, estimulando-os a se envolverem de maneira mais ativa e participativa na atividade de leitura. Observou-se que essa motivação presente auxiliou no aprimoramento do desempenho leitor dos alunos, além de incentivar o gosto pela leitura e a formação do hábito de ler.

É fundamental destacar que os objetivos definidos nesta pesquisa foram alcançados de forma satisfatória. O objetivo principal, analisar o trabalho de leitura com o gênero textual conto de enigma para o desenvolvimento da competência leitora no 7º ano “B” do Ensino Fundamental II, foi plenamente atingido, visto que os resultados mostraram o impacto positivo da utilização desse gênero no contexto escolar. Além disso, os objetivos específicos, a saber: identificar como a leitura de contos de enigma pode estimular o gosto pela leitura e pela solução de problemas; e compreender a contribuição desse gênero para a expansão do repertório dos alunos, também foram plenamente alcançados, conforme evidenciado pela análise dos dados coletados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>. Acesso em: 6 maio 2025.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, J. R. B. F.; ABREU, R. N. O profissional do Curso de Letras e a manipulação do imaginário coletivo acerca da manutenção da pureza da língua portuguesa. *Cadernos de Pós-Graduação*, [S. l.], v. 4, n. 4, jul./dez. 2006.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- COUTINHO, M. C. Para um modelo didático do conto policial. *Caderno de Letras da Unisinos*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2012.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MAGALHÃES, J. R. **A arte do conto**. Rio de Janeiro: Bloch, 1972.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MOURA, A. A.; MARTINS, L. R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

REIMÃO, S. L. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, L. G. O modelo didático para o ensino do francês língua estrangeira: importância e dificuldades. In: LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. (org.). **Gêneros textuais no ensino e na aprendizagem das línguas: dos estudos teóricos às práticas didáticas**. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2018. p. 19-43.

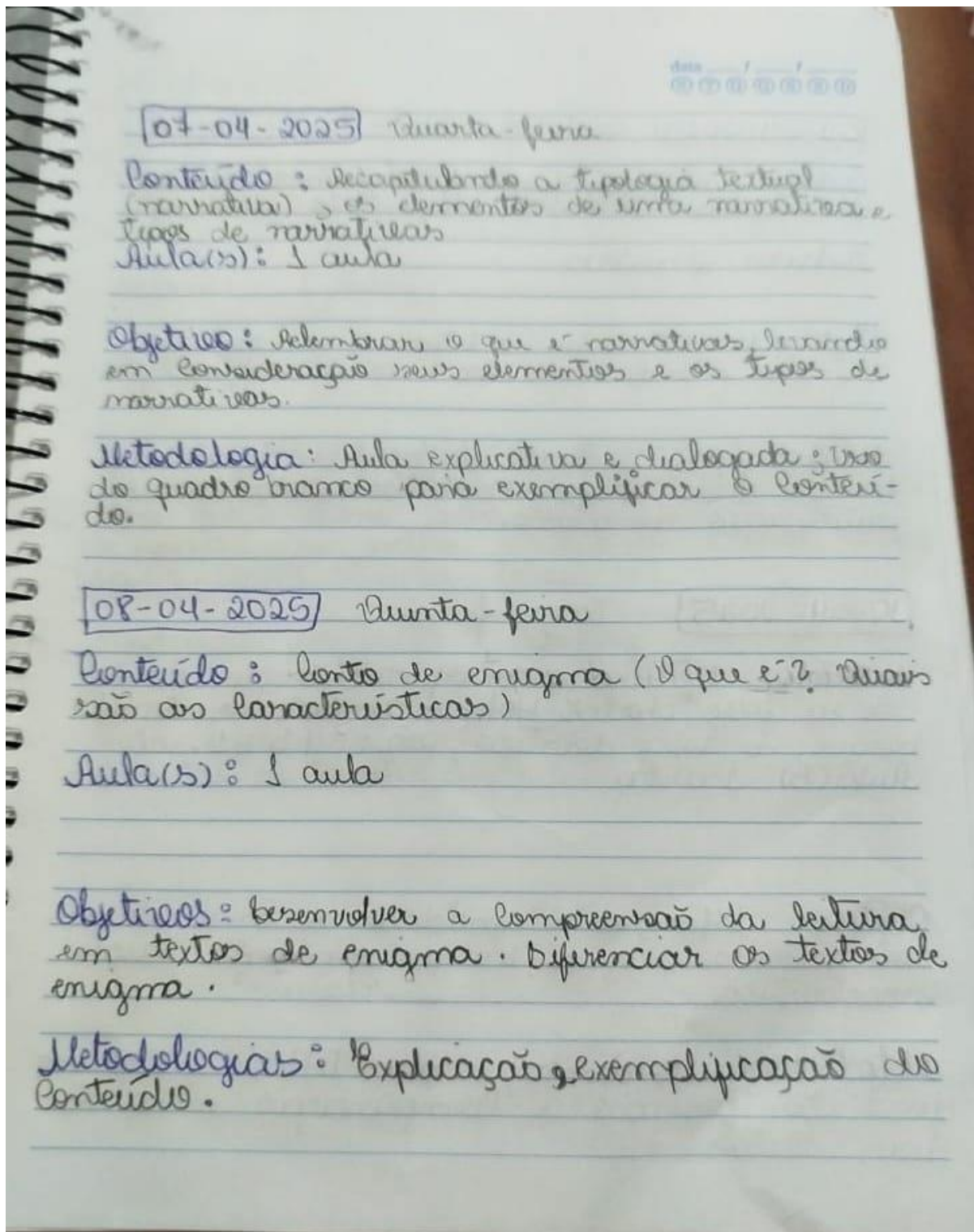
SOARES, A. **Gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, M. B. As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS A – PLANOS DE AULAS



09-05-2025 sexta-feira

Conteúdo: leitura e interpretação dos contos de enigma "O maravilhoso enigma do galanteio".

Aula(s): 2 aulas

Objetivos(s): Estimular a leitura, a interpretação e o entendimento sobre contos de enigma.

Metodologia(s): Leitura compartilhada e análise da obra, levando em consideração a participação do aluno.

13-05-2025 Terça-feira

Conteúdo: Leitura e interpretação do conto "Se eu fosse Sherlock Holmes" de Meleiros de Albuquerque, no livro didático, pág.: 54 à 61.

Aula(s): 1 aula

Objetivos: Reforçar a capacidade de ler e interpretar textos de enigma, levando em conta suas características.

Metodologia: Leitura compartilhada, análise do texto fazendo a comparação entre os dois textos.

14-05-2025 Quarta-feira

Conteúdo: Continuação da atividade do livro didático da aula anterior.

Aula(s): 1 aula

Objetivo(s):

Metodologia: Atividade de fixação do conteúdo no livro didático em sala de aula, para que o aluno possa tirar suas dúvidas (se houver) e/ou melhorar o entendimento sobre o gênero.

15-05-2025 Quinta-feira

Produção de texto: Produzir um conto de enigma.

Aula explicativa e atividade prática, para estimular a criatividade e melhorar a escrita.