



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Daniella Froz Neta

**PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA DOS
LETRAMENTOS**

MARABÁ
2020

Daniella Froz Neta

**PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA DOS
LETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, do curso de Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS). Orientadora: Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito.

MARABÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Froz Neta, Daniella

Práticas de leitura e literatura infantojuvenil no ensino fundamental: formação de leitores na perspectiva dos letramentos / Daniella Froz Neta ; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá, PA : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Letramento. 4. Leitura - Desenvolvimento. 5. Ensino - Metodologia. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 372.64

Elaborado por Alessandra Helena da Mata Nunes - CRB2/586

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

Daniella Froz Neta

Práticas de leitura e literatura infantojuvenil no Ensino Fundamental: formação de leitores na perspectiva dos letramentos, de autoria de Daniella Froz Neta, dissertação defendida e apresentada perante a banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Marabá-PA, 30 de abril de 2020.



Prof.ª. Dra. Orientadora Áustria Rodrigues Brito (UNIFESSPA)
Orientadora e Presidente



Prof.ª. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT)
Membro Externo



Prof.º. Dr. Gilmar Bueno Santos (UNIFESSPA)
Membro Interno

Às minhas filhas, Gabrielle Froz e Geovanna Froz por todo o apoio e incentivo que me deram durante o período do mestrado. Espero que as experiências que vivemos nesses mais de dois anos sirvam de inspiração para suas vidas.

Em memória, ao meu anjo de luz Julliana Froz, que em meados do mestrado Deus a chamou ao seu Encontro.

Agradecimentos

A Deus por nos abençoar com saúde e proteção a cada dia nesta caminhada, não deixando que nada nos falte para cumprirmos essa jornada.

A minha mãe por ser a pessoa que mais me incentivou a buscar o mestrado para o meu crescimento pessoal e profissional, e por ser o meu maior exemplo de vida.

A minha família por estarem ao meu lado torcendo por cada conquista e me ajudando a caminhar.

Ao PROFLETRAS por oportunizar a realização do curso de mestrado profissional em Letras - UNIFESSPA.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Áustria Rodrigues Brito, por sua participação imprescindível nesta pesquisa, por todo o apoio e por sua dedicação aos estudos sobre os letramentos.

A turma PROFLETRAS 2018, pelo convívio em sala, pelas amizades que se formaram e por toda troca de experiências e discussões teóricas que tivemos neste período.

Aos docentes do Mestrado PROFLETRAS por suas contribuições enriquecedoras em cada disciplina ministrada para compor esta dissertação.

Aos professores Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e Dr. Gilmar Bueno Santos por participarem desta banca e por suas contribuições para esta dissertação no período do exame de qualificação.

Aos meus alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Jonathas Pontes Athias por me inspirarem a buscar a qualificação com o intuito de melhorar a minha prática docente.

“Rios sem discurso”

Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz à seca ele combate.

João Cabral de Melo Neto

PRÁTICAS DE LEITURA E LITERATURA INFANTOJUVENIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DE LEITORES NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS

Resumo: Esta dissertação relacionada ao programa de pós-graduação Profletras, visa o reconhecimento do letramento literário, visto que se observa um relevante número de alunos com improficiência na prática leitora. O direcionamento da pesquisa que compõe esta dissertação tem como objetivo desenvolver as habilidades leitoras por meio da leitura literária, com intuito de formar leitores proficientes. Consisti no trabalho com oficinas de leitura organizadas por estratégias de leitura de obras infantojuvenis, como também o processo de coautoria. A presente pesquisa classifica-se como qualitativa por meio de um projeto de intervenção, composta por quatro etapas que foram aplicadas nos anos de 2018 e 2019, para alunos do 6º e 7º anos do Ensino fundamental da escola municipal Jonathas Pontes Athias. A fundamentação teórica compreende as concepções de letramentos sociais de Street (2014), letramentos múltiplos de Rojo (2009) e o letramento literário de Cosson (2018). Sobre o ensino dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, se faz necessário entendermos à sua relação com a linguística aplicada, as teorias de Antunes (2009), Bakhtin (2000), Bazerman (2011), Pereira (2014), Ribeiro (2005), Schneuwly e Dolz (2004) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) que foram importantes para o processo de ensino. Como também os estudos de Dalvi (2013) sobre literatura na escola: propostas didático-metodológicas, para o direcionamento do projeto de leitura. Além dos artigos organizados por Giroto e Souza (2010) sobre estratégias de leitura. Deparamo-nos com a seguinte questão: como poderíamos desenvolver habilidades de leitura por meio de metodologias com os gêneros textuais que instiguem nossos alunos a participarem de um processo eficaz de ensino-aprendizagem? Com base na fundamentação teórica e nas etapas desenvolvidas, identificamos que a resposta seria por meio da leitura literária de obras infantojuvenis. As oficinas proporcionam metodologias dinâmicas e lúdicas que dão sentido para leitura literária e para a produção textual. Buscar práticas que incentivam a leitura é fundamental para o processo de ensino. Esta pesquisa representa a essência de seus pesquisadores, que buscam formar leitores proficientes. Sabemos que não conseguimos atingir a todos os alunos, no entanto, eles vivenciaram leituras de obras que farão a diferença em suas vidas. Hoje, demonstram que precisavam de oportunidade para aprender, que fossem ensinados os meios para ler, que tivessem o contato com o livro. Com esse aprendizado, conseguiram caminhar com independência, autonomia e proficiência.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantojuvenil. Estratégias de leitura.

PRACTICES OF CHILDREN'S READING AND LITERATURE IN FUNDAMENTAL EDUCATION: TRAINING READERS FROM THE PERSPECTIVE OF LETTERING

Abstract: This dissertation related to the postgraduate program Profletras, aims at the recognition of literary literacy, since there is a relevant number of students with inadequacy in reading practice. The direction of the research that makes up this dissertation aims to develop reading skills through literary reading, in order to train proficient readers. I consisted of working with reading workshops organized by reading strategies for children's books, as well as the co-authorship process. This research is classified as qualitative through an intervention project, consisting of four stages that were applied in the years 2018 and 2019, for students of the 6th and 7th years of elementary school at the municipal school Jonathas Pontes Athias. The theoretical foundation comprises the conceptions of social literacies of Street (2014), multiple literacies of Rojo (2009) and the literary literacy of Cosson (2018). Regarding the teaching of textual genres in Portuguese language classes, it is necessary to understand their relationship with applied linguistics, the theories of Antunes (2009), Bakhtin (2000), Bazerman (2011), Pereira (2014), Ribeiro (2005), Schneuwly and Dolz (2004) and the National Common Curricular Base - BNCC (2018) that were important for the teaching process. As well as Dalvi's (2013) studies on literature at school: didactic-methodological proposals, to guide the reading project. In addition to the articles organized by Giroto and Souza (2010) on reading strategies. We are faced with the following question: how could we develop reading skills through methodologies with textual genres that instigate our students to participate in an effective teaching-learning process? Based on the theoretical foundation and the stages developed, we identified that the answer would be through the literary reading of children's books. The workshops provide dynamic and playful methodologies that give meaning to literary reading and textual production. Seeking practices that encourage reading is fundamental to the teaching process. This research represents the essence of its researchers, who seek to train proficient readers. We know that we were unable to reach all students, however, they experienced readings of works that will make a difference in their lives. Today, they demonstrate that they needed an opportunity to learn, that they were taught the means to read, that they had contact with the book. With this learning, they were able to walk with independence, autonomy and proficiency.

Keywords: Literary literacy. Children's and youth literature. Reading strategies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. LINGUAGENS, LETRAMENTOS SOCIAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS	8
1.1. Letramentos sociais e letramentos múltiplos: contribuições da linguística aplicada para as práticas de letramentos.....	12
1.2. Concepções de leitura e formação leitora a partir do ensino-aprendizagem da literatura: um olhar sobre os letramentos literários.....	18
1.3. A contribuição da literatura infantojuvenil para a consciência leitora do aluno.....	30
1.4. A literatura na escola: a importância do ensino da leitura literária para a formação leitora.....	34
1.5. A leitura literária por meio das estratégias de leitura no ensino da literatura infantojuvenil	56
2. GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CONCEPÇÕES DE LEITURA CONFORME A BNCC	98
2.1. Os gêneros textuais / discursivos como objeto de ensino-aprendizagem.....	99
2.2. Concepção de leitura conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	106
2.3. Os gêneros textuais: a importância do planejamento para língua portuguesa.....	113
2.4. O direcionamento da aula de leitura por intermédio dos gêneros textuais.....	121
2.5. Reflexão sobre os aspectos metacognitivos e sociocognitivos da leitura.....	123
2.6. Leitura e produção de textos com base nos estudos dos gêneros textuais.....	125
3. CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA	134
3.1. Ambiente da Pesquisa	136
3.2. Sujeitos da Pesquisa	136
3.3. Objetos da Pesquisa	136
3.4. Etapas da Pesquisa.....	136
3.4.1. Reconhecimento do letramento literário com base na obra "História de amor"	137
3.4.2. Aplicação dos questionários sobre a importância e o hábito da leitura.....	139

3.4.3. Compreende a leitura literária por meio das estratégias de leitura de obras infantojuvenis	144
3.4.4. Destinada a escrita e reescrita das adaptações de contos e lendas.....	163
4. AS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SUAS ANÁLISES.....	163
4.1. Análises das ocorrências de estratégias de leitura na produção textual	172
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
6. REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	197

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino da educação brasileira do século XXI apresentam um novo perfil de estudante, uma geração tecnológica, que se desenvolve por intermédio da internet, conectada a cada segundo. O ambiente escolar sofre transformações diárias devido a esse novo perfil de aluno, que exige mudanças no comportamento da escola e dos professores, para que os acompanhem nas suas necessidades, nós, professores somos instigados por esse aluno, a adotarmos metodologias que inovem a nossa práxis.

As salas de aula são formadas por alunos heterogêneos, muitos dominam as competências e habilidades de leitura e escrita, porém essas mesmas salas, também apresentam estudantes, com faixa etária entre 11 e 12 anos que ingressam ao 6º ano do Ensino fundamental sem terem concluído o processo de alfabetização.

Surge um paradoxo de comportamento dentro de um ambiente que deveria ser atrativo e estimulante. Deparamo-nos com a seguinte problemática: como poderíamos desenvolver habilidades de leitura por meio de metodologias com os gêneros textuais que instiguem nossos alunos a participarem de um processo eficaz de ensino-aprendizagem?

Atuamos como professores de Língua portuguesa há 15 anos em escolas públicas do município de Marabá, e constantemente surge o questionamento acerca da passividade na resolução das melhorias no processo de aprendizagem. De acordo com dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) do ano de 2018, muitos jovens acessam ao 6º ano sem terem domínio das habilidades de leitura e escrita, além de estarem 86 pontos abaixo da média esperada.

A sociedade atual exige políticas públicas urgentes, que incorporem uma nova perspectiva para a escola e o professor contemporâneo. As angústias são inúmeras a partir desse quadro de descaso, de falta de atenção e acompanhamento da família, da escola, dos nossos governantes que não investem na educação brasileira.

Não estamos procurando culpados, mas temos a responsabilidade, como professores de Língua portuguesa, de acompanhar esse aluno, para que ao final do ano letivo, ele consiga ser promovido com o desempenho necessário e adequado para cursar o 7º ano.

A presente dissertação de mestrado trata do reconhecimento dos letramentos múltiplos, em especial o letramento literário, por intermédio do trabalho com os gêneros

textuais. A pesquisa foi aplicada para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola municipal Jonathas Pontes Athias, iniciada no ano de 2018 e concluída com a turma do 7º ano em 2019.

Tendo como objetivo geral desenvolver as habilidades leitoras por meio dos letramentos literários e da leitura literária com o intuito de formar leitores proficientes. A aplicação dos questionários corresponde ao momento inicial da pesquisa, para traçar o perfil desses alunos do 6º ano e entender a construção das práticas leitoras em seu cotidiano, na perspectiva dos letramentos, visto que se identifica um relevante número de estudantes com dificuldades nessas práticas.

Ademais, a respeito dos objetivos específicos: incentivar o hábito da leitura por meio da literatura infantojuvenil, desenvolver estratégias de leitura para formar leitores autônomos e críticos, instigar a participação dos alunos para inferirem sobre os textos lidos, apresentar os gêneros contos e lendas como textos literários e para o processo de coautoria.

Esta dissertação se fundamenta em quatro seções que são: primeira “Linguagens, letramentos sociais e letramentos múltiplos”, para entendermos a relação dos letramentos com as práticas sociais; segunda “Gêneros textuais como objeto de ensino de língua portuguesa e concepções de leitura conforme a BNCC”, sobre a importância do ensino com os gêneros; terceira: “Contextualizando a metodologia da pesquisa”, para descrevermos as etapas que compõem esta pesquisa; e a quarta “As produções textuais e suas análises” que apresenta o processo de escrita das adaptações de contos e lendas.

Para entendermos como direcionamos a pesquisa, será necessário um breve relato sobre as etapas que compõem as oficinas de leitura que foram imprescindíveis para desenvolvermos as estratégias de leitura. No tópico sobre a metodologia estará ilustrado o quadro geral das oficinas aplicadas.

A pesquisa referente a esta dissertação compreende quatro etapas que foram aplicadas nos anos de 2018 e 2019, sendo que as duas primeiras ocorreram no segundo semestre de 2018 e a terceira e quarta no ano de 2019. Inicialmente trabalhamos com alunos das turmas do 6º ano A e B. No ano de 2019 realizamos diagnósticos com as turmas do 7º ano A e B, lembrando que são os mesmos alunos do ano de 2018, sentimos a necessidade de acompanharmos o desenvolvimento de suas habilidades leitoras com maior comprometimento, e devido à quantidade de alunos, optamos por uma única turma, no caso o 7º ano A. Consideramos que teríamos melhores resultados com as oficinas.

1ª etapa: Consiste na apresentação da obra literária “História de amor” de Regina Rennó, que retrata uma narrativa por meio da linguagem não-verbal. Optamos por essa obra para iniciarmos o reconhecimento dos letramentos literários com a aplicação de atividades direcionadas pelas estratégias de visualização e inferência, para o diagnóstico inicial da compreensão leitora desses alunos. Com base nos estudos de Antunes (2009), instigando-os com práticas que os motivassem a expressar as suas emoções.

2ª etapa: Apresentamos aos alunos dois questionários, elaborados por Mafalda Antunes (2009, p. 35-45) sobre motivação para a leitura. Os questionários foram adaptados para a nossa realidade, na cidade de Marabá, sendo intitulados: I – “A minha relação com a leitura” e II – “Como são as minhas leituras? ”, consideramos relevante a aplicação dos questionários, para que pudéssemos traçar o perfil desses alunos do 6º ano e entender a construção das práticas leitoras em seu cotidiano.

3ª etapa: Compreende os estudos sobre gêneros textuais com base em Schneuwly e Dolz (2004), as estratégias de leitura organizadas por Girotto e Souza (2010), ao letramento literário com base em Cosson (2018), como também os estudos de Dalvi (2013) sobre literatura na escola: propostas didático-metodológicas, para o direcionamento do projeto de leitura. Além da leitura de diversos textos que apresentam os gêneros textuais: lenda e conto com a temática amazônica. Encerramos essa etapa com a organização de suportes para montagem do laboratório de leitura na escola.

4ª etapa: destinada a produção textual e reescrita das adaptações dos contos e lendas lidos pelos alunos, tendo como produto final o livro de coletâneas organizado pela turma do 7º ano “A” sobre “as adaptações dos contos com temática amazônica”. É importante frisar que a leitura literária ocorreu por meio dos gêneros textuais, escolhemos os gêneros conto e lenda para essa etapa, devido à organização da coletânea de textos produzida pelos alunos.

Para compreendermos a relação da pesquisa qualitativa e os aportes teóricos, se fez necessário um estudo sobre a relação entre letramentos e os gêneros textuais. A definição e ocorrência dos letramentos múltiplos são imprescindíveis para definirmos os gêneros que foram trabalhados nas oficinas de leitura. A seção 1 desta pesquisa aborda as teorias dos letramentos de Oliveira (2010), Rojo (2009) e Soares (2009).

1. LINGUAGENS, LETRAMENTOS SOCIAIS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Com base nos estudos de Soares (2009), deve se valorizar o conhecimento de mundo do aluno, o seu letramento, possibilitando a significação dos conteúdos desenvolvidos e tornando-os atrativos para os alunos. Não é necessária uma transformação radical, mas um processo crescente, que as metodologias inovadoras utilizadas pelos docentes, se relacionem com as linguagens tecnológicas, com as práticas sociais e principalmente com a realidade desse aluno.

Surge uma nova realidade social onde não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo Letramento. (SOARES, 2016, p.20)

A concepção de letramento está diretamente relacionada com as práticas sociais, as atividades cotidianas exigem que saibamos nos comunicar, interagir com outras pessoas, conversar sobre diferentes assuntos. Mesmo pessoas que não foram alfabetizadas, conseguem se desenvolver em ambientes de interação. De acordo com Rojo (2009, p.11):

É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira. O termo letramento busca recobrir os usos das práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O ambiente escolar é fundamental para explorar as práticas de letramento, a partir de atividades de interação com gêneros textuais, que possibilitem ao aluno o reconhecimento da sua realidade através da leitura de um texto. Que esse texto retrate assuntos familiares e regionais sobre esporte, música, problemas sociais, temas que sejam do cotidiano desse aluno, propiciando o diálogo na sala de aula.

Segundo Freitas (2002, p. 355), “os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usadas pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar”. Esse conhecimento prévio possibilitará ao professor planejar metodologias que desenvolvidas através das tecnologias inovarão a

sua prática docente, além de possibilitar aos alunos um maior desempenho das suas competências e habilidades nos processos de leitura e escrita. Esse ambiente tecnológico é riquíssimo para desenvolvermos metodologias para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicos. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Os gêneros textuais são a expressão da realidade através de textos, que podem ser apresentados a partir de diferentes metodologias. É importante o trabalho com textos nas salas de aula, o aluno precisa ter contato com a leitura concreta, mas o professor precisa deixar claro, qual a finalidade do gênero proposto, para que haja correlação com a vida social e comunicativa de seus leitores.

As metodologias e suportes que norteiam essa pesquisa terão como eixo central a prática de leitura, relacionada com as teorias de letramentos e gêneros textuais. Para trabalhar com os gêneros no contexto escolar, se faz necessária sua relação com as diferentes concepções de letramentos.

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais. A valorização dos usos da leitura e escrita como práticas sociais por oposição à compreensão do letramento visto como modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização que enfatiza o ler e o escrever como habilidade, deu lugar à compreensão de um novo conceito, de natureza plural - letramentos. (OLIVEIRA, RBLA, 2010, p. 329)

Para Oliveira (2010, p.329), os estudos sobre letramentos destacam a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas cotidianas. E referente ao reconhecimento, apresentam a seguinte classificação: múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos, para que se possa compreender a pluralidade de letramentos que encontramos nas práticas sociais. Observe de que forma cada letramento citado ocorre:

• **Múltiplos:** nos dias atuais, as pessoas são afetadas pelo processo de globalização, nos inúmeros contextos que se inserem, nas atividades particulares, na vida cultural, nas funções que exercem ou participam na sociedade, essa multiplicidade de práticas de letramento, determinam as suas competências tanto na leitura quanto na escrita.

Não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, dentre outros – atendem a funções e propósitos diferentes. Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. ‘O que’ se lê e ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos. Entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações. (OLIVEIRA, 2010, P. 330)

• **Dêiticos:** os textos e contextos sofrem influências do tempo e lugar que estão inseridos. O mesmo texto pode apresentar diferentes interpretações, dependendo de quem o lê, de onde está sendo lido e em que tempo está inserido.

Segundo as abordagens etnográficas de letramento, a consideração desses aspectos enunciativos indica a natureza dêitica das práticas de letramento ou o seu caráter situacional, sua dimensão histórica e topográfica. Essa natureza explica por que as práticas de leitura e escrita são dinâmicas: mudam em termos de forma e função; evoluem e se transformam segundo condições sócio-históricas. (OLIVEIRA, 2010, P. 332)

• **Ideológicos:** os letramentos que surgem nas práticas sociais sofrem influências dos discursos ideológicos. Os grupos sociais que detém o poder ou se destacam, buscam assegurar seus interesses e valorizar as formas de ler e escrever que lhes beneficiam.

Letramento ideológico, sendo entendido como um posicionamento sensível ao caráter sociocultural das práticas de letramento e às estruturas de poder na sociedade. Mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas. (OLIVEIRA, 2010, P. 333)

• **Culturais:** ocorre a relação entre o letramento “local” e o letramento “global”. Essa relação local/global não se caracteriza como excludente. O global se interliga ao local à medida que essas comunidades garantam os seus direitos e necessidades locais.

O entendimento de que as práticas de letramento estão sempre encaixadas em específicos contextos culturais tem sido um recorrente tema de estudo no campo da pesquisa etnográfica. Essas pesquisas salientam a natureza situada nos letramentos e discutem o fato de serem “invisíveis” em relação a outros considerados “visíveis /dominantes”. É evidente que o letramento escolar goza de legitimação e, em razão disso, é visto como um parâmetro para avaliação dos letramentos locais. Assim sendo, as grandes críticas dirigidas aos letramentos locais referem-se às ‘limitações’ desses letramentos, à forma ‘romântica’ como estes são olhados e às relações que são estabelecidas entre eles e os letramentos distantes, entre o ‘local’ e o ‘global’. Assim (re) inventada, a questão da ‘instrução’ passa a ser entendida como uma prática de ensino-aprendizagem situada. (OLIVEIRA, 2010, P. 334)

- **Críticos:** o letramento surge a partir da comunicação, dos argumentos sobre as práticas sociais, com o intuito de formar cidadão críticos, com autonomia para discorrer sobre variados assuntos.

A teoria crítica está preocupada em entender as relações entre poder e conhecimento e em teorizar o papel da linguagem na produção e reprodução do poder na vida cotidiana, na comunidade e nas instituições. Tratando do letramento crítico, estudiosos afirmam que o propósito maior dessa orientação é formar o cidadão crítico capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, de forma a torná-la mais justa, igualitárias e democrática, capaz de lutar contra a ‘cultura do silêncio’ e defender a produção de um conhecimento cultural como um elemento de força no jogo de discursos conflitantes. (OLIVEIRA, 2010, P. 336)

A relação entre as concepções de letramentos e gêneros textuais ocorre na aproximação das suas características, os gêneros se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas, assim como, os letramentos servem a propósitos sociais na construção e troca de significados dentro das práticas sociais.

...defendemos que trabalhar com os gêneros no contexto escolar exige compreender esse conceito conforme as variadas tendências teóricas, sua relação com as diferentes concepções de letramento e sua articulação com a audiência a quem está designado. Diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas. (OLIVEIRA, RBLA, 2010, p. 342)

Ao desenvolvermos o trabalho com os gêneros textuais, precisamos planejar as metodologias que iremos utilizar para que envolvam os alunos em todo o processo e que as atividades propostas apresentem significados, se relacionem com as práticas sociais, nas quais estão inseridos. Há uma preocupação com as formas de letramento social e o ensino da escrita no contexto dos usos reais da língua, ultrapassando o aspecto formal, sem ignorá-lo.

Para compreendermos a importância do ensino dos Gêneros textuais e discursivos nas aulas de Língua portuguesa, se faz necessário entendermos à sua relação com a linguística aplicada por meio dos letramentos. Nos tópicos 1.1 e 1.2 - abordaremos as teorias de Antunes (2009), Cosson (2006), Girotto e Souza (2010), Rojo (2009), e Street (2014) sobre a importância dessa relação no processo de ensino - aprendizagem.

1.1. Letramentos sociais e letramentos múltiplos: contribuições da linguística aplicada para as práticas de letramentos

Santos e Paz (2014, p.10), consideram que os estudos sobre letramentos estão muito bem relacionados com os estudos da linguística aplicada, visto que ambos se preocupam com a linguagem e apontam para uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever.

Assim, em relação aos estudos de letramento relacionados com a linguística aplicada (LA) requer pensarmos que o letramento exige vê-lo na sua pluralidade, visto que a mesma abrange diversas possibilidades de pesquisas tanto nos contextos escolares, com estudos de línguas e tradução, como também em outras áreas.

...analisamos que os estudos do letramento se relacionam muito bem com as investigações da LA, exatamente por se apresentar de maneira também mestiça, inter/transdisciplinar, preocupados com as práticas sociais, deixando de lado, investigações que não se voltam para as demandas sociais do cotidiano. Nesse sentido, um sujeito que consegue pegar um ônibus e chegar ao local desejado, mesmo sem saber ler, é um sujeito letrado, que dispõem de conhecimentos. (SANTOS E PAZ, 2014, p.10)

As autoras abordam a importância da concepção de pluralidade de letramento, e a respeito das práticas pedagógicas, a necessidade de valorizar os letramentos vivenciados pelos alunos, entre as relações dos saberes e o uso que se faz do conhecimento e do aprendizado do ler e do escrever.

A partir da linguística aplicada será possível buscar suportes teóricos que sejam eficazes nas relações entre gêneros textuais e letramentos para desenvolver as práticas pedagógicas. Esses estudos serão fundamentais para que as práticas pedagógicas realmente alcancem a sua eficácia.

Com base nos estudos de Street (2014, p.17) sobre letramentos sociais podemos observar que:

Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural. Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi à rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas – o que eu tenho descrito como “Novos Estudos do Letramento” (cf. Street, 1993a e 1993b; cf. também Gee, 1990). Nessa perspectiva, a relação língua escrita e oral difere segundo o contexto – não existe nenhuma explicação universal sobre “o oral” e “o escrito”. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa.

Ao abordar o termo “novos estudos do letramento”, Street (2014, p.18) apresenta uma linha de estudos direcionada aos letramentos sociais, que relacionam a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, ambos inseridos nas práticas sociais, que configuram como práticas de letramento. Segundo o autor, “Para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, tenho considerado útil empregar o conceito de práticas de letramento”.

As práticas de letramento se configuram como práticas comportamentais e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita, desse modo, abrangem os eventos de letramentos, e se inserem num contexto mais amplo sobre as práticas sociais. Conforme Street (2014, p. 18):

As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam... *Eventos* de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. *Práticas* de letramento são modos culturais gerais de utilização de letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado.

Ao direcionar os seus estudos para as práticas de letramento, o autor (2014), destaca a importância das práticas sociais por meio das atividades de leitura e/ou escrita para o reconhecimento do letramento em diferentes contextos culturais e dentro de diferentes discursos acadêmicos que são: crítico, educacional, etnográfico, entre outros.

Os letramentos sociais estão inseridos no discurso acadêmico educacional, apesar de serem identificados no espaço escolar, sofrem o processo de escolarização, por meio das metodologias que são utilizadas e que de certa forma, os ignoram como aspectos importantes para o processo de ensino. As atividades propostas nos eventos de

letramento serão repetitivas, singulares, com o intuito de ensinar um conteúdo específico, restringindo os letramentos sociais. Já as práticas de letramento apresentam estratégias diversificadas e amplas que possibilitam ao estudante acessar aos eventos de letramento por meio de práticas comunicativas, que para esse indivíduo terá um maior entendimento, pois estará relacionada com suas práticas sociais.

De acordo com Street (2014, p. 19), é possível aproximar as práticas letradas à realidade do aluno, observe:

A abordagem das práticas letradas neste volume, portanto, representa uma visão particular da noção de “língua real” – isto é, a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes confere significado, em vez de, como já se tornou convencional na sociolinguística, ilustradas por meio de exemplos hipotéticos ou, como em boa parte do discurso educacional, representadas como termos idealizados e prescritivos.

Essas práticas se analisadas no contexto escolar, possibilitará um maior aprendizado dos conteúdos específicos, o olhar atento do professor para o seu planejamento de ensino e também para o seu diagnóstico inicial, o direcionará para identificar as experiências de vida de seus alunos. Partindo de rodas de conversas, questionários socioeconômico, leituras de diferentes textos a respeito de assuntos cotidianos que encaminhe para um debate, entre outras atividades que proporcione o conhecimento das características individuais da turma.

O conhecimento dessas características individuais servirá de alicerce para as práticas letradas, será importante para o professor verificar entre os seus alunos, quais dominam as habilidades leitoras, conseguem produzir um texto, possuem o hábito da leitura, são incentivados por seus familiares, curiosidades sobre costumes, cultura, religião, lazer, esporte, artes; assim como as dificuldades, os que precisam trabalhar, que moram distante da escola, não foram alfabetizados, não possuem o hábito da leitura, moram com avós, não se identificam com a sua família, entre outros aspectos.

O processo de ensino é amplo com relação às escolhas das estratégias ou metodologias. Ao trabalhar os conteúdos das disciplinas precisamos aproximá-los da realidade dos nossos alunos por meio de atividades que remetam ao cotidiano, ao contexto social e histórico, à sua cidade, como por exemplo: documentos pessoais, históricos (da fundação da sua cidade, da escola), biografias, memórias literárias, contos (de água, luz), cartas escritas por seus pais e avós, jornais antigos e atuais, propagandas que chamam à sua atenção, curiosidades sobre pontos turísticos da cidade, músicas que

gostam de ouvir, músicas que seus pais ouvem, brincadeiras antigas e atuais, como identificar o letreiro de um ônibus, o seu endereço, organização de listas (de sonhos, de lugares, de compras, de nomes de amigos, de objetivos), produção de poemas, de contos, de lendas, entre inúmeras possibilidades que oportunizam as práticas de letramento por meio do uso de uma abordagem real e concreta das práticas sociais.

Por que uma variedade particular de letramento entre tantas passa a ser vista e reproduzida como o padrão, sugerimos que a principal maneira como o letramento escolarizado é afirmado, tanto para pais quanto para professores, é por meio do estabelecimento do vínculo entre letramento e pedagogia. Nossa hipótese é a de que, através dessa vinculação, o próprio letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização. (STREET, 2014, p. 117)

O cerne dessa questão está em privilegiar um letramento escolarizado sobre os demais letramentos ou letramentos sociais, que abrangem ambientes de convívio social, de trabalho, familiar, entre outros, que também proporcionam o surgimento das práticas de letramento, tais práticas que não se restringem ao ambiente escolar. As práticas letradas são observadas como processos de ensino e aprendizagem que estão inseridas no convívio familiar, nas residências dos nossos alunos. As práticas associadas à leitura e a escrita apresentam algumas características similares às desenvolvidas na escola. Configurando a extensão do letramento escolarizado que influencia os letramentos sociais. “O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvincilharmos delas e reconhecer que, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais.” (STREET, 2014, p. 122).

Entende-se que a definição de letramento apresenta inúmeras conceituações, mas diversas pesquisas etnográficas comprovam que povos sem contato direto com o discurso acadêmico educacional conseguiram desenvolver práticas letradas, valorizando sua língua materna, possibilitando o desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Essas experiências indicam a multiplicidade de letramentos, que não se restringem ao escolarizado.

Conforme Street (2014, p. 123) comprova em sua pesquisa:

Diversas culturas da região adotaram sistemas de escrita originalmente importadas da Índia, e as “mulheres adotavam a escrita de modo tão ativo quanto os homens para usá-lo no intercâmbio doméstico” (Reid, 1998: 218). Com o advento do islamismo e do cristianismo no século XVI, porém, “um letramento mais restrito, masculino, expulsou a escrita antiga” e emergiu um

padrão comum no mundo contemporâneo à medida que a influência ocidental se difunde: “O curioso paradoxo em que o crescimento da cultura escrita provavelmente reduziu o número de pessoas capazes de escrever por causa da associação da escrita como o sagrado e o solene” e com os usos masculinos do letramento. O extenso uso do letramento pelas mulheres, em contextos não escolares anteriores à introdução do letramento escolarizado ocidental, vem sendo atestado num amplo espectro de épocas e lugares: Yin-YeeKo (1989), por exemplo, descreve como, na China do século XVII, as mulheres cultas da classe média escreviam poesia como um meio de construir uma cultura feminina privada contra o caráter masculino homogeneizante da cultura imperial chinesa tardia.

Com base nesses relatos históricos, é possível analisar a influência das práticas letradas no desenvolvimento das habilidades leitoras e escritas, como inata ao desempenho acadêmico, com essa afirmação, não queremos desmerecer o processo de ensino escolar, mas configurar o processo de aprendizagem por meio das práticas sociais. Conforme observamos na citação acima, as mulheres conseguiram aprender essas habilidades para se comunicar no ambiente social, mesmo sendo impedidas por normas de uma sociedade machista da época.

Com relação ao processo de ensino da presente pesquisa, e se tratando dos alunos do 6º ano da escola municipal Jonathas Pontes Athias, asseguramos que as estratégias de leitura e escrita foram direcionadas para valorizar os letramentos que esses alunos apresentaram em todas as etapas propostas, por meio de um olhar atento para as competências e habilidades que cada um dos nossos estudantes desenvolveu, para desmistificarmos a ideia de que alguns desses alunos não conseguiram ingressar ao sexto ano alfabetizados e letrados.

À medida que as etapas das oficinas avançavam, diagnosticamos as dificuldades e os aprendizados, observamos que alguns alunos conseguiram desempenhar essas etapas com mais facilidade e outros apresentaram um desempenho mais lento, mas todos adquiriram as práticas letradas. Na nossa prática docente estamos sujeitos a tratar o ensino da língua separado do contexto social do nosso aluno, valorizando as normas e desvalorizando as experiências sociais, apresentando regras e limitando o aprendizado dos nossos estudantes à aplicação de avaliações, na maioria das vezes ignoramos à sua autonomia em debates, nas produções textuais, quando expressam à sua criatividade, com isso os tornamos receptores passivos dos conteúdos.

Uma “mescla” de meios orais e letrados, às vezes mencionada como um *continuum* “oralidade-letramento”, deve ser observada em todos esses processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola. Mas esse

aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma “grande divisão” entre oralidade e letramento. Essa concepção de letramento parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento pedagogizado. (STEET, 2014, p. 130)

Os estudos de Street (2014, p.140) demonstram a necessidade de “reconceitualização do letramento, afastando-o da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia”. Com base nessa reconceitualização, entendemos que identificamos múltiplos letramentos em diversos ambientes, e que não há um letramento dominante, mas letramentos que se complementam e se auxiliam dentro das práticas sociais, que influenciam e sofrem influências dos indivíduos e dos ambientes. E que as pessoas não se caracterizam por apresentar determinado letramento, mesmo pessoas consideradas “iletradas” por não dominarem o letramento escolarizado, podem apresentar práticas de leitura e escrita que possibilitem a interação no meio social.

O significado do letramento, portanto, tem de ser decodificado não apenas em termos de um discurso em torno da educação – qualidade da escola, desempenho docente, testagem e avaliação, abordagens do ensino da escrita e assim por diante, mas em termos de discursos de nacionalismo: é em torno do conceito de nação e de identidade nacional que se concentram as questões sociais atualmente desviadas para dentro do debate sobre letramento. Para entender os usos e significados do letramento, então, precisamos analisar sua relação com o nacionalismo contemporâneo. (STREET, 2014, p. 142)

Identificamos os letramentos sociais por meio das práticas sociais, há pesquisas que consideram a leitura, a escrita e o numeramento como formas de letramento; falamos muito sobre o letramento escolarizado, em oposição a este surge o letramento vernáculo, há estudos sobre os letramentos para o conhecimento, para o debate público, o comercial, comunitário, inúmeras formas que se destacam a cada pesquisa sobre esse tema.

Para evitar as armadilhas dessas extensões da noção de multiletramentos, tentei desenvolver a noção de letramentos dominantes em oposição a letramentos “marginalizados”, em analogia com alguns trabalhos de sociolinguística em torno da noção de língua dominante (Grillo, 1989). Quando se fala de “padrão”, fica parecendo que se trata naturalmente daquele que todos devem adquirir. Um grande volume da pesquisa atual em etnografia do letramento começa a explorar as associações entre convenções culturais, práticas letradas, noções de si, pessoa e identidade e lutas de poder. Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de

modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas. (STREET, 2014, p. 149)

Para entendermos o processo de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita por meio das práticas de letramento, é fundamental relacionarmos os multiletramentos com as estratégias de leitura, para que o aluno atue em todo esse processo como sujeito ativo e não passivo, que tenha autonomia, que o seu discurso e identidade individual sejam respeitados pelo ambiente escolar e por todos envolvidos nesse aprendizado. Observe a relação dessas teorias no tópico 1.2, a seguir:

1.2. Concepções de leitura e formação leitora a partir do ensino-aprendizagem da literatura: um olhar sobre os letramentos literários

As práticas de leitura desenvolvidas nas escolas, em sua maioria, não recorrem aos letramentos múltiplos que podem ser reconhecidos a partir do trabalho com determinados gêneros textuais. As turmas são heterogêneas, formadas por alunos que possuem diferentes letramentos ou práticas sociais. Como educadores poderemos instigar esse aluno para que ele se envolva nas atividades propostas por meio de quais estratégias? Segundo Rojo (2009, p. 118), ao trabalhar com a leitura:

Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Conforme Rojo (2009, p.18), a partir do momento, que o professor aproxima o texto da realidade do seu aluno ocorre a interação entre ambos, essa aproximação só será possível, quando o aluno conseguir se enxergar no contexto da obra proposta. Nesse momento, os letramentos se aproximam das práticas escolares, principalmente as de leitura.

Os alunos poderão ativar os letramentos conforme forem sendo instigados a debater sobre o tema proposto, as condições de vida das personagens, os problemas apresentados no texto, ao relacionarem a história lida com suas realidades. Dessa forma,

reconhecendo os letramentos múltiplos, críticos, dêiticos, ideológicos, culturais. Partindo desse pressuposto, observa-se a relação entre os letramentos múltiplos e as práticas de leitura, e que os textos estão inseridos nas práticas sociais e são objetos riquíssimos para se desenvolver metodologias que sejam atrativas aos nossos alunos.

Segundo Rojo (2009, p. 98),...as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

O ambiente escolar precisa ser explorado de todas as maneiras possíveis. Como professores, precisamos conhecer a realidade dos nossos alunos e as práticas sociais em que estão inseridos, para diagnosticar as dificuldades que esses alunos ou alguns deles possuem e com base nessas dificuldades buscar suportes teóricos e metodológicos para desenvolver plenamente suas competências e habilidades. “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (Rojo, 2009, p.107)

De acordo com Rojo (2009, p.107) os conceitos de letramentos como aportes teóricos são necessários para o ambiente escolar, para as práticas escolares. Observe como eles ocorrem no convívio social:

- **Multiletramentos ou letramentos múltiplos:** deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais e seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.
- **Letramentos multissemióticos:** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semiotes que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.
- **Letramentos críticos e protagonistas:** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira

instantânea, amorfa e alienada. É preciso levar em conta o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social.

Com base nesses aportes teóricos sobre letramentos, observamos que as práticas sociais estão inseridas nas práticas escolares, e que devemos ao trabalhar com os gêneros textuais, através dos textos direcionarmos a leitura do aluno para um olhar crítico, ético, para que ele consiga identificar ou reconhecer os interlocutores envolvidos no texto, contexto e intertexto. A prática de leitura possibilita ao leitor fazer inferências, dialogar com o texto através do contexto e da relação que o leitor estabelece entre o texto e suas experiências de vida

Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer. (ROJO, 2009, P.112)

Essas práticas não se restringem a características linguísticas, para que haja interação entre o leitor e o texto, é necessário que a leitura passe a fazer parte de nossos atos diários, é preciso sentir a necessidade de ler. Necessidade de ler suscitada de desafios diversos: querer conhecer, apoderar-se de bens culturais guardados na escrita, descobrir outras experiências, perceber e buscar outras leituras que “conversem” com a sua leitura (intertextualidade), ou que conversem com o leitor. São desafios que podem gerar prazer, estimular repertórios ativos ou latentes, fazer sonhar, ajudar a ler/ver o mundo.

O estudo do letramento literário possibilita a construção das práticas de leitura com base nas experiências de vida dos seus leitores, é uma leitura por meio de estratégias que instigam os nossos alunos ao prazer pela leitura. O letramento literário deve ser aplicado aos estudos literários, nas atividades práticas de leitura, para que os alunos se identifiquem com o que leem. Esse tipo de letramento precisa ser praticado por meio da leitura literária, e não somente conceitualizado nas aulas de literatura ou de língua portuguesa.

Ao entender o conceito de letramento como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico, e que a usam dentro de padrões tecnológicos para finalidades específicas e em contextos específicos, a apropriação do conceito ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se operarmos uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro das especificidades concernentes aos textos literários. Se considerarmos a literatura como um tipo de escrita que se especifica e se distingue de outros tipos de escrita, o conceito de letramento mostra-se bastante produtivo para o entendimento de alguns aspectos que tangem os modos de produção, recepção e circulação da literatura e conseqüentemente, seu ensino. (ZAPPONE 2008, p. 52)

A prática de leitura está associada a tudo que fazemos, ao caminharmos pelas ruas nos deparamos com inúmeros gêneros que circulam através de fachadas de lojas, em panfletos, em outdoors, cartazes, placas; ao comprarmos um produto, nos deparamos com a marca, suas características, slogan, entre outros. Os gêneros circulam em todos os ambientes e saber ler é fundamental para nos mantermos informados.

No século XXI surge a necessidade de nos mantermos informados, qualificados, além disso, precisamos saber acessar as diversas tecnologias, para uma melhor comunicação. O acesso a informação é instantâneo e contínuo, através dos meios de comunicação e das redes sociais, somos bombardeados de propagandas, notícias, informes, entre outros, na maioria das vezes para nos persuadir, nos convencer, nos distrair, porque não dizer enganar; por isso a necessidade de sermos leitores proficientes, para termos autonomia em nosso discurso, termos criticidade, discernimento, para fazermos as nossas próprias escolhas de maneira consciente com equidade, empatia e justa perante uma sociedade cheia de desigualdade e injustiça.

Os letramentos sociais se organizam dentro das práticas sociais, e uma dessas práticas é a literária, “a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe a literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas.” (COSSON, 2006, p.17).

Os estudos sobre letramento literário precisam ser identificados nas práticas escolares, para que se adeque às práticas de leitura de textos literários. É um letramento singular, específico, que exige do leitor um olhar subjetivo, pessoal e permanente em relação ao universo literário. Através das leituras de textos literários, o leitor se desconecta da realidade, transcende o literal, os limites do espaço e do tempo.

Conforme Antunes (2009, p. 200), afirma:

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundo de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras.

A prática de leitura de textos literários requer um planejamento específico, para que a escolha da obra seja adequada ao propósito da atividade, a faixa etária apropriada para cada obra, é interessante verificar a obra de origem, para não se deparar com fragmentos ou obras incompletas que prejudiquem a compreensão do leitor. É necessário fazer escolhas de obras ou textos literários que tenham a participação dos alunos, para serem atrativas e não uma obrigação. O leitor de texto literário deve apresentar um acesso amplo a inúmeros textos, dessa forma irá relacionar os diferentes contextos que uma obra pode apresentar.

Saber “entrar no mistério”, como sugeri logo acima, não é alguma coisa que acontece espontaneamente, sem o estímulo da experiência, da convivência com os textos literários. Daí que muita literatura tinha que ser trazida para a sala de aula; não para exemplificar o emprego das classes de palavras e outras questões gramaticais. Mas, para se aprender, pouco a pouco, a sentir o prazer, a emoção de curtir a beleza dos objetos artísticos criados com a palavra. Para aprender, inclusivamente, o modo de se ler um poema, bem diferente, por exemplo, do modo de ler-se uma notícia. A própria natureza do gênero já constitui uma pista para entendimento dos sentidos possíveis. Caso se trate de uma leitura em voz alta, aí é que se pesa a forma como se lê. Na verdade, em voz alta, o poema deve ser “declamado” – isso faz parte do gênero -, deve ser lido de maneira que mais eficazmente promova o encantamento e a emoção. (ANTUNES, 2009, p. 200)

Partindo desse pressuposto, direcionamos esta pesquisa para um olhar sensível ao texto, como proposta inicial da primeira oficina de leitura desenvolvida com os alunos dos 6º anos A e B, apresentamos a obra literária *História de amor* da escritora Regina Rennó, um livro escrito somente com a linguagem não-verbal, com ilustrações coloridas que retratam um romance.

Na narrativa apresentada os sentimentos de dor, amor e perda são tratados de forma poética, levando o leitor a uma profunda reflexão. Por meio da leitura literária direcionada pelas estratégias de visualização e inferência, propomos aos alunos a usarem todos os sentidos para compreender o texto. A escolha desse livro se deu para instigar as inúmeras interpretações que poderiam surgir a partir das inferências às sequências de imagens. Como também, para o diagnóstico inicial da compreensão leitora desses alunos.

A apresentação do livro foi feita de duas formas, por meio de slide com música ambiente no laboratório, e também pelo livro impresso, com os alunos tendo contato com as ilustrações em sala.

Com base nos estudos de Zappone (2008, p.53) sobre letramento literário é primordial que se compreenda os conceitos de letramento literário e o seu ensino na literatura, para que possamos trabalhar com o texto literário em sala de aula. Para isso a autora afirma que:

Uma primeira observação refere-se ao fato de que, considerando a origem dos estudos de letramento e suas articulações teóricas, o letramento literário não pode ser considerado apenas como o estudo das práticas sociais de leitura do texto literário ou, como tem se tornado ponto comum, os usos sociais ou públicos de leitura da escrita literária. É preciso matizar melhor tais conceitos. Uma primeira sugestão nesse sentido, seria pensar o conceito de letramento aplicado aos estudos literários.

Os estudos literários se relacionam ao letramento literário por meio das suas especificidades, segundo a autora (2008, 52), “o literário está presente num texto quando é possível lê-lo”, para conseguirmos ler e compreender um texto literário se faz necessário identificarmos a sua estrutura, a presença de figuras de linguagem, as linguagens denotativa e conotativa, os traços da narrativa, a singularidade da poesia com seus versos e rimas, a subjetividade, entre outros traços que permitem essa classificação. Nesse sentido, será fundamental entendermos como se constrói a relação entre o letramento literário e os estudos literários, para isso iremos aprofundar esses estudos, “assim, diante da concepção de letramento já exposta, teríamos as seguintes proposições para a compreensão de letramento literário” (ZAPPONE 2008, 53-54)

<p>1 - O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais:</p>	<p>Que não são apenas os textos que pertencem à tradição – ocidental, eurocêntrica, masculina, branca – que podem figurar como suportes para literário. É certo que esses textos, dos quais se ocupa a crítica literária representam o corpus mais utilizado no espaço escolar, onde são, efetivamente, legitimados pela autoridade concedida a instituição escolar. Entretanto, esses textos não são únicos suportes para o literário. Se o letramento literário pressupõe práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.</p>
<p>2 - Como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual:</p>	<p>Infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida e, nesse sentido, em quais contextos sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário. Assim, alguns usos sociais poderiam ser assinalados por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre as quais pouco se sabe ainda hoje (leitura de romances cor-de-rosa, leitura de best-sellers e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar etc), 4) a apropriação de textos não produzidos inicialmente como textos ficcionais, mas que funcionam como tal diante de certos públicos que deles se apropriam numa atitude de gratuidade, tais como matérias jornalísticas, depoimentos etc.</p>
<p>3 - Como as práticas de letramento literário são determinadas pelas instituições sociais :</p>	<p>Nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes do que outras. No caso da literatura, é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas. Sobre tal questão, os modelos de letramento apresentados (autônomo e ideológico) podem ser muito operacionais para se compreender formas de letramento literário.</p>

<p>4 - O letramento e o letramento literário são historicamente situados:</p>	<p>Quando se observa na conceituação de letramento que os usos da escrita são práticas sociais, tais práticas são efetuadas por grupos que se constituem como identidades sociais distintas. Por isso, os modos de fazer uso da escrita literária e sua leitura também são diferenciados. Por exemplo, em comunidades minoritárias onde a orientação de letramento é bastante diferente de grupos majoritários. Para certa comunidade, a leitura de textos poéticos pode não fazer sentido, ao passo que os modelos ficcionais veiculados pela televisão podem constituir grande fonte de evasão. Para a compreensão dos diferentes letramentos seria verificar os elementos, situações e contextos que os determinam, tais como nível de escolaridade dos indivíduos, formas de exposição ao escrito, valorização do escrito, enfim, um conhecimento que podem se distinguir por relações culturais, econômicas, étnicas, de gênero etc.</p>
--	---

Figura 1- Fonte: Zappone (2008 p. 53-54)

O trabalho com textos literários por meio do letramento literário requer metodologias que direcionem os leitores ao diálogo com o texto, com inferências sobre as ideias apresentadas na obra. É importante que antes mesmo da escolha do texto literário, que tenhamos em mente de que forma abordaremos o letramento literário por meio do texto, a qual prática social estaria relacionada, se o tema, a proposta, o gênero se aproxima da realidade do aluno, entre outras, para isso precisaremos entender essa relação.

As proposições abordadas pela autora (2008), sobre letramento são fundamentais para nos direcionar quanto aos estudos literários e ao letramento literário, configurando que “é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola.”, então identificar esses inúmeros letramentos que são vivenciados pelos alunos e valorizá-los no espaço escolar, nas práticas de leitura, como também inserir nas aulas o trabalho com leituras não canônicas, como: rap, cordel, matérias jornalísticas, etc, paralelamente com os textos considerados pelo letramento autônomo praticado na escola.

Concordamos com a autora (2008) sobre “valorização do escrito, enfim, um conhecimento das orientações de letramento de diferentes grupos sociais que podem se distinguir por relações culturais, econômicas, étnicas, de gênero etc.”, atualmente a literatura nos oferece uma diversidade de obras riquíssimas, que retratam diferentes

culturas, temos contos indígenas, contos africanos, livros infantojuvenis que falam sobre empoderamento da mulher, que fazem críticas ao trabalho infantil, ao preconceito, que ensinam as crianças por meio de livros paradidáticos sobre os direitos humanos, da criança e do adolescente, a preservar a natureza, entre outros. Precisamos conhecer essa variedade de textos literários que valorizam as identidades sociais.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (COSSON, 2006, p.103)

Para explorar o texto é necessária uma oficina de leitura que possibilite diversas estratégias. O trabalho com projetos de leitura é enriquecedor, há a escolha de uma obra, que respeite a série e a faixa etária da turma, a partir do momento, que todos os alunos adquirem o paradidático, o projeto deixa de ser somente teoria e se configura na prática. O aluno precisa ter o contato com o texto, a posse do livro, para ler na escola, em casa, nas horas vagas, para se familiarizar com a obra. Ler, reler quantas vezes sentir necessidade.

Na nossa prática docente, somos responsáveis por direcionar as estratégias que serão desenvolvidas no projeto, explorando o ambiente escolar, na escolha de espaços adequados para a leitura, levando em conta, a iluminação, um ambiente tranquilo, silencioso e com conforto, para que os alunos queiram participar. O hábito da leitura precisa conquistar os alunos, atrair esses jovens para que se sintam instigados, motivados, que sejam ativos e junto com o professor desenvolvam novas estratégias para serem aplicadas nos projetos.

As oficinas de leitura proporcionam a construção de suportes que divulguem informações sobre a obra ou texto, sobre os autores, sobre a mensagem principal, os elementos da narrativa, a relação da obra com a vida dos alunos, a relação com outras obras, através da intertextualidade. Os alunos podem construir palcos e montar peças teatrais, organizar um filme, uma paródia, uma música, um documentário, entre outros, a partir da obra proposta.

O letramento literário abre várias possibilidades para trabalhar com o texto literário, possibilitando ao aluno, o envolvimento com práticas de leitura na escola e também em outros ambientes, dessa forma, aqueles alunos que apresentam dificuldades

com a leitura terão a oportunidade de participar de metodologias, que possibilitarão o desenvolvimento proficiente dessa prática.

Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comente e a exemplifique. (COSSON, 2006, p.104)

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.65), o objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura.

Conforme as autoras (2010, p.66), seguem as estratégias para leitura literária:

- **Conexão:** permite a criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo.
- **Inferência:** é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto.
- **Visualização:** ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa.
- **Sumarização:** parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto.
- **Síntese:** ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto.

As estratégias de leitura organizadas por Girotto e Souza (2010), serão aprofundadas no tópico: “1.5. A leitura literária por meio das estratégias de leitura no ensino da literatura infantojuvenil”.

Enfim, o trabalho com oficinas de leitura possibilita desenvolver as estratégias apresentadas a partir de diferentes metodologias com os gêneros textuais, observando as habilidades que serão adquiridas conforme as capacidades de cada aluno, seguindo as etapas da oficina, no tempo do aluno para que participem das atividades propostas. Com base nos estudos de Girotto e Souza (2010, p. 108), é possível entender que:

Aprender o processo requer fazê-lo várias vezes de maneiras diferentes, cada vez aprendendo mais sobre como ajustar, modificar e redefinir uma série de ações. Por essa razão, trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto.

Em busca dessas novas perspectivas, há um olhar voltado para as teorias metacognitivas e sociocognitivas, apesar de haver poucos estudos sobre essas teorias, a relação entre cognição, metacognição e sociocognição se tornaram imprescindíveis para o processo de aprendizagem.

Com base nos estudos de Locatelli (2014, p.21), a metacognição é um tópico de interesse, tanto por si só, como uma forma de conexão entre as diferentes áreas. Como exemplos de articulação poderiam citar: entre uma tomada de decisão e a memória, aprendizagem e motivação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, etc.

O processo metacognitivo está relacionado com as capacidades cognitivas de aprendizagem dos alunos, semelhando-se as habilidades adquiridas, a partir de estratégias de regulação, memorização, mapeamento, interação, entre outras em relação aos objetos cognitivos ou áreas de interesse desses alunos.

O conhecimento adquirido pelo processo metacognitivo possibilitará ao aluno traçar meios que facilitem o seu aprendizado. Com relação à leitura, Locatelli (2014), apresenta o aspecto cognitivo de “Autocontrole de cognição”, que implica o conhecimento de diferentes estratégias a serem usadas em diferentes tipos de textos.

As estratégias relacionadas ao autocontrole de cognição possibilitam ao aluno autonomia nas habilidades leitoras e potencializa a leitura, através da releitura, leitura atenciosa, leitura centralizada e objetiva, identificação pessoal com o texto, construção de mapas (cognitivos, mentais, conceituais, argumentativos), entre outras.

A intervenção do professor no processo metacognitivo é fundamental, para a escolha das estratégias e a sua execução em sala de aula. O olhar do professor para o desenvolvimento do aluno possibilitará um diagnóstico inicial, um acompanhamento individual e o mapeamento da turma, para que possa traçar metodologias relacionadas à faixa etária, as dificuldades, ao desempenho, as preferências. Dessa forma, mediará todo o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Rosa e Filho (2009, p.118), esse novo século aponta para uma nova escola, na qual o seu papel fundamental passa a ser o de desenvolver mecanismos favorecedores da aprendizagem, do aprender a aprender e de fazê-lo com autonomia, ratificando o papel do professor como uma figura fundamental na condução da construção dos diferentes saberes escolares.

As metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula, com relação ao texto literário, precisam se relacionar com as vivências e realidades dos alunos, articulando

com os contextos sociais, econômicos e culturais. Dessa maneira, ocorrerá a relação com os processos teóricos sociocognitivos. Conforme os estudos de Ferreira (2009, p. 06)

A noção de que o mundo discursivo é sociocognitivamente construído decorre da ideia de que, nem o mundo e nem a mente são museus mobiliados a priori. Assim sendo, é possível pensar que uma poesia, uma carta, um diário, um bilhete, do mesmo modo que uma bula de remédio, uma receita médica, um tratado, um discurso político – articulam “objetos do discurso” que constroem “versões públicas” da realidade.

Os textos literários apresentam-se como objetos de discursos, possibilitando aos seus leitores compreenderem o mundo, através dos contextos sociais, culturais e históricos, a partir de uma leitura atenciosa e articulada, perceberão as influências desses contextos, podendo transformá-los com base em suas vivências.

Dessa forma, os processos metacognitivos se relacionam com os sociocognitivos, destacando as suas características nas práticas que se inserem, continuamente entre esses dois processos, a metacognição – com as habilidades ou estratégias para adquirir o conhecimento e a sociocognição – com as competências que adquirimos com a influência do meio social que estamos inseridos.

Segundo Ferreira (2009, p.08), “os textos resultam de um trabalho intersubjetivo, sendo o lugar de interação e constituição dos interlocutores, comportando em si versões de realidade construídas na atividade discursiva.” Com as habilidades leitoras ativamos modelo de situação, de compreensão, expectativas, conhecimento de mundo, interagimos com o texto.

Com base nos estudos sobre metacognição e sociocognição, observamos que existe uma diversidade de estratégias em diferentes áreas que possibilitarão ao professor, mediar o processo de ensino aprendizagem das habilidades leitoras de seus alunos, para que eles consigam atingir a proficiência em leitura.

Para podermos organizar as estratégias de leitura juntamente com os multiletramentos, que nortearam as oficinas que compõe esta pesquisa, será necessário entendermos como se desenvolve a contribuição da literatura infantojuvenil para a formação da consciência leitora do aluno, com base nas obras de Zilberman (2005); (2018) e Munduruku (2009). Essas obras compõem a terceira etapa referente às oficinas de leitura que serão descritas na seção 4.

1.3. A contribuição da literatura infantojuvenil para a consciência leitora do aluno

Como se afirma na edição da BNCC de 2016, que reformulou a proposta original de 2015, “em continuidade ao que foi proposto pelos PCNs, o texto ganha centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente Língua Portuguesa.” Dentre eles, o texto literário ocupa um lugar de destaque, pois compete-lhe a “formação literária” do aluno, em continuidade ao “letramento literário”, iniciado na Educação Infantil, conforme a primeira versão da BNCC [s.d. 2015]. Em sua segunda edição, aquele objetivo é ampliado, competindo à educação literária possibilitar “vivenciar experiências literárias formativas”, além de facultar o conhecimento da “literatura de seu [do estudante] país” (ZILBERMAN, 2018, p.13)

Segundo a autora (2018, p.14), a leitura literária de uma obra proporciona ao aluno a fruição sobre a forma do texto escrito, e também a condição de usufruir da forma como foi escrito. A construção da consciência leitora do aluno se faz necessária com o contato com a obra, o encantamento que poderá ser instigado pelo professor a partir das escolhas dos autores, temas, ilustrações, andaimes, entre outros. As escolhas são imprescindíveis para a eficácia do trabalho com a literatura infantojuvenil.

Os andaimes possibilitarão a aproximação do leitor com a obra, quando apresentamos um livro, como o escrito por Daniel Munduruku (2009) - **Crônicas de São Paulo: um olhar indígena**, na atividade proposta poderemos explorar as características presentes na capa, como o título, a ilustração e informações sobre o autor, para envolver o aluno no processo de compreensão e ativar o letramento literário por meio das inferências sobre o que o aluno já conhece da obra, do autor, sobre o tema, se já leu outros livros do mesmo autor.

Ficou evidente o elitismo e exclusivismo do cânone, com seu lugar habitual de ancoragem: os aparelhos educacionais, dentre os quais a escola desempenha papel de destaque. A seu lado, figuram formas de expressão, de outros tempos atuais, consideradas doravante cidadãs da pátria literária, mesmo quando tenham rejeitado ou ignorado modelos dominantes, ou quando foram recusadas ou esquecidas pela tradição. Alargar as fronteiras do patrimônio da literatura representou também reconhecer que pertence a ele tudo o que, na qualidade de produto literário, é consumido por seus usuários, pertençam à cultura elevada, popular, de massa, impressa, digital, icônica, performática, outra atual ou por vir. (ZILBERMAN, 2018, p. 20)

Incentivar o hábito da leitura por meio da literatura infantojuvenil com uma obra escrita por um indígena, com traços que representam a cultura, o ambiente e os costumes indígenas, possibilitou ao aluno da região Norte, aqui em Marabá relacionar com a sua cultura, com palavras que nomeiam lugares, animais, objetos que estão

presentes na sua realidade. Precisamos mediar esse processo de conhecimento da literatura “alargando as fronteiras”, possibilitando ao aluno conhecer diferentes obras, desde a literatura canônica até as regionais.

No livro “**Crônicas de São Paulo: um olhar indígena**” há um texto intitulado “Crônica: Tatuapé – o caminho do tatu”, em que o autor faz comparações entre a cidade de São Paulo de hoje e de tempos passados, o narrador inicia a história com lembranças nostálgicas de como era o lugar, uma floresta, por saber que aquele espaço não será como antes. Observe esse trecho:

Uma das mais intrigantes invenções humanas é o metrô. Não digo que seja intrigante para o homem comum, acostumado com os avanços tecnológicos. Penso no homem da floresta, acostumado com o silêncio da mata, com o canto dos pássaros ou com a paciência constante do rio que segue seu fluxo rumo ao mar. Penso nos povos da floresta. (MUNDURUKU, 2009, p. 15)

Podemos instigar os nossos alunos sobre as características da cidade de Marabá na época em que seus pais eram crianças, se havia floresta, animais, rios, se eles já viram fotos desse período, assim como, construir uma linha do tempo, um memorial com fotos, artigos jornalísticos, entrevistas com moradores antigos e organizarmos uma exposição.

A obra literária possibilita esse resgate histórico e emocional pelo leitor, mas precisa haver uma conexão entre leitor – texto – mundo. Para a construção de sentido do texto, é necessário um estudo sobre os estilos literário presentes na obra, como por exemplo, as figuras de linguagem. O autor foi bastante perspicaz ao escrever o seguinte parágrafo:

Voltei a pensar no tatu da cidade, que não pode servir de alimento, mas é usado como transporte para a maioria das pessoas poder encontrar seu próprio alimento. Andando no metrô que seguia rumo ao Tatuapé, fiquei mirando os prédios que ele cortava como se fossem árvores gigantes de concreto. Naquele itinerário eu ia buscando algum resquício das antigas civilizações que habitaram aquele vale. Encontrei apenas urubus que sobrevoavam o trem que, por sua vez, cortava o coração da Mãe Terra como uma lâmina afiada. Vi pombos e pombas voando livremente entre as estações. Vi um gavião que voava indiferente por entre os prédios. Não vi nenhum tatu e isso me fez sentir saudades de um tempo em que a natureza imperava nesse pedaço de São Paulo habitado por índios Puris. Senti saudade de um ontem impossível de se tornar hoje novamente. (MUNDURUKU, 2009,p.15)

Para explorar os aspectos linguísticos no texto literário, é importante o estudo sobre figuras de linguagem para que o aluno compreenda a construção de algumas frases que direcionam a história, o olhar do aluno para o estilo literário, para as características específicas dessas figuras tornará o sentido do texto mais claro. Observe as frases abaixo:

- “... fiquei mirando os prédios que ele cortava como se fossem árvores gigantes de concreto.” (ao se referir a árvores de concreto, constrói um paradoxo, pois as árvores na floresta não são de concreto, apresenta o sentido conotativo);
- “...cortava o coração da Mãe Terra como uma lâmina afiada.” (há a comparação entre a passagem do trem como uma lâmina afiada);
- “Vi pombos e pombas... Vi um gavião... Não vi nenhum tatu...” (ocorre à presença de repetição do verbo formando a anáfora para enfatizar a ideia de visão.);
- “Andando no metrô que seguia rumo ao Tatuapé” (o autor se utiliza de uma jogada linguística e literária com o nome Tatuapé, unindo os substantivos tatu e pé);
- O barulho do trem e a palavra lâmina afiada (formam a onomatopéia).

Com base na análise dos fragmentos que compõem o texto podemos observar a utilização das figuras de linguagem para construção do texto literário que representa o estilo do texto, a escolha do autor, além de ampliar o sentido, direciona a leitura para uma consciência leitora.

A literatura terá efetivamente lugar na sala de aula, quando a contribuição dos leitores que a consomem for reconhecida. Reconhecê-lo é também esperar que cada um de seus usuários possa verbalizar e, portanto, socializar suas experiências e, principalmente, suas escolhas. Talvez desse modo ele possa se reconhecer como sujeito, e à literatura como parte de sua identidade, não mais compreendida como alteridade, mas como intimidade e propriedade pessoal. (ZILBERMAN, 2018, p. 22)

A presente pesquisa se direcionou por intermédio das estratégias de leitura, com o propósito de instigar a participação dos alunos para inferirem sobre os textos lidos e desenvolver a proficiência na habilidade leitora. A construção da consciência leitora se deu com base na identificação do sujeito com a obra lida, a partir do momento em que consegue ler as entrelinhas do texto, ocorre à conexão entre às suas experiências e o que está sendo lido.

Os leitores precisam se reconhecer nas personagens há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência. Outra questão é crucial: o leitor também traz algum tipo de experiência, uma bagagem de conhecimentos que precisa ser respeitada, caso contrário se estabelece um choque entre quem escreve e quem lê, rompe-se a parceria que só dá certo se ambos se entendem. Se o escritor contradisser demais as expectativas do leitor, esse rejeita a obra, que pode ficar à espera de outra oportunidade ou então desaparecer da história. (ZILBERMAM, 2005, p.14)

Na crônica proposta, o leitor poderá questionar sobre a presença constante de parágrafos que remete a um tempo passado, como na frase: “Senti saudade de um ontem impossível de se tornar hoje novamente”, é possível mostrar para o aluno o choque cultural que ocorre nesses fragmentos, devido o autor da obra ser um indígena, e para o leitor compreender esse retorno ao passado, apresentamos outras obras do mesmo autor.

Como proposta para essa comparação, sugerimos também o trabalho com o livro escrito por Daniel Munduruku, intitulado “**Contos Indígenas Brasileiros**”, e a leitura do conto: O roubo do fogo - Povo Guarani (Mito Guarani), com a leitura dessas obras, o aluno terá acesso à cultura indígena, ao fascínio das lendas amazônicas, a riqueza da natureza descrita na história, ao místico que conta a origem dos seres, entre outros aspectos.

Entenderá quando o narrador fizer comparações entre o “tatu floresta” e o “tatu metálico”, observe nesse fragmento: “os índios sempre ficam encantados com a agilidade do grande tatu metálico. Lembro de mim mesmo quando cheguei a São Paulo. Ficava muito tempo atrás desse tatu, apenas para observar o caminho que ele fazia.” Há uma comparação entre a prática do tatu da floresta em furar buracos na terra para construir sua toca, enquanto o tatu metálico, no caso um metrô, que para funcionar precisa se locomover no subterrâneo.

Apresentaremos a proposta de oficinas de leitura por intermédio da literatura infantojuvenil sobre as obras citadas nesta pesquisa, no tópico 1.5.

O trabalho com oficinas de leitura por intermédio da literatura infantojuvenil possibilita desenvolver diferentes metodologias com as estratégias de leitura, para observarmos as habilidades que serão adquiridas conforme a capacidade de cada aluno e como ocorrerá à construção da consciência leitora e o hábito da leitura. Temos que inserir de forma lenta e contínua essas metodologias, para o pleno desempenho das competências e habilidades dos nossos alunos, respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Com base nos pressupostos explicitados no tópico 1.3, é imprescindível o aprofundamento sobre a relação da literatura e educação, do ensino da leitura literária na

disciplina de língua portuguesa, e também na apresentação de propostas didático-metodológicas para o trabalho com a literatura na escola buscando a formação leitora de textos literários. Para isso, será preciso verificar os estudos de Cosson (2018), Dalvi (2013) e Linhares (2018) no próximo tópico.

1.4. A literatura na escola: a importância do ensino da leitura literária para a formação leitora

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2018, p. 17)

Segundo Cosson (2018), para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização. É preciso ter um olhar diferente para o ensino da literatura, ela precisa manter um lugar especial nas escolas, com estratégias que instiguem os alunos a participarem das aulas sentindo vontade de aprender. Na maioria das vezes, as aulas de literatura se resumem aos estudos das características dos períodos literários, dos autores e das obras, de forma sistematizada.

A literatura abrange diversos conteúdos que podem ser trabalhados por meio de variadas metodologias, a problemática surge a partir do momento que os profissionais da área de Letras não tiveram acesso a uma formação que abrangesse a educação literária para integrar os estudos dos períodos, das obras e autores com o ensino do texto literário por meio das suas competências e habilidades. De acordo com Cosson(2018, p. 20):

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual. Para compreender melhor como se chegou a esses questionamentos e a essa recusa da literatura é preciso verificar, ainda que brevemente, como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar ou a escolarização da literatura.

Com base nos estudos de Cosson (2018), é possível observar a necessidade de entender o quadro atual em que se instaura o ensino da literatura nas escolas contemporâneas. E também, é preciso acompanhar a evolução da leitura, se hoje temos acesso a “multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais”, então, podemos dizer que não é a literatura que se encontra defasada, mas sim as metodologias aplicadas na educação literária ou no ensino do texto literário que não acompanha essa evolução e atualização dos gêneros textuais que circulam nas diversas práticas sociais e que estão presentes nas escolas.

Assim, para compreender como iniciou essa problemática sobre a formação dos profissionais de Letras para o ensino da Literatura, será imprescindível um breve estudo sobre o contexto histórico da literatura como disciplina escolar, conforme Cosson (2018, p.20):

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em *Sim, a literatura educa* (1990), lembra-nos, a esse respeito, que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor e, no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa.

Atualmente no Ensino fundamental, a educação literária ocorre conforme o planejamento anual das escolas, organizado pelo professor, e também direcionado pelo livro didático, à maioria das escolas no município de Marabá, adota os projetos de leitura semestrais que possibilitam aos professores de diferentes disciplinas trabalharem um livro ou gênero específico. Os alunos são organizados em grupos para apresentarem uma peça teatral, ou uma exposição de cartazes, ou uma dança, entre outras possibilidades. Há uma interação entre os alunos, realmente participam do processo de ensino e se envolvem com as obras propostas. Além disso, as escolas são convidadas pela Secretaria municipal de educação para participarem com seus trabalhos na Mostra cultural do município.

No entanto, os projetos são semestrais e direcionados pelos professores regentes de cada turma. Com relação às salas de leitura e bibliotecas, em algumas escolas não há esses espaços, porém na maioria das escolas com sala de leitura e biblioteca, os projetos não são integrados com as salas de aula, e também não há profissionais da área de Letras para desenvolvê-los, sendo que a política do município disponibiliza profissionais readaptados para essas funções, o que compromete o trabalho com projetos de leitura.

Como uma das propostas de oficina presente nesta dissertação, foi à organização de um laboratório de leitura, não se trata de uma sala de leitura, e sim, um laboratório, para desenvolvermos as oficinas e os suportes de leitura por meio dos gêneros textuais, trabalhados com base em um texto literário ou uma obra infantojuvenil, foi confeccionado um suporte para a apresentação de cada proposta, além de mesas e prateleiras para expor diversos livros, de diferentes autores e para todas as idades, banners com os elementos das narrativas, litros de plásticos com poemas e letras de música, gôndolas com histórias em quadrinhos, árvore de compensado com variados contos de fadas e gibis, caixotes de madeira com revistas e jornais, um painel sobre os contos sobre a Amazônia, bobinas utilizadas como mesas e cadeiras, entre outros.

Conseguimos organizar esse espaço por meio de parcerias com empresas da cidade que nos doaram alguns materiais, e também com a ajuda dos próprios alunos da escola com as doações de livros para compor esses suportes, esse espaço foi organizado pelos alunos do 7º ano A da escola Jonathas Pontes Athias, com o objetivo de incentivar o hábito da leitura com base na construção de suportes. Optamos por essa proposta para trabalharmos com o lúdico e com a diversidade de materiais reutilizáveis, que foram transformados para compor o nosso laboratório, hoje temos na escola um lugar que atrai a atenção dos nossos alunos. É um espaço disponível para todos os alunos participarem e apreciarem com curiosidade. Sentimos a necessidade de expor esse relato sobre o trabalho com o texto literário, atividades desenvolvidas no Ensino fundamental, no seguimento em que atuamos.

Nos estudos de Dalvi (2013, p.67) sobre Literatura na escola: propostas didático-metodológicas consideram que:

O ponto de partida é que a leitura e a vivência ou experiência literárias (dentro ou fora do espaço e tempo escolares) sejam distintas do ensino (planejado e sistemático) de literatura – de literatura, e não de história da literatura ou tema congênere, embora este (o ensino de literatura) não se dê em separado ou à margem daquelas (a leitura e a vivência ou experiência

literárias) (Beach & Marshall, 1991). Entendemos, é claro, a argumentação de que literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo “sobre” literatura e não literatura “propriamente dita”, no entanto, não nos parece que esse argumento se sustente isoladamente.

O ensino de literatura deve se direcionar pelo letramento literário, por meio das vivências e experiências literárias, para que o texto apresente sentido ao leitor. A maior preocupação, segundo a autora (2013) se dá com a formação dos profissionais de língua e literatura, no sentido de compreenderem esse processo de ensino, “mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria – prática - teoria, algumas coisas”, por exemplo:

É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria – prática - teoria, algumas coisas, por exemplo:

- a) o que subjaz ao nome “literatura” e à prática de “leitura literária” historicamente e no momento contemporâneo;
- b) como e por que no âmbito das experiências sociais e culturais se lê literatura;
- c) como é possível se aproximar do texto e do “circuito”, “mercado” ou “sistema” literário, o que esperar deles e daqueles que deles se apropriam;
- d) como as noções de literatura, de leitura literárias, de texto literário, de circuito – mercado - sistema literário e de valor se constituem e se reinventam no seio das cambiantes práticas sociais, culturais, históricas, ético-estéticas, artísticas;
- e) como a materialidade do texto se inscreve nas nossas leituras e vice-versa.

(DALVI, 2013, p. 67)

Entende-se que a literatura se relaciona com as práticas sociais e culturais por intermédio da leitura do texto literário, para que possa ser ensinada, se faz necessário compreender o que está implícito na leitura literária, o motivo para se lê literatura, como se aproximar do texto literário, a relação entre as noções de literatura, leituras literárias e texto literário nas inúmeras práticas, e também como se constitui a materialidade do texto nas nossas leituras.

Conforme os estudos de Dalvi (2013), a ideia é trazer à tona temas recorrentes que surgem nos cursos de formação inicial ou continuada de professores de língua e literatura, sabendo que qualquer posicionamento é sempre histórico e, portanto, sujeito à discussão, à dúvida, à crítica e, claro, à recusa, à transformação, à atualização, ao embate. Observamos que há uma resistência por parte de professores dessa área para

adotarem uma postura que envolva o ensino do texto literário, com propostas didático-metodológicas que possibilitem um maior aprendizado.

Algumas razões pelas quais a leitura e a vivência ou experiência de literatura, bem como o seu ensino, hoje, nos parecem importantes, mesmo cientes de que os motivos que justificam sua permanência, sob algumas vertentes, nem sempre estão afinados com a democratização da escola e das experiências sociais e culturais. Além de contribuições para os professores, na expectativa de que, muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que lhes afigura. (DALVI, 2013, p. 69)

A escola contemporânea atua em um cenário de renovação que exige um novo olhar para a literatura, como é interessante quando a autora (2013) configura que: seus estudos contribuirão para que leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que lhes afigura. Vivemos numa sociedade com diversas desigualdades, intolerância, falta de empatia e equidade, precisamos atuar nas salas de aula com textos literários que provoquem nos alunos o senso crítico, a empatia, a equidade, o respeito às identidades sociais.

Nas oficinas de leitura sobre os contos com temática amazônica desenvolvidas nesta pesquisa, tivemos a oportunidade por meio da leitura das lendas de Marabá, de dá voz aos nossos alunos, principalmente as meninas que em um ato de sororidade, se uniram em defesa da mulher, ao se depararem com argumentos preconceituosos e machistas de alguns alunos a respeito da postura da personagem feminina que aparece na lenda “A Boiúna”, na sequência da história, a personagem engravidada na adolescência e esconde à sua gravidez da família, ao sentir as dores do parto, vai até a beira do rio, tem o bebê e num ato de desespero o joga no rio, esse bebê recebe o feitiço e se transforma em uma enorme cobra, chamada Boiúna¹.

Ao propormos um debate, em forma de júri simulado sobre o texto sugerido, dividimos a turma em dois grupos, da defesa e da acusação, eles poderiam escolher em qual grupo participariam; todas as meninas escolherem defender a personagem que desencadeia o conflito na obra, a jovem, mãe do bebê; e somente dois meninos optaram por defender, a maioria acusou. Instaurou-se na aula um clima de tensão, pois as

¹ A lenda “A Boiúna” compõe a obra “Marabá e suas lendas”, escrita por Vânia Ribeiro, Amélia Pereira e Marileide Pereira, 1ª ed. Marabá – PA, o texto na íntegra estará disposto nos anexos desta dissertação.

meninas tinham argumentos fortes e condizentes para repelir o preconceito de alguns meninos que diziam: “Ela sabia o que estava fazendo”, “ninguém a obrigou”, “tem culpa no que aconteceu”, entre outros absurdos que surgiram naquele dia. Mas esses argumentos foram repelidos em uma sequência de fatos, em que muitos até vivenciados por algumas dessas alunas, quando começaram a dizer: “a jovem pode ter sido forçada por alguém da própria família, um tio, um primo ou o próprio pai”, “ela não tinha como se defender”, “sem informação e apoio, se viu sem saída, e num ato de desespero jogou a criança no rio”, “não podemos julgar a sua atitude sem entendermos como ela se sentia naquele momento”, entre outros argumentos.

O ensino do texto literário por intermédio do letramento literário possibilita a construção desses argumentos que foram mencionados no parágrafo anterior. Observa-se que os conceitos de empatia, tolerância, equidade, sororidade foram aplicados de maneira clara, pois se tratava da vivência e experiências vividas por muitas dessas alunas, nos emocionamos em vários momentos, com a preocupação de conter alguns alunos e alunas para que não expusessem suas vidas particulares em sala. Mas ficamos orgulhosas da postura e consciência que apresentaram nesse debate. Tivemos alunos que mudaram as suas opiniões após ouvirem alguns argumentos expostos.

Após esse júri, sentimos a necessidade de parar por um tempo o trabalho com as lendas, para discutirmos em sala os termos mencionados anteriormente: empatia, equidade, tolerância, sororidade, identidade social; fizemos uma breve explicação dos significados e da colocação desses termos na sociedade, e para aprofundar essa explicação, houve a leitura compartilhada do livro “Princesas em greve”, escrito por Thais Linhares, uma obra infantojuvenil que apresenta uma linguagem atual sobre a importância da mulher na sociedade, e também insere a proposta de que as mulheres podem ocupar a profissão que escolherem, e que todas podem ser princesas.

A escolha desse livro se deu, justamente por apresentar uma mensagem atual sobre a importância da mulher na sociedade e a desmistificação do papel da princesa, dos contos de fadas, as princesas do mundo real podem exercer a profissão que quiserem. Segundo Linhares (2018, p. 24) apresenta no livro:

Colocaremos mais princesas como líderes das nações, cidades, clubes, grupos de ioga, comitês de investigação e religiões. Somos mais e vamos ser devidamente representadas. Vamos rever todo o “era uma vez” e buscar as princesas que não tiveram suas histórias devidamente contadas. E reconhecer cientistas, artistas, líderes, herbaslistas, filósofas, compositoras e pessoas de coragem, sem as quais não teríamos nem metade das conquistas da humanidade.

A autora (2018, p. 25) cita em sua obra o nome de várias mulheres que se destacaram nas profissões que escolheram e fizeram a diferença na sociedade brasileira, e são exemplos para muitas mulheres que não conseguem se libertar e serem independentes, são elas:

Aqualtune (princesa do Congo, líder libertadora do Brasil), Maria Felipa de Oliveira (marisqueira, capoeirista, heroína da independência), Maria Leopoldina de Áustria (Imperatriz do Brasil, articuladora da independência), Josefina Alves de Azevedo (autora teatral e sufragista), Chiquinha Gonzaga (maestrina, compositora, autora do primeiro samba brasileiro gravado em vinil), Patrícia Galvão, a Pagu (escritora, ilustradora, poetisa e revolucionária), Carolina Maria de Jesus (escritora e documentarista), Bertha Lutz (cientista, zoóloga, educadora e sufragista).

E para concluir essa breve explicação sobre o livro “Princesas em greve”, não poderia deixar de falar um pouco sobre a escritora Thais Linhares, que mora no Rio de Janeiro, atua na Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEILIJ), na qual, pratica ações de democratização dos saberes literários. É também comunicadora do Instituto de Defensores de Direitos Humanos (DDH).

A flexibilidade do planejamento e o olhar atento as necessidades dos nossos alunos e alunas, possibilitou a organização dessa oficina, para fortalecer por meio de uma obra literária os discursos de jovens mulheres, que indignadas por ouvirem argumentos que as culpam por serem violentadas, reagiram de forma consciente sobre a importância de cada uma delas na sociedade em que vivem.

Com base nesse relato de experiência literária, percebemos a necessidade do ensino do texto literário com objetivo de humanizar o leitor, de valorizar as suas vivências e inferências sobre o texto, assim como a construção de valores por meio de uma obra literária. Torna-se imprescindível a busca por práticas didático-metodológicas que enriqueçam o trabalho com a literatura nas escolas.

Segundo Cosson (2018), há uma divisão bem clara no ensino da literatura na escola, são práticas distintas para o ensino fundamental e para o ensino médio, dificultando o processo de ensino. Conforme o autor (2018, p. 20), as obras literárias direcionadas ao público infantil são classificadas como literatura infantojuvenil, enquanto as obras destinadas a outros públicos denominam-se de “literatura sem adjetivo”. Observe:

Consoantes esses objetivos e sua localização em graus distintos de ensino, aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. Tome-se, como exemplo, a divisão da literatura segundo faixa etária do leitor, que coloca, de um lado, a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão, tão cara à escola, termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”, mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida. Todavia, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino.

Com base nos estudos de Cosson (2018), se faz necessário entendermos a discrepância entre o que se entende por literatura nos dois níveis de ensino (fundamental e médio), como ocorre o processo de ensino em ambos, de que forma se abrange o texto literário, entre outros aspectos. É de suma importância observar esses apontamentos, para que possamos buscar meios de solucionar ou amenizar a problemática que envolve o ensino da literatura na escola.

No ensino fundamental, a literatura engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. Além disso, esses textos precisam ser curtos e contemporâneos. A crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor. No primeiro caso, a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e revistas científicas. No segundo, sob o apanágio do uso pragmático da escrita e da busca de um usuário competente, afirma-se que apenas pelo contato com diversos textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação. (COSSON, 2018, p. 21)

A problemática que envolve o ensino da literatura direcionada para os alunos do ensino fundamental aponta que a maior preocupação da escola se restringe ao texto literário com referência à temática, às semelhanças com a ficção e a poesia, predominância de textos curtos como crônicas e artigos jornalísticos facilmente dispostos no livro didático, o critério de que a literatura não serve como língua padrão e nem para formar leitores, por sua linguagem literária irregular e criativa, entre outros inúmeros argumentos que justificam a recusa do ensino da literatura neste segmento.

São imprescindíveis essas colocações, para que possamos entender o processo de escolarização da literatura, com intuito de buscarmos meios para desmistificar o ensino

da literatura na escola. E por intermédio das pesquisas nessa área, tentarmos um direcionamento para tornar esse ensino importante para a formação leitora dos nossos alunos.

O autor (2018) também apresenta pontos relevantes para a recusa do ensino da literatura no ensino médio, alguns são semelhantes aos do ensino fundamental, outros são voltados para a dificuldade do trabalho com cânone, observaremos como ocorre o processo de ensino para alunos com uma faixa-etária maior, que já possuem opiniões sobre diferentes assuntos e um maior discernimento sobre o texto lido. Com base nesses critérios, surge o questionamento: como a escola e os professores de letras e literatura organizam o trabalho com o texto literário?

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos e épocas, cânone e dados biográficos dos autores. Os textos literários, quando aparecem, são fragmentados e servem para comprovar as características dos períodos literários. Caso o professor resolva ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. A essa percepção agregam-se as discussões sobre o cânone, que são ressignificadas na escola como mera inculcação ideológica e, por isso mesmo, implica o abandono da leitura de obras antes consideradas fundamentais. O conteúdo da disciplina de Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em mundo onde imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. (COSSON, 2018, p. 22)

A escola e a maioria dos professores de letras e literatura que atuam no ensino médio organizam o trabalho com o texto literário por meio de metodologias tradicionais que se limitam ao ensino de história da literatura, com base no cânone e dados biográficos dos autores, seus estilos e épocas. Os textos literários são fragmentados, com intuito de comprovar as características dos períodos literários. Ao professor, caso resolva ensinar leitura literária, ele recusará o ensino do texto canônico seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe ou pela temática antiga que não provoca o interesse dos alunos. O ensino do cânone é ressignificado na escola com sentido ideológico. O conteúdo de literatura se direciona as canções populares, as crônicas, aos filmes, por suas imagens e vozes.

Conforme Cosson (2018, p. 23), observe como se apresenta a possível falência do ensino da literatura:

Em qualquer que seja das situações descritas, estamos adiante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele.

Ao destacar as possíveis causas que interferem para “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, o autor confere a cada uma dessas causas, um direcionamento para que ocorra a construção e a reconstrução do ensino da literatura no sentido de:

- identificar um objeto próprio do ensino;
- proporcionar ao aluno uma experiência de leitura;
- uma experiência de leitura ampliada com informações específicas do campo literário.

Além de direcionar para o objeto de ensino e a experiência de leitura, acentua que, se faz necessária uma maneira de ensinar a literatura que permita a leitura literária com o conhecimento que todo o saber exige. Esse saber estaria relacionado com a premissa de conceder a leitura efetiva dos textos, como centro das práticas literárias na escola. E a leitura sendo organizada segundo os objetivos da formação do aluno.

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2018, p. 23)

O processo de escolarização da literatura é possível, desde que se ensine a leitura literária, com suas características, competências e habilidades, proporcionando ao aluno vivenciar e experimentar o texto literário por meio de diferentes práticas, essenciais para a sua formação leitora. Segundo Cosson (2018, p. 23), o letramento literário é responsabilidade da escola. Observe:

Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Com base no sentido de “como fazer essa escolarização da literatura sem descaracterizá-la”, iremos estabelecer um contraponto com os estudos de Dalvi (2013, p. 71), que afirma: “é importante dizer mais uma vez, por que motivos acreditamos na literatura e, em particular, na literatura nos espaços e tempos escolares.” A autora apresenta contribuições que sirvam como um direcionamento para os professores entenderem a importância da literatura para a formação leitora do aluno.

É fundamental a apresentação dessas contribuições nesta dissertação, com o intuito de informar e descrever cada uma delas em seus respectivos segmentos, para isso iremos dispor de quadro explicativo. Cosson (2018) fez apontamentos a respeito da recusa por parte de professores para o ensino da literatura, enquanto Dalvi (2013) demonstra e explica propostas didático-metodológicas que são relevantes no processo de ensino-aprendizagem da literatura na escola.

Assim, diante da evidente e imperiosa urgência em pensar a aproximação entre educação e literatura e entre literatura e educação, visando a, como já propôs Jorge Larrosa (2004), “literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura – mesmo cientes de que, como advertiu Magda Soares, a escolarização é *sine qua non* a tudo o que adentra a escola como conteúdo ou processo pedagógico -, é necessário reafirmar a constatação de Cyana Leahy (2000), quando diz que a educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional e, simultaneamente, que três pontos parecem relevantes para a transformação literária:

- 1) garantir a (ou se esforçar pela) apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor;
- 2) democratizar as salas de aula de literatura; e
- 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura.

Conforme os estudos de Dalvi (2013, p.71), a autora demonstra os motivos para acreditarmos na literatura e, em particular, na literatura nos espaços e tempos escolares. Verifiquem a organização do quadro abaixo dividido por segmento de ensino contendo as contribuições propostas:

<p>Educação infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • o trabalho com a oralidade e com as formas populares é imprescindível, a literatura ajudaria as crianças a pensarem e a enfrentarem seus dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais; • a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebem a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas; • o uso de figuras de linguagem e de construção; • o esquema estrutural básico das narrativas (situação inicial – complicação – clímax – desfecho); • a identificação de papéis narrativos, a identificação de informações relevantes e irrelevantes no contexto da obra; • certa sílaba que se repita num poema – como ocorre em “o pato pateta”, de Vinicius de Moraes, ou “o trenzinho”, de Manuel Bandeira – é relevante; • a presença de conteúdos ideológicos, psíquicos e históricos (por exemplo, as questões da pobreza e da infância, ou a vivência de situações semelhantes – diferentes na representação de papéis dramáticos, etc); • e tudo isso constituirá bases para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade, além de complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético).
<p>Ensino Fundamental (anos iniciais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a criança passa a acessar outras formas, gêneros e suportes da literatura, desapegando-se do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição rumo à leitura. • a criança deixa de depender do que o adulto decide contar/ler/cantar para ela, podendo buscar o que deseja ler, por isso a importância da biblioteca escolar e dos diversos gêneros escritos; • essa “autonomização” do leitor, em relação à tutela adulta (e escolar), é relativa a necessidade de pensar em como e porque aproximar literatura e educação é tão importante.
<p>Ensino Fundamental (anos finais)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • os estudantes deveriam iniciar nas “altas literaturas”, mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística (apresentando a poesia “de invenção”, a poesia visual, as apropriações vanguardistas e as tributárias da tradição oral como certos <i>raps</i> e cordéis); • e por meio da leitura de textos em prosa mais complexos (como os contos, novelas e os romances juvenis ou “de formação”); • a feitura de “teatro” (como má adaptação de textos narrativos simples), jogral, sarau, livrinhos de poema, etc. tende a prestar um desserviço à causa literária, pela cristalização da noção “cosmética” de literatura; • a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer”, que privilegia uma função hedonista para a literatura; essa opção tem por consequência: <ol style="list-style-type: none"> a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente problematizado, discutido, avaliado; b) o falseamento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura em seus circuitos, tensões e sistemas. • o estudante precisa ter contato com textos e estéticas mais

	sofisticadas, que exigirão seu esforço como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão da literatura.
Ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> • o jovem deveria ter acesso aos “clássicos” (nacionais ou não) e, paralelamente, à literatura que corre à margem do cânone, renovando, ampliando seu repertório e refinando sua compreensão como leitor; • no entanto, ele não percebe os elementos próprios aos primeiros momentos da constituição leitora, por isso sua dificuldade em identificar nos textos as “características” apontadas como próprias a qual período, autor ou estética e de perceber nuances de ironia e de humor.

Quadro 2- Fonte: Dalvi (2013, p. 71 a 76)

Partindo da premissa que o ensino literário necessita urgentemente de uma reformulação em suas metodologias, para aproximar a escola da literatura, ou dedicar tempo e espaço para a literatura na escola. A maioria das contribuições citadas no quadro explicativo são contrapontos de práticas malsucedidas que muitos de nós, professores vivenciamos em sala de aula. É possível identificar em cada segmento, um direcionamento para que possamos trabalhar o texto literário em seu sentido completo, sem fragmentação e como centro da leitura literária, com o intuito de apresentar ao leitor as suas características.

A maior preocupação em relação à educação infantil ocorre por intermédio do trabalho com a oralidade, pois fica a cargo do professor a mediação da leitura literária, e de aproximar o texto literário das crianças não só pela oralidade, mas também pela escrita. No ensino fundamental observa-se que a divisão entre anos iniciais e finais, nos mostra a progressão no processo de ensino com diferentes práticas para alcançar diferentes objetivos. Com relação aos anos iniciais, o aluno já demonstra independência ou “autonomização” leitora, com habilidades de leitura para fazer suas próprias escolhas. A escola e o professor têm a tarefa de disponibilizar gêneros textuais, livros, salas de leitura, biblioteca, entre outros, para estimular essas habilidades.

No que se refere aos anos finais, além de estimular a leitura, os jovens com opiniões sobre diversos assuntos, precisam ser incentivados a lerem diferentes textos com estilos mais sofisticados, além dos que circulam em suas práticas sociais. É preciso formar um leitor crítico e consciente por meio da compreensão literária. No ensino médio, em consequência de uma maior complexidade sobre o ensino da literatura, é essencial desenvolver atividades de leitura literária para ensinar as características de períodos, autores, estéticas sem sistematizar, e que o aluno consiga observar as

diferentes linguagens de ironia, de humor, de construção, para aproximar o texto da sua realidade.

Segundo Dalvi (2013, p.76) para formular as suas propostas didático-metodológicas para o ensino da literatura, foram imprescindíveis os estudos das teses de Silva (1998) sobre o ensino do texto literário na aula de português. “Essas teses nos ajudam a pensar a literatura na escola, defendendo que ela seja recolocada no lugar em que nunca esteve (a centralidade do ensino da língua), mas de onde nunca deveria ter saído”. A apresentação das teses reformuladas por Dalvi (2013) será primordial para entendermos como se organizam essas propostas, para isso, iremos dispor de segundo quadro explicativo.

Partimos do princípio de que a literatura, do mundo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais -, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar. (DALVI, p. 77)

As teses serão expostas resumidamente, de forma que consigamos entender as necessidades para a formulação das propostas didático-metodológicas do ensino de literatura na escola. Conforme Dalvi (2013, p.77), “então, a partir de Silva (1998), as teses que propomos para o trabalho com o texto literário nas aulas de língua seriam as seguintes:”.

I	A preeminência da literatura na educação:	o texto literário desempenhou, ao longo de toda história do ocidente, um papel preeminente na formação dos jovens – para que a presença da literatura na escolarização se altere significativamente, embora agora em outras perspectivas.
II	A centralidade do texto literário no ensino de língua	o texto literário deve ser considerado como núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa.
III	A qualidade literária (ela mesma sempre submetida a questionamentos), como critério primeiro para a escolha dos textos a serem lidos:	os textos literários lidos na disciplina de português devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo e cultural dos alunos, devem ser textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pela preocupação com o humano.
IV	A nuclearidade do texto no ensino de língua, em articulação com diferentes linguagens, suportes e circuitos:	o ensino de língua portuguesa deve desempenhar um papel central na educação das crianças e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, musicais, fílmicos ou ainda com híbridos, em diferentes suportes, linguagens e circuitos.

V	A recusa a pautar o ensino de língua e literatura em torno de “contextualizações históricas” ou “historiografias” ou descontextualizadas:	uma língua e uma literatura desenvolve-se na história de uma comunidade social e de uma pluralidade de culturas, mas o reconhecimento da sua historicidade não impõe que o estudo do texto literário, sobretudo no ensino básico, seja dominado pela contextualização histórica da obra, descontextualizada.
VI	A redução dos programas e da massa de informações em defesa de uma leitura e uma literatura para a vida:	deve-se reduzir a extensão dos programas; diminuir a massa de informação histórico-literária; formar leitores que leiam com sensibilidade, com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. Formar leitores para a vida.
VII	O respeito e a promoção da liberdade de leitura, sem confusão e relaxo interpretativo – analítico – crítico:	ler um texto literário é um ato crítico histórico– social – culturalmente situado, que envolve hipóteses e juízos. O professor precisa traçar prudentemente a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura e a confusão e o “relaxo” interpretativo – analítico – crítico (e faz isso a partir de sua experiência como sujeito leitor e de sua formação continuada).
VIII	A defesa radical da formação de sujeitos leitores, em detrimento da autoridade de quem quer que seja:	a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e descrição, de modo que o aluno seja um leitor com identidade própria, que leia com sua memória, imaginação, expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários.
IX	A potencialização do papel da literatura na invenção de identidades e evidenciação de sua potência ética e política:	os textos literários reinventam e potenciam as línguas, as memórias, as experiências sócio – histórico – culturais, os povos cooperam na constituição de identidades subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo de humanização.
X	A parcimônia, a clareza e o rigor no uso de terminologias, mostrando sua operacionalidade na leitura de textos literários:	na análise e interpretação dos textos literários, nos últimos anos do ensino fundamental e, sobretudo, no ensino médio, torna-se indispensável, fornecer aos alunos termos e conceitos fundamentais da gramática, da linguística, da genologia, da retórica e da poética, da história, da crítica e da teoria literária sua contribuição no processo de leitura.

Quadro 2- Fonte: Dalvi (2013, p. 77 a 81).

As teses estão direcionadas para evidenciar a importância da leitura do texto literário na escola, com o respeito às suas particularidades, no sentido de: valorizar o texto literário na formação leitora; considerá-lo como núcleo da disciplina de língua portuguesa; ter a relevância na escolha de textos com qualidade literária que atuem no desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo e cultural dos alunos; que haja articulação entre os textos literários, visuais, musicais, fílmicos e híbridos em diferentes suportes; recusar o estudo do texto literário dominado pela contextualização histórica da obra, descontextualizada; formar leitores para a vida que leiam com sensibilidade; saber traçar a fronteira entre a leitura legítima e a liberdade de leitura, e também a relação entre o interpretativo, o analítico e o crítico para a formação leitora; guiar o aluno no processo de construção para que seja um leitor com identidade própria; entender que os textos literários permitem a leitura de tempos e espaços da vida; fornecer aos alunos conceitos fundamentais da gramática, da linguística, da história, da crítica e da teoria literária a partir dos textos, à sua contribuição no processo de leitura.

Com base na apresentação das teses e na relevância de cada uma aqui explicitada, abordaremos as propostas didático-metodológicas com a preocupação de exemplificar e direcionar, para que possamos por meio dessas metodologias centralizar o texto literário nas aulas de língua portuguesa. A presente dissertação demonstra a necessidade de termos acesso ao maior número de práticas que atuem diretamente na proficiência leitora dos alunos, são práticas formuladas e reformuladas a partir de estudos de diversos autores, como as de Dalvi (2013) que serão expostas no quadro explicativo de número 3.

Segundo Dalvi (2013, p. 81), partindo das teses acima, dividimos as propostas didático-metodológicas desse último item de nosso texto em eixos que consideramos fundamentais:

- 1) o trabalho com a literatura na escola;
- 2) a seleção de textos literários para leitura na escola;
- 3) a avaliação do trabalho com a literatura na escola;
- 4) os livros didáticos e o trabalho com a literatura na escola.

As propostas foram divididas em quatro eixos que se complementam, abordam o trabalho e a avaliação da literatura na escola, a seleção do texto literário e a relação do livro didático com a literatura. Serão descritas por meio de quadros, para que consigamos entender a importância da literatura na escola direcionada por metodologias que centralizam o texto literário nas aulas de língua portuguesa. O intuito de apresentar essas propostas por meio de quadros fundamenta-se na maior compreensão por parte do leitor desta dissertação.

Alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola	
a.	Tornar o texto literário acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja compreensível.
b.	Promover o maior número de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura se constitua.
c.	Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema, bilhete, peça, provérbio, tirinha, narrativa, etc.), suportes e modos de apresentação (visual, verbal, musical, escrita, oral) do texto literário, é necessário discutir (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes.
d.	Reconhecer que a mudança de suportes e de modos de apresentação implica alteração recepcional: é preciso trazer o livro, o tablet, a cópia, a gravação, a declamação, o cartaz, etc. e conversar sobre os impactos que são perceptíveis.
e.	Valorizar o contexto de escrita e leitura, e, claro, de acesso para a constituição de saberes sobre o literário.
f.	Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, etc.).

g.	Permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler.
h.	Jamais revogar o estatuto de arte e seu direito-dever de não respeitar todas as convenções instituídas: não permitir que a literatura seja tomada como mero meio para um fim, como “recurso” do que quer que seja.
i.	Compreender e explicar que nem todas as leituras são válidas e explicitar os critérios que, caso a caso, legitimam umas leituras e invalidam outras.
j.	Procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação (a parte de uma obra guarda relação e, portanto, exige atenção com o todo de onde foi retirada).
k.	Tomar como critério principal de escolha a diversidade (de gêneros, suportes, modos, escritas, sensibilidades, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração, etc.) e o “perigo” e a “potência” que o texto oferece.
l.	Jamais lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos (e tentar, tanto quanto possível, equacionar idade, adequação vocabular e temática, grau de inovação, questionamento à doxa etc.)
m.	Avaliar para promover a aprendizagem, com critérios claros e enunciáveis, a partir do diálogo, avaliar a própria avaliação: a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes.
n.	Pautar que os textos pressupõem certos leitores (idade, contexto, repertório, etc.): desejar que nossos alunos sejam os “leitores certos” para o maior número de obras – em quantidade e qualidade.
o.	Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções.
p.	Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos.

Quadro 3-Fonte: Dalvi (2013, p. 81 a 84)

Os princípios fundamentais para o trabalho com a literatura na escola se constituem em: tornar o texto literário acessível; promover eventos de leitura literária; familiarizar os leitores a diversidade de gêneros; reconhecer que a mudança de suportes de apresentação do texto literário altera a recepção do leitor; valorizar o contexto de escrita e leitura para a compreensão literária; instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária; experienciar a escrita e a produção de literatura como resposta ao ato de ler; não permitir que a literatura seja tomada como mero meio para um fim, sem valorizá-la; não lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos; avaliar para promover a aprendizagem; orientar os nossos alunos a lerem o maior número de obras, em quantidade e qualidade; inserir os estudantes em sistemas mais amplos de leitura; incorporar a leitura literária ao cotidiano escolar e extraescolar de todos.

Podemos destacar a importância da escola e do professor para instaurar esses princípios com clareza e responsabilidade, com o intuito de desenvolver atividades que proporcionem aos alunos vivenciar a literatura, a leitura literária para torná-los leitores proficientes e críticos sobre os textos lidos. É imprescindível a participação coerente do professor na escolha dessas atividades, para que tenha como objetivos os princípios explicitados, e que saiba identificar as necessidades de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura literária.

Conforme cada princípio se faz necessário um planejamento para definir as práticas metodológicas que serão trabalhadas em sala de aula, para isso, é fundamental que se questione sobre a seleção de textos literários para a leitura na escola. Verifique o quadro abaixo sobre as perguntas que precisamos fazer antes dessa seleção.

Perguntas a serem feitas na seleção de textos literários para leitura na escola	
a.	O título, o tema ou o(s) autor (es) têm interesse para os leitores, em função dos projetos, ações, atividades que vêm sendo desenvolvidas na escola? É possível realizar um trabalho prévio para o primeiro contato, a fim de “situar” o leitor em relação à obra, texto ou livro proposto?
b.	É possível trabalhar com diferentes edições e em diferentes suportes, a fim de discutir os diversos modos pelos quais os textos se constituem?
c.	Há predominância de que tipologia textual e de que gênero discursivo? Os tipos e os gêneros predominantes foram ou serão estudados em função da literatura?
d.	O vocabulário e a sintaxe são acessíveis ao público-alvo? O que os leitores sabem sobre livro, leitura e literatura é suficiente para a aproximação com a obra, o texto ou livro proposto?
e.	Os valores ideológicos: o texto é moralizador, preconceituoso, defensor da doxa?
f.	A linguagem tende à apreensão mais direta da realidade ou busca um agenciamento metafórico, plural, criativo, provocativo do mundo?
g.	Há humor, ironia, pluralidade ou vigem a seriedade, o pragmatismo e a objetividade?
h.	O texto está adequado à maturidade leitora? Podemos ter três pontos de referência: o mito, quando a fantasia leva a um plano contemplativo; o conhecimento da realidade, quando a ação, os romances e os relatos históricos conduzem a um plano executivo; e o pensamento racional, quando o domínio de noções abstratas e os questionamentos existenciais têm por suporte o plano reflexivo.
i.	Como se relacionam texto verbal e visualidade? Devem-se reivindicar mais imagens artísticas, dando preferência aos detalhes que despertam a sensibilidade, que sejam simbólicos e não descritivos.
j.	O livro como objeto: o projeto gráfico e o acabamento. Como são capa, orelhas, páginas, cores, tipos das letras, formatos, diagramações? Tudo isso deve balizar as escolhas, as leituras, as atividades, as discussões.
k.	É possível recuperar identidades e diferenças no conjunto da obra do(s) autor

	(es) e, também, estabelecer comparações com obras de outros autores?
l.	A atualidade do texto: de que modo se insere na história da literatura (infantil, juvenil ou “adulta”) brasileira e não brasileira e que contribuições traz?
m.	Para textos narrativos: quem é o narrador e como ele atua? A história é contada em ordem linear, de modo fragmentado? Os personagens estão caracterizados como tipos previsíveis ou são imprevisíveis? O espaço é natural ou ficcional, funcional ou decorativo? O foco narrativo é em 1ª pessoa, 3ª pessoa ou misto? Quais as implicações que surgem quando o ponto de vista é do personagem criança, adolescente, jovem ou adulto?
n.	Para textos líricos e dramáticos: que recursos inovadores ou inesperados o texto agencia? Que investimento é realizado em relação à subjetividade?

Quadro 3.1- Fonte: Dalvi (2013, p. 84 a 87).

Ao verificarmos as perguntas que devem ser feitas para a seleção de textos literários, é primordial entendermos quais as necessidades, os conteúdos, o nível de ensino, entre outros apresentados no quadro 3.1. A premissa dessa seleção está relacionada: ao trabalho prévio de apresentação da obra, do autor; a discutir os modos pelos quais os textos se constituem; aos tipos e gêneros textuais; a aproximação da obra ao leitor; aos valores ideológicos contidos nos livros; a iminência da linguagem à realidade do aluno; ao humor e ironia; a adequação do texto a maturidade leitora; ao texto verbal e visual; ao livro como objeto de ensino; a estabelecer comparações entre obras e autores; a atualidade do texto; aos textos narrativos, líricos e dramáticos, etc.

Contudo, após essa seleção, surge o direcionamento para o objetivo da atividade proposta e a importância da avaliação para o aprendizado do aluno, e não como método único e exclusivo para pontuação e aprovação. Os critérios de avaliação precisam ser definidos com base nas perguntas que foram formuladas, para entendermos a necessidade do trabalho com o texto literário na escola. Com isso, teremos o quadro 3.2 exposto para analisarmos esses critérios.

Considerações sobre a avaliação do trabalho com a literatura na escola	
a.	Exercício, atividade ou prova é uma oportunidade de aprendizado e ensino: para o estudante e para o professor. Deve trazer informações novas que se relacionem a outras já conhecidas, desde que seja a favor de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.
b.	Lembremo-nos de que exercício, atividade ou prova são gêneros do discurso e estão, portanto, ancorados social – histórico - culturalmente. É necessário perguntar-se para que se pretende isso?
c.	Uma vez identificada qual é a pretensão e qual é a justificativa do exercício, atividade ou prova em questão, vem às outras três perguntas: por que?, como?, quando?

d.	Em uma avaliação com vistas à quantificação, questões totalmente abertas ou subjetivas são indesejáveis. Há um conhecimento enunciável que precisa ser apropriado pelo estudante e esse conteúdo tem que estar claro para o professor e para o estudante.
e.	Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual.
f.	No ensino médio, a nomenclatura técnica (as figuras de linguagem, os gêneros, os tipos de verso/estrofe/tonicidade/rima/narrador/personagem/enredo) e a “periodologia” não podem ser o destino, mas uma parte nem tão significativa ou relevante assim, do caminho para uma compreensão menos ingênua do fenômeno literário.
g.	É necessário, sempre que possível, “atualizar” o texto literário, entendendo que não há compreensão original ou sentido único a ser atingido. Todo texto pede para ser reinventado.
h.	No trabalho com crianças, é importante, sim, fazer perguntas cujas respostas estejam na “superfície” textual; mas, à medida que o estudante avança na escolarização, essas perguntas vão desaparecendo, dando lugar a questões que exijam um papel cada vez mais ativo e interventivo do leitor.
i.	É desejável que haja uma mescla, especialmente em atividades avaliativas pontuais, de textos de baixa, média e alta complexidade (formal, estilística, temática) e também de questões mais “diretas” e “objetivas” a questões de maior complexidade.
j.	Qualquer questão que possa causar discussão (no sentido de divergência) quanto à legitimidade ou validade das diferentes repostas que comporta deve ser suprimida ou reformulada, quando há pontuação ou aprovação em jogo: mas é altamente saudável e necessária no cotidiano escolar.
k.	Não se deve desconsiderar que toda turma é heterogênea, e os pressupostos para qualquer questão têm que ser muito bem avaliados, pois o que é banal para um professor pode não ser para um aluno (e vice-versa).
l.	Sempre que possível, o professor deve tentar alargar o conhecimento de mundo de seus alunos, por meio das relações intersemióticas e transdisciplinares.
m.	As atividades devem ser contextualizadas num horizonte de expectativa e possuir uma “chave de resposta” clara, mas suficientemente ampla para contemplar distintas perspectivas ou pontos de vista em relação ao fato literário.

Quadro 3.2- Fonte: Dalvi (2013, p. 87 a 90).

A avaliação do trabalho com a literatura na escola compreende uma diversidade de metodologias que oportunizam a aprendizagem do aluno. O processo de ensino utiliza meios de avaliação com os seguintes fundamentos: as atividades propostas devem trazer informações novas; estar ancorada social – histórico – culturalmente; conter conhecimentos e conteúdos claros; textos literários que não sejam pretextos para a aprendizagem gramatical; exigir um papel cada vez mais ativo do leitor; textos de baixa, média e alta complexidade, progressivamente; ser reformuladas as questões que gerem sentido de divergência, se forem pontuar; alargar o conhecimento de mundo do aluno; contemplar distintas perspectivas em relação ao fato literário.

Para compreendermos melhor os princípios, as perguntas e as avaliações do trabalho com a literatura, será necessária uma análise sobre os livros didáticos e as atividades veiculadas neles. Conforme Dalvi (2013, p. 90), observe como se apresenta o trabalho com o livro didático:

Não se pode esquecer a complexidade do “manual escolar” ao se trabalhar com a literatura nos espaços e tempos escolares: instrumento iniciático da leitura para a formação de coletividades, suporte privilegiado do conteúdo educativo; objeto de manufatura inscrito em uma lógica industrial e comercial e subjugado aos contextos legislativo e regulamentar (Choppin, 2002); veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura; proposto, em geral, para cimentar a uniformidade do pensamento, para divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores: contudo, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única (Bittencourt, 2008, p. 14-15). O livro didático é um espaço de memória para a história da educação, já que dá a ver, simultaneamente, uma imagem da sociedade por quem é escrito e utilizado, tanto mediante a materialização de programas, imagens e valores dominantes da sociedade, quanto através das estratégias didáticas e das práticas de ensino-aprendizagem que expressa (Benito, 2001).

Para a autora (2013), ao considerar a viabilidade ou não da adoção de qualquer material didático, o professor deve, pelo menos, levar em consideração alguns critérios para o trabalho com o livro. Tendo como direcionamento o quadro 3.3, observe:

Considerações sobre os livros didáticos e o trabalho com a literatura na escola	
a.	É possível identificar as concepções de sujeito, linguagem-língua e texto que norteiam a obra?
b.	Essas concepções da obra são condizentes com as escolhas do professor e da instituição?
c.	O material é acessível ao público-alvo?
d.	O material é coeso e, ainda assim, heterogêneo?
e.	O material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio- histórico- culturalmente responsivo/responsável?
f.	O material tem qualidade editorial (papel, impressão, ilustrações, suporte à pesquisa autônoma e à produção de conhecimento)?
g.	O material contempla o conteúdo proposto para a série/ciclo e para os objetivos de ensino e de aprendizagem?
h.	O material poderá ser utilizado por alguns anos seguintes sem ficar desatualizado?
i.	Os textos propostos são integrais e/ou fragmentos coerentes?
j.	Os exercícios, questões, roteiros ou atividades propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?
k.	O material integra as distintas dimensões dos textos e dos circuitos e sistemas em que estão inseridos?

Quadro 3.3- Fonte: Dalvi (2013, p. 92 e 93).

A respeito das considerações sobre os livros didáticos e o trabalho com a literatura na escola, é preciso estabelecer critérios que serão de suma importância para o ensino da leitura literária. E para compreendermos esses critérios, precisaremos observar como os conhecimentos e os conteúdos estão dispostos nos livros, de forma que: possamos identificar as concepções de sujeito, linguagem e texto que norteiam a obra; as concepções da obra estão condizentes com as escolhas do professor; o livro é acessível ao público-alvo; se é coeso e heterogêneo respeitando as diversidades; privilegia a formação do leitor ativo; contempla os objetivos de ensino e de aprendizagem; poderá ser utilizado por anos seguintes sem ficar desatualizado; os textos são integrais; as atividades propostas são diversificadas e contextualizadas; e também integra as distintas dimensões dos textos e sistemas em que estão inseridos.

As propostas didático-metodológicas apresentadas nesta dissertação, com base nos estudos de Dalvi (2013) propuseram um novo olhar para o ensino da literatura, da leitura literária e do texto literário nas aulas de língua portuguesa. Esse olhar direcionado para a formação leitora dos nossos alunos, com o intuito de prepará-los para a proficiência na leitura de forma ativa, crítica, responsiva e humana. Asseguramos que a responsabilidade de pôr em prática essas propostas e outras também eficazes, é da escola e dos profissionais que atuam na educação, como afirma Cosson (2018, p. 23), “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.”

Lembrando que nenhuma proposta, por mais bem intencionada que seja, está livre ou isenta de inadequações, impropriedades, conflitos internos e externos, e claro, do risco (real, concreto, palpável) de, nascendo sob a insígnia da tradição em diálogo com o que hoje nomeamos “contemporâneo”, desatualizar-se velozmente. Não se trata de um “catecismo”, mas de um norte para que o professor pense e repense a aproximação (sempre conflituosa, sempre arriscada) que aqui propomos entre literatura e educação. Pensamos que, mais do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! -, é importante qualificar essa presença. Daqui para frente, é cada professor, em cada escola, com seus estudantes, junto aos livros, aos textos e às obras que reputamos por essenciais – aqueles que fazem nossa vida mais significativa, mais complexa, mais divertida, mais solidária, mais bonita: mais humana. (DALVI, 2013, p. 93 e 96)

Com base na afirmação de Dalvi (2013), que “daqui para frente, é cada professor, em cada escola, com seus estudantes, junto aos livros, aos textos e às obras que reputamos por essenciais”, direcionaremos à nossa pesquisa para o âmbito da leitura literária por meio das estratégias de leitura, com o intuito de desenvolver oficinas sobre

o ensino de obras da literatura infantojuvenil. O tópico 1.5 - fundamenta-se nos estudos de Arena (2010), Andrade, Santos e Torres (2000), Dalvi (2013), Girotto e Souza (2010) e Lins (2009).

1.5. A leitura literária por meio das estratégias de leitura no ensino da literatura infantojuvenil

Para aplicarmos as propostas didático-metodológicas apresentadas no tópico anterior, é necessário entender a relação entre o letramento literário e as estratégias de leitura no ensino da literatura infantojuvenil. Uma das maiores preocupações desta dissertação é verificar quais as dificuldades encontradas por alunos do 6º e 7º anos que não atingiram a proficiência na leitura, além de buscarmos meios para que os mesmos alcancem essa proficiência.

Grande parte das oficinas que compõem a presente pesquisa foi organizada por obras infantojuvenis, com a temática amazônica por meio dos gêneros conto e lenda, com o objetivo de resgatar a história cultural dessa região, por intermédio da leitura de lendas de Marabá e de contos indígenas, os textos propostos eram desconhecidos para a maioria dos alunos.

O contexto sócio-histórico-cultural se faz presente nas lendas e nos contos, ao retratar a história da cidade de Marabá na época de sua fundação, o período do ciclo da borracha, a presença de muitas tribos indígenas nessa região, os costumes dessa época, entre outros; características riquíssimas para instigar a curiosidade e o imaginário dos nossos alunos, além de fazer comparações com os dias atuais. O letramento literário possibilita a leitura literária de forma crítica e humana, pois o leitor se imagina naquela época, como se fossem personagens vivendo em ambientes diferentes do que vivem hoje.

Outro fator importante para a escolha dos gêneros lendas e contos é a temática indígena e amazônica, por descrever as florestas, os rios, os animais, o encantamento, os seres imaginários, as crenças, que estimulam a vontade de ler, de ouvir essas histórias pelos alunos.

Bakhtin (2003) procurou situar as relações entre literatura e cultura com o objetivo de estabelecer contraponto com orientações analíticas que levavam ao estudo da obra literária, independente de sua época e da história da cultura. Entre literatura e cultura não há afastamento, uma vez que “os estudos literários devem estabelecer o vínculo mais estreito com a história da

cultura” (Bakhtin 2003, p. 360). Para o autor, outros fatores, como os de natureza socioeconômica, “agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e juntamente com ela influenciam a literatura”. (Bakhtin 2003, p. 360). Introduzir esses comentários, formulados pelo estudioso russo, em trabalho sobre o ensino da leitura de literatura infantil justifica-se por duas questões: a primeira, por entender que a literatura medeia à relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. (ARENA, 2010, p. 14)

Desenvolver as oficinas por meio do letramento literário possibilita selecionar as estratégias de leitura a partir de textos que vinculam à descoberta, o conhecimento, a comparação, o entendimento, a inferência, a conexão, a visualização, entre inúmeras possibilidades de leitura desses textos, para que os alunos possam interagir com as características culturais, históricas, sociais, religiosas, econômicas, geográficas, etc., tanto do passado quanto do futuro; e com essa interação construam suas compreensões, interpretações, argumentos conforme as atividades forem desenvolvidas. Teremos a relação da criança com a cultura e com as transformações que ocorreram nessa região com o passar dos tempos; possibilitando um maior entendimento sobre o contexto que engloba as diversas leituras que tiveram acesso.

A necessidade de aproximar o texto literário das vivências e experiências que os alunos estão inseridos aumenta a compreensão leitora e atrai esse aluno para o processo de ensino. O professor ao conhecer as práticas sociais que seus alunos participam poderá escolher com maior propriedade as obras literárias para trabalhar em sala de aula. Não significa que iremos nos restringir somente as leituras que refletem a realidade de nossos alunos. Mas para iniciarmos essas estratégias será necessária uma familiaridade, progressivamente serão apresentados novos textos, numa sequência de baixa, média e alta complexidade (formal, estilística, temática), para exigir um leitor cada vez mais ativo e interventivo.

Segundo Arena (2010) a leitura da literatura infantil se justifica por duas questões: a literatura medeia à relação da criança com a cultura de sua época; e a criança necessita desse contexto para se apropriar da cultura. Partindo desse pressuposto, entendemos que o leitor precisa ter acesso a uma diversidade de obras que construam essa relação entre literatura e cultura. Conforme Arena (2010, p. 15), as duas situações consideram o sujeito leitor:

No caso, a criança com o estatuto de aluno – como apropriante da cultura humana, por meio das obras literárias que reinterpreta a realidade,

posiciona-se como o outro no movimento de apropriação cultural. E, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados. Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura – e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária, a importância da aproximação efetiva e direta entre leitor e literatura infantil se avoluma porque o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor – com a palavra – da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente.

Na última oficina aplicada nesta pesquisa, intitulada “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”, propomos a escrita de adaptações dos contos e lendas que, em parte, foram lidos e interpretados nas oficinas anteriores. Para a construção das adaptações, os alunos teriam que produzir novas histórias com as características do século XXI, influências das tecnologias, das transformações que ocorreram em nossa cidade, com os novos comportamentos sociais, entre outros critérios que poderiam escolher. Segundo Arena (2010, p. 16) afirma que:

Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil, quanto do leitor em formação. Apesar de Bakhtin (2003, p. 360) afirmar inicialmente que a literatura “não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época”, é preciso considerar que sua intenção visa destacar a invenção da obra pela sua contaminação com os traços culturais do momento em que foi produzida. Pode-se tomar como exemplos as narrativas que atravessam os séculos sem cair no limbo, como os contos populares de reis e de castelos, princesas e príncipes, magos e bruxas, escritos e reescritos ao longo do último milênio. Por esses contos, e por toda literatura infantil de reconhecida qualidade, os alunos recriam a realidade e se apropriam da história e da cultura do homem da Terra.

A relação constante entre o passado e o presente foi fundamental para que pudessem escrever sem perder a essência das histórias originais, mas com traços do período atual, no caso o ano de 2019, quando foram trabalhadas as oficinas. Houve o diálogo entre as obras originais e adaptadas, entre a cultura de um a época e a atual, vivenciada por esses alunos, um diálogo ininterrupto entre o passado e o presente. As adaptações mantiveram traços peculiares das obras de origem, como também acrescentaram informações novas para essas obras, enriquecendo o contexto e aproximando-as do contexto cultural vivido por esses alunos. A maioria dos alunos não conhecia os contos lidos, no entanto hoje, além de leitores, são autores de novos contos.

É importante esclarecer que para a construção das adaptações, tivemos a preocupação em desenvolver atividades voltadas para a oralidade, o debate, a compreensão, a inferência, a argumentação, a relação entre textos e autores, com o

intuito de promover por meio dessas atividades um maior conhecimento sobre os gêneros propostos e suas características, além de possibilitar aos leitores, no caso os alunos, uma identificação com essas histórias, aproximando-os desse passado descrito nos textos, referente aos comportamentos das personagens, os costumes da época, a organização dos espaços (as transformações dos ambientes, da cidade de Marabá, das florestas, da cidade de São Paulo, dos rios Itacaiúnas, Tocantins, São Francisco, etc.).

O debate sobre os textos proporcionou a troca de argumentos entre os alunos, à opinião deles sobre como escrever essas histórias no ano de 2019, no século XXI, quais as informações novas que acrescentariam nas adaptações, o que seria diferente da original, como manter o encantamento, o místico, as personagens como se comportariam, entre outros critérios que foram sendo esclarecidos a cada debate. Esse processo de oralidade foi imprescindível para orientar e direcionar a produção escrita. Os alunos estavam conscientes sobre as características do texto adaptado e tiveram o cuidado de não se prenderem em demasia as histórias originais.

Concordamos com a afirmação de Arena (2010, p. 15), “por esses contos, e por toda literatura infantil de reconhecida qualidade, os alunos recriam a realidade e se apropriam da história e da cultura do homem da Terra”, ao ouvirmos os argumentos dos alunos sobre as adaptações, aprendemos com eles sobre valores, respeito ao próximo, empatia, sororidade, solidariedade. A forma de defender as personagens, sobre os comportamentos que deveriam adotar na sociedade em que vivemos, demonstrou que os alunos e alunas compreenderam por meio da leitura do texto literário a serem críticos e humanos, por maior que seja a desigualdade social, por mais difícil que seja aceitar as diferenças, conseguiram intervir com responsabilidade dentro das histórias. Desenvolver essas oficinas foi um trabalho muito rico, com aprendizado não só das habilidades leitoras, mas de vida.

Nessas relações entre gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra do toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. A história e a cultura são apropriadas por meio da literatura infantil. (ARENA, 2010, p. 17)

Mediar o processo de leitura com alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental requer a escolha de estratégias de leitura que aproximem esses alunos do texto, com a intenção de construir um elo entre a história e a compreensão leitora. Entre outras palavras, o aluno precisa se identificar com o texto, entender o que lê, mesmo que necessite da mediação do professor, ele consiga fazer inferências, conexões com outros textos, visualizar os sentimentos, sensações, se comover ou se indignar, são relações entre o leitor e a obra.

A leitura literária ocorre por meio de estratégias que possibilitem a progressão com atividades que exijam a cada leitura maior intervenção do leitor. O interessante é observar a construção da compreensão literária, como os alunos identificam naturalmente os traços de outros textos nas obras propostas. Eles fazem conexões entre fragmentos da Bíblia, de filmes, desenhos, letras de música, contos de fadas, entre outros que já leram.

A aplicação das oficinas sobre as estratégias de leitura – conexão e inferência que será descrita na seção “contextualizando a metodologia da pesquisa”, desenvolveu o trabalho com a obra “O menino que acordou o rio” da autora Cláudia Lins. Na leitura do livro foram analisadas várias estratégias de leitura: a compreensão, a visualização, a conexão e a inferência. Por intermédio da conexão, os alunos identificaram características presentes na história que remetia a outras histórias ou passagens de textos que eles já haviam lido como o seguinte fragmento do livro proposto:

Mãe-d'Água nadava distraída com alguns peixinhos, quando avistou a pequena embarcação boiando perto da foz do rio. Curiosa, aproximou-se e viu adormecido dentro do barquinho um menino pequeno e indefeso. Junto à criança, vinha um bilhete que narrava sua história. O bilhete havia sido escrito pela mãe do menino, uma moça solteira e muito pobre que morava bem longe dali, nas terras de Minas Gerais, onde nasce o rio São Francisco. Aflita, ela pedia a quem encontrasse seu filho para criá-lo com paciência e sob a proteção de Santa Bárbara, a madrinha do menino. Mãe-d'Água, deusa dos mares e dos rios, decidiu que iria mudar a sorte daquela criança. Trouxe o pequeno para com ela viver em sua gruta de pedras, nas profundezas do rio. Ensinou-lhe os perigos do rio e dele cuidou como se cuida de um filho amado. (LINS, 2009, p. 08 e 12)

Ao lermos essa parte do livro, os alunos comentaram que parecia com a história de Moisés na Bíblia, em que ele foi colocado por sua mãe em um cesto e depois levado ao rio, além dessa semelhança, também observaram que as mães tentaram proteger seus filhos, mesmo que em situações diferentes. E disseram que os dois bebês foram encontrados por mulheres que decidiram criá-los como sendo seus próprios filhos.

Como podemos observar neste fragmento da Bíblia - Moisés (Êxodo 1, p. 6-22; 2, 1-10):

Os descendentes de Jacó chamavam-se israelitas e hebreus. Muitos deles viviam no Egito e o novo faraó irritava-se, pois se tornaram muito poderosos. – De agora em diante, todo menino que nascer dos hebreus deve ser morto – ordenou o faraó cruel. Moisés nasceu durante esse tempo, e sua mãe temia por sua vida, de modo que fez uma cesta de juncos e levou-a ao rio. Pôs suavemente Moisés no interior da cesta e colocou-a na água entre algumas pedras. A irmã de Moisés vigiava para ver o que aconteceria. A filha do faraó, que era tão bondosa e gentil quanto seu pai era cruel, encontrou a cesta entre os juncos. – Este deve ser um menino hebreu – disse. – Seus pais devem ansiosamente querer salvá-lo. A filha do faraó levou-o e criou-o como sendo seu próprio filho.

As comparações construídas pelos alunos demonstram o letramento literário vivenciado por eles, ao conversarmos sobre como chegaram a essas conclusões, alguns alunos disseram que ouviram a história de Moisés na igreja, nos estudos da bíblia que participam, pois temos alunos que são evangélicos, católicos e adventistas do sétimo dia, os que são adventistas, visitam moradores da nossa cidade para fazerem estudos bíblicos. Achamos interessante saber que leem sobre essas histórias, que no convívio familiar cultivam o hábito da leitura.

Além de identificarem as semelhanças com a história de Moisés, conseguiram observar que as características da personagem Mãe-d'Água eram parecidas com a lenda marabaense denominada “Mãe d'Água” que lemos em sala. Lembrando que as personagens citadas possuem o mesmo nome, com características semelhantes, mas que aparecem em regiões diferentes, à primeira surge no rio São Francisco, em Alagoas; e a segunda nos rios e lagos da Amazônia. A autora (2009) descreve a personagem do livro “o menino que acordou o rio” da seguinte forma:

Nas águas do rio São Francisco, vive uma sereia encantada que os homens batizaram com o nome de Mãe-d'Água. Diz à lenda que Mãe-d'Água é protetora de todos os seres vivos dos mares e dos rios. Metade gente, metade peixe, ela tem a beleza da mulher e um canto capaz de enfeitiçar homem e bicho. Às vezes, a sereia pode ser vista banhando-se em noite de lua cheia. Nas manhãs de sol nascente, entre um mergulho e outro, sua cauda surge como uma visão mágica, nadando apressada rumo às profundezas das águas. (LINS, 2009, p. 4).

No livro “Marabá e suas lendas”, as autoras procuram resgatar as lendas mais conhecidas da tradição oral da região. O livro é composto por onze lendas, que serão aprofundadas na seção “contextualizando a metodologia da pesquisa”. Para o

comparativo com o livro “o menino que acordou o rio”, citaremos a lenda “Mãe d’Água”, que apresenta a seguinte característica da personagem principal:

Havia um ser encantado que dominava as águas e geralmente aparecia da cintura para cima e nua, para seduzir os jovens que descuidados ficavam à beira dos lagos e rios. Conhecida por Mãe d’Água. Era uma mulher alva, de cabelos longos, muito longos e negros quando mergulhava seus cabelos demoravam a desaparecer tal o comprimento; era possuidora de uma beleza inigualável e olhos enigmáticos que hipnotizavam suas vítimas; dizem alguns que era uma jovem índia encantada. Morava no fundo do rio, num reino encantado, onde existia um belo palácio. (ANDRADE, SANTOS E TORRES, 2000, p. 48)

Conforme o desenvolvimento das estratégias, as leituras vão se aprofundando, e a cada leitura surgem informações novas para uma maior compreensão. As autoras de ambos os livros dispõem essas informações para os leitores, deixando claro que a personagem citada não é única em suas histórias. Assim, como os nossos alunos identificaram as semelhanças entre elas, perceberam ao ler o livro que já haviam lido sobre essa personagem nas lendas de Marabá. Para nós, essa simples comparação, comprova a presença de uma estratégia que é importante para o processo de construção da proficiência leitora, a conexão entre textos, possibilita ao aluno recorrer a sua experiência leitora por meio de outras leituras realizadas, e também indica traços de familiaridade com as obras lidas.

Sabemos que nem todos os alunos chegaram a essa conclusão, mas que há traços nos textos propostos que indicam essas características, que uma simples atenção na leitura é possível de identificá-los. Observe como as autoras apresentam essas informações: “há quem diga por aí que existe até mais de uma Mãe-d’Água vivendo na imensidão do São Francisco. Mas a sereia desta história, que mora em Alagoas, estava sempre solitária e triste.” (LINS, 2009, p. 6); “Mãe d’água é um dos nomes populares da Iara indígena, da sereia europeia, da Iemanjá africana; é de origem europeia”. (ANDRADE, SANTOS E TORRES, 2000, p. 48).

Consideramos que a leitura literária disponibiliza meios para que o leitor consiga compreender o texto literário, a relação dialógica entre o autor e o leitor ocorre através da obra. Mesmo os alunos que não identificaram semelhanças entre as personagens citadas, poderiam encontrá-las no enredo das histórias. As autoras dialogaram com os leitores ao inserir informações sobre as características dessas personagens, como se trata de contos e lendas não podemos afirmar que exista apenas uma Mãe-d’Água. Para

Arena (2010, p.18), “assim, ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor.”

Segundo Arena (2010), os estudos sobre a relação entre leitor e texto, na esfera da história cultural e dos estudos psicolinguísticos, têm dado extrema relevância aos conhecimentos prévios do leitor durante a ação de ler. O autor (2010, p. 18), confere que:

Ao longo da história, o verbo *ler*, como toda palavra, absorveu as mudanças da cultura e, por isso, passou a designar qualquer ação de observar um objeto, mas Bakhtin, de certo modo, reafirma a ideia de que a palavra do outro, ao ser enunciada, exige o desafio da compreensão, porque “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro).” (Bakhtin 2003, p. 379). Ao falar em compreensão, Bakhtin refere-se à atividade de leitura, no caso, do enunciado escrito. Assim, ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor. Essa atitude, inerente ao leitor, em nosso caso, e ao participante da relação dialógica, de modo mais amplo, em certos trechos do pensamento bakhtiniano, é tratada como atitude de reação a um mundo impregnado pelas palavras do outro.

A ação de ler está além de decodificar o que está escrito, é necessário compreender e interpretar os enunciados para que se possa construir uma relação com os conhecimentos prévios, ativar os letramentos literários. Esse processo contínuo ocorrerá conforme as estratégias de leitura forem inseridas, a cada estratégia o aluno aprenderá uma forma específica da habilidade leitora.

É necessário determinar qual estratégia será aplicada nas atividades de leitura, e também definir qual o objetivo para cada uma delas. É importante deixar claro para o aluno que, podemos utilizar mais de uma estratégia, no entanto uma será predominante na leitura, dependendo da escolha do professor ao organizar a atividade. O processo de aprendizagem da leitura literária por meio das estratégias de leitura possibilitará ao aluno um direcionamento para que compreenda o texto literário.

Conforme Arena (2010, p. 23), apresenta a importância das estratégias de leitura para estabelecer relações entre os contextos de um e de outro enunciado. Observe:

Uma das chamadas estratégias de leitura, tão reafirmadas ultimamente, apóia-se no processo ininterrupto e interminável de formulação de perguntas pelo leitor e a reciprocidade do encontro das respostas que alimentam novas perguntas. Para saber ler faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso, como entende Bakhtin, estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro em atitude sempre responsiva que tem a índole, o princípio, a natureza de produção do sentido. Dos pequenos leitores de literatura infantil, com os livros nas mãos, não podem estar distantes as atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentido e manter vivas as relações entre

perguntas e respostas. Em vez de sequência ou etapas durante a leitura, o destaque pode ser dado às relações, ao diálogo porque “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja como uma pergunta do discurso interior do sujeito de compreensão. (Bakhtin 2003, p. 382)”.

Saber ler o texto literário está relacionado ao processo de interação entre as perguntas feitas ao texto com as respostas dessas mesmas perguntas encontradas na leitura desses textos, para isso, o aluno precisa ser preparado para desenvolver a criticidade, a compreensão de forma responsiva. A literatura infantojuvenil insere o leitor ao repertório literário com uma diversidade de obras que proporcionam diálogos entre o leitor, a obra e os diferentes contextos que serão apresentados ao aluno. Com o acesso a obras de qualidade, com textos dispostos na íntegra e com estratégias definidas, o aluno será direcionado para o processo ativo de conectar contextos, elaborar perguntas, identificar respostas, construir argumentos, entre outras habilidades.

Dessa forma, ao tomar a atividade de leitura como prática cultural construída ao longo do tempo, percebe-se como homem em formação que, também, é transformado. A rede intertextual em uma obra tem pistas já nos paratextos, responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e a busca de respostas. Essas estratégias utilizadas com mais frequência pelos editores atuais é destacada por Colomer (2002, p.174), ao afirmar que “outras vezes a explicação dos referentes se encontra nos chamados paratextos, quer dizer, nos textos que estão ao redor da obra.” Seriam modos de evidenciar “a relação intertextual que estabeleceram as histórias do livro e dar sinais sobre a maneira de ler os relatos. A composição intertextual se conecta a leitura intertextual como prática cultural forjada ao longo da história, pela qual os pequenos se apropriam da cultura e com ela se humanizam. (ARENA, 2010, p. 34 e 35)

O interessante no processo de ler, com base na construção da habilidade leitora, são as ações determinadas pelas estratégias para atingir o objetivo proposto, isso quer dizer, o leitor terá a necessidade de acessar sua experiência literária, ou seja, a diversidade de textos ou obras que já tenha lido será imprescindível para compor essa experiência, ao movimentar essa rede intertextual, conectando, comparando, diferenciando, refutando, irá mobilizar seus conhecimentos prévios, sua atitude responsiva e crítica e a busca de respostas. Toda essa mobilização só será possível por meio do diálogo entre os textos e os paratextos, formando a rede intercontextual que são os contextos vinculados ao redor das obras.

Quanto maior a experiência literária do leitor, mais diversificada será a sua rede intertextual, dessa forma, o leitor terá condições de estabelecer relação entre as histórias lidas, e também perceberá nessas leituras quais os conhecimentos prévios sobre outros

textos que serão exigidos para realizar uma leitura crítica. Observemos com base nos estudos de Arena (2010, p. 35), como se configura a leitura e o ato de ler:

A leitura não é considerada como constituinte do pensamento, construída também pelos caminhos filogenéticos e ontogenéticos, pelas relações sociais, históricas e culturais. O ato de ler, como uma experiência cultural, desde sua aprendizagem até os limites do leitor sênior, configura o pensamento humano e se reconfigura ao longo da história como ato herdado e legado pelos homens às gerações que se sucedem. Desse modo, o pequeno leitor não aprende a ler como aprendera a geração que a ele lega o ato de ler, mas o aprende, como cultura rearranjada e transmitida pela mesma geração que alterou e foi alterada pela ação de ler.

Quando o autor (2010), afirma que “o pequeno leitor não aprende a ler como aprendera a geração que a ele lega o ato de ler, mas o aprende pela mesma geração que foi alterada pela ação de ler.” A participação desse leitor nas práticas sociais que vinculam no seu convívio social, familiar e escolar é responsável por todas as alterações sofridas no ato de ler, as influências das tecnologias também interferem na construção desse novo leitor ou inserem novas formas de ler. O letramento literário presente nas atividades propostas nas escolas no século XXI, exigem um leitor ativo, responsivo, independente, que consiga interagir com os vários textos e contextos que circulam no seu convívio social. A leitura de hoje se difere da leitura de anos atrás, o pequeno leitor pode interagir com uma diversidade de textos e obras que estão à sua disposição em variados formatos e mídias, disponíveis por meio de material impresso, digital, audiobook, visual, entre inúmeros outros.

As gerações passadas foram importantes para que ocorressem essas transformações, possibilitaram o novo perfil do leitor no século XXI. A cada transformação que surgia no processo de leitura, surgiam também novos métodos, interesses, critérios, exigências, que buscavam por intermédio de estudos e pesquisas solucionar ou apresentar maneiras para desenvolver a habilidade leitora. A sociedade vive em uma busca constante para diminuir os déficits de aprendizagem que são diagnosticados nas avaliações de massa, como: IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil (Avaliação censitária do ensino público), ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), entre outras avaliações que identificam o desempenho dos alunos na habilidade leitora.

A leitura, portanto, não se congela nas veias, mas se transforma e modifica a mente histórico-cultural do homem. Além, das pesquisas de natureza neurológica, existem outras que se debruçam em direção a esse homem

porque “longe de reduzir a leitura a uma técnica, essas investigações fazem dela uma atividade complexa, que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo.” (Bajard 2002, p.61). Esse sujeito em formação, leitor de literatura infantil, aprende, em sua relação com os textos e pelo legado cultural das gerações precedentes, a não promover a busca infrutífera por um sentido pré-existente, prisioneiro das palavras do outro, porque ele, mesmo como pequeno leitor, não pode negar a si próprio, nem ignorar suas experiências. Assim, para Bajard (2002, p. 42), “a construção de sentido pressupõe da parte do leitor escolhas quanto aos procedimentos e à interpretação do texto. A leitura é o produto da interação entre o leitor e o texto.” (ARENA, 2010, p. 36)

O trabalho com a leitura literária na escola disponibiliza ao aluno atividades organizadas por meio de estratégias de leituras que buscam essa interação entre o leitor e o texto, a cada estratégia apresentada pelo professor para o aluno, possibilitará diferentes experiências no processo de aprendizagem da habilidade leitora, o aluno poderá escolher qual estratégia utilizar para melhor compreender o texto lido. Lembrando que o professor será o mediador desse processo, e também terá a tarefa de planejar as atividades e os objetivos que serão desenvolvidos com intuito de atingir a proficiência leitora de seus alunos.

A compreensão leitora é fundamental para o êxito da leitura, o ato de ler possibilita compreender, visualizar, inferir, refutar, sensibilizar, resumir, conectar, sintetizar, argumentar, referenciar, dependendo do propósito será possível realizarmos inúmeras atividades com relação à leitura do texto. Essas atividades formam um projeto de leitura ou oficina de leitura que são direcionadas para que o aluno consiga atingir a sua autonomia ao ler um texto. São caminhos que ele precisa percorrer para que ocorra a sua formação plena como leitor. Conforme assegura Arena (2010, p. 39), sobre os projetos de leitura:

De que é preciso que o professor, feitas as escolhas de livros recomendados, possa tornar um livro objeto de um projeto de seus alunos, porque, como afirma Foucambert (2008, p. 64), “[...] aprender a ler é então aprender a explorar um texto, lentamente quando o quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto. Não é luxo que pode vir quando se sabe ler, já que é a própria leitura.” Um dos aspectos que merece atenção é o que trata da leitura como projeto, isto é, aprender a ler, realmente, lendo os diferentes gêneros do discurso, entre eles, a literatura infantil, a fim de assegurar, como parte de um projeto, a apropriação da cultura humana e da língua escrita como traço constitutivo dessa cultura. Nessa perspectiva, ler, em especial, literatura infantil, não seria uma ação posterior à aprendizagem do ato de leitura, mas a própria e específica ação de apropriação desse ato cultural.

Esta dissertação desenvolveu oficinas organizadas pela leitura literária de diversos livros, selecionados com o intuito de apresentar o letramento literário por meio de estratégias de leitura. A cada oficina trabalhada, havia um livro específico para

alcançarmos os objetivos propostos. A intenção de conquistar os nossos alunos com os livros impressos, com histórias que aguçassem a curiosidade, a empatia, a descoberta, a sensibilidade, entre outros aspectos, foi de suma importância para o andamento das atividades.

Os livros propostos em sua maioria apresentavam a temática amazônica, com lendas e contos indígenas, tivemos na primeira oficina um livro que predominava a linguagem não-verbal para destacar a estratégia de visualização, queríamos conhecer os nossos alunos, como reagiam a uma leitura de imagem, como compreendiam a sequência da história escrita somente com desenhos, escolhemos a obra “História de amor” de Regina Rennó para iniciarmos as oficinas de leitura, por se tratar de uma obra que exige do leitor uma maior sensibilidade, relacionando com suas vivências, com inúmeras interpretações e que visualize com todos os seus sentidos (visão, audição, tato), a cada argumento dito, a cada sentimento exposto, as comparações com comportamentos sociais.

As obras escritas por Daniel Munduruku fizeram parte das oficinas sobre “Contos amazônicos: o resgate das nossas raízes”, os livros “Contos indígenas brasileiros” e “Crônicas de São Paulo – um olhar indígena” centralizaram as atividades sobre a estratégia de leitura – conexão, escolhemos obras com gêneros textuais diferentes, mas com a mesma temática, para que os alunos se identificassem com as histórias, pois a nossa região apresenta várias tribos indígenas, e também por falar da floresta amazônica, a importância de preservar o meio ambiente.

Além das histórias de Munduruku, também apresentamos aos nossos alunos os seguintes livros: “O menino que acordou o rio” de Claudia Lins, que retrata a história da Mãe-d’Água que vive no rio São Francisco; outra obra escolhida foi “Marabá e suas lendas” escrita por Vânia Andrade, Amélia Santos e Marileide Torres, uma coletânea de lendas da cidade de Marabá, que resgata as origens da nossa cultura; tivemos também o contato com o livro “Contos e lendas da Amazônia” de Reginaldo Prandi, representando os contos amazônicos por um olhar de um paulista que escreveu adaptações das lendas da Amazônia.

Optamos por trabalhar com livros, para que os alunos tivessem a experiência de ler uma obra na íntegra, pudessem folhear as páginas ilustradas, ler a capa, conhecer os autores, ter acesso a algo concreto. Partimos do critério do encantamento, pois muitos alunos que participaram das oficinas nunca haviam lido um livro, somente textos soltos.

Após o trabalho com essas obras, tivemos a certeza que a maioria dos alunos gostou da experiência de ler um livro, e que se tornaram leitores de obras infantojuvenis.

Conforme Arena (2010, p.42), configura que:

O ponto de chegada do leitor em seu processo de formação, é o de desenvolver a leitura como um modo de operar sobre a linguagem gráfica independente da oralidade, mas que a ela pode voltar-se, sem, entretanto, manter dependência aos modos específicos de operar com o oral para compreender o mundo e o universo da ficção. A consciência gráfica (Foucambert 1998) leva ao extremo o jogo do olho, do sentido, da antecipação, das inferências, das experiências, em relações recíprocas e intensas entre o que está na mente humana e o que está posto diante dos olhos. Essa consciência traz incorporada a concepção de que a compreensão não resulta do processo de leitura, mas é constituinte desse processo, de um modelo de leitura.

Para o autor (2010, p. 43), “por fim, aprender a estabelecer conexões entre as suas próprias experiências e as que estão registradas no texto verbal da literatura infantil delinea-se como a gênese do leitor sênior.” Entendemos que o direcionamento da leitura literária por meio de estratégias possibilita a formação desse leitor sênior, e que para ocorrer a consciência gráfica no processo de leitura, deve-se dispor de obras literárias mediadas por atividades que irão operar sobre a linguagem gráfica, o professor encaminhará meios para que o aluno consiga autonomia na leitura, que não sinta dependência, para fazer suas próprias escolhas na compreensão leitora.

Com base nos estudos de Giroto e Souza (2010), iremos explorar a importância das estratégias de leitura no processo de aprendizagem da habilidade leitora, segundo as autoras (2010, p. 47), “dessa maneira, orientamos professores para utilizar as estratégias em sala de aula para que seus alunos possam melhorar a compreensão de um texto durante a leitura”. Para entendermos o trabalho com essas estratégias, iremos aprofundar esses estudos, com o objetivo de destacar as características de cada estratégia utilizada nas oficinas proposta nesta pesquisa.

Ler em voz alta e *mostrar como leitores pensam enquanto leem* é o ponto central para a instrução que partilhamos. [...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. *Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem.* Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. Harvey e Goudivis trazem uma concepção do que seja ler, do ensino e da aprendizagem da leitura literária, e da

constituição do próprio leitor, sendo possível depreender: a leitura, como sinônimo de atribuição de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético desse processo. (GIROTTTO, SOUZA 2010, p. 46)

Partindo da afirmativa que “leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências”, observamos que para a construção desses significados, o leitor irá recorrer às estratégias de leitura que já conhece, atribuindo sentido ao que ler, para compreender o que não está definido, buscando meios dentro da própria leitura que esclareçam às suas dúvidas. O movimento dialético entre o leitor e o texto será fundamental para a compreensão leitora, e só será possível se as estratégias forem acessadas com o intuito de construir sentido para o que está sendo lido.

Segundo as autoras (2010, p.50), “um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim, sem antes saber o que quer do texto (aprender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar, entre outras finalidades)”, a cada leitura será apresentado um propósito para instigar esse leitor. Iremos abordar os passos da leitura que devem ser percorridos, sabendo que trabalhamos com alunos que possuem dificuldades com a habilidade leitora, devido a isso, procuramos meios para que se tornem bons leitores.

Conforme Girotto e Souza (2010, p. 50 e 51), para compreender as palavras do texto, o sujeito-leitor ativa o seu conhecimento prévio. A compreensão do texto depende do contexto em que se insere a obra, neste caso é preciso observar as etapas do processo de leitura (antes, durante e depois), que serão descritas abaixo:

- **Antes da leitura:** bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere na compreensão durante a leitura. Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história.
- **Durante a leitura:** nessa etapa, às vezes, o leitor toma nota ou interrompe a leitura para refletir sobre o que leu. Isto significa que a hipótese inicial sobre o que haveria no texto, pode ser reavaliada e atualizada. À medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto, lê as partes novas com mais atenção, procura por informações relevantes, releem, sublinham, parafraseiam-nas.

- **Depois da leitura:** o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja resumindo-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido. Algumas vezes, irá pensar em como utilizar a informação adquirida, isso pode motivar uma leitura adicional do livro para aperfeiçoar a compreensão leitora.

Ter em mente que esses passos antes, durante e depois da leitura são construídos a cada estratégia apresentada, conforme os alunos vão se familiarizando com os processos de leitura, as ações de compreensão textual ocorrerão simultânea e naturalmente. No entanto, devemos observar as necessidades de cada aluno no decorrer das atividades propostas. O diálogo constante com os alunos sobre suas percepções direcionam a progressão das estratégias, mesmo que a maioria da turma consiga desenvolver as etapas da leitura, sempre teremos alunos que demonstrarão alguma dificuldade, ou até mesmo falta de interesse de seguir um protocolo, de querer fazer uma releitura, de buscar uma informação principal, alguns tentarão deduzir os significados do texto apenas com uma única leitura.

As autoras (2010, p. 51) em seus estudos consideram que:

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo.

A tarefa principal de formar o leitor autônomo cabe ao professor, por meio do trabalho com o texto literário. Para que o aluno acesse os atos de leitura, será de suma importância a escolha de estratégias que instiguem esse aluno a querer participar do processo de ensino da habilidade leitora, é necessário que o leitor se identifique com o texto, que receba instruções para progredir na compreensão leitora. Quais seriam essas instruções? Ao apresentar a obra literária aos alunos, deixar claro a finalidade da atividade proposta, os objetivos que deseja alcançar, valorizar o momento da leitura, incentivar a construção argumentativa dos alunos sobre o que está sendo lido, ouvir as opiniões sobre diferentes textos ou livros, mostrar que o texto proposto possui características que se identificam com os próprios leitores, para que eles busquem essas características, que se aprofundem na leitura.

Sob o ponto de vista vygotkiniano, de que a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, defendemos a ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao “letramento ativo”. Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. (GIROTTTO, SOUZA 2010, p. 53)

A leitura literária por meio das estratégias de leitura exige um planejamento direcionado pelo texto literário e pelo letramento literário, com objetivos bem definidos para que o professor consiga organizar todas as atividades propostas para serem desenvolvidas através de oficinas. As oficinas ou projetos de leitura possibilitam direcionarmos essas atividades com eficácia.

Optamos por oficinas de leitura para que pudéssemos ter a flexibilidade com a diversidade de obras infantojuvenis que escolhemos para apresentar aos nossos alunos. Sabemos que as estratégias ocorrem conforme a necessidade de compreensão do leitor, mas direcionamos as atividades com estratégias específicas ou predominantes, de forma que, a cada leitura se destacavam as suas características específicas, com o intuito de facilitar a identificação pelo leitor, de qual se tratava.

Não consideramos como técnicas ou normas, no entanto são métodos eficazes para a formação leitora, nos ajudam no processo de ensino-aprendizagem viabilizando as ações de leitura para que o aluno consiga se enxergar como leitor autônomo, “para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura.”

Nesse contexto, o objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve se ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo (Kleiman 1989). Em outras palavras, o professor ao criar as situações adequadas do letramento ativo, estabelece a possibilidade do leitor de, enquanto lê, ativar explicitamente, por meio de estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto. (GIROTTTO, SOUZA 2010, p. 55)

Partindo da premissa “conectar o que os leitores sabem para a nova informação é o núcleo do aprendizado e entendimento”, as estratégias de leitura organizam essas conexões que são comuns para leitores proficientes. Quanto maior for a habilidade leitora em compreender o texto, maior será o interesse do aluno pelo texto, observamos que a progressão de estratégias ensina meios que oportunizam um aprendizado organizado para a proficiência leitora. O aluno ativará as suas experiências leitoras para realizar essas conexões, poderá inferir sobre outras leituras, saberá identificar o tema, relacionará enredos, fará comparações com práticas sociais que estiver inserido, entre outras relações dentro dessa progressão.

Segundo as autoras (2010, p. 55), “leitores proficientes buscam por conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem; fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem; visualizam e criam imagens, usando os diferentes sentidos para melhor entenderem; distinguem ideias importantes no texto; são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão.

Após entendermos a importância das estratégias de leitura para a proficiência leitora, será imprescindível destacarmos como ocorre o trabalho com as estratégias na sala de aula e com o texto literário, para isso, faremos uma análise sobre a relevância desses estudos para o ensino da leitura literária. Ressaltando que as oficinas serão descritas na seção 3 “contextualizando a pesquisa” presente nesta dissertação.

Com base nos estudos de Girotto e Souza (2010), é importante ensinar as crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão. O professor mediará esse ensino, de forma que as atividades com leitura literária guiem os alunos a participarem individualmente, em duplas, trios, em grupos grandes e pequenos, com flexibilidade de tempo, deixando-os com um tempo maior para lerem os textos ou livros, praticando as estratégias em suas leituras, concordando ou refutando conforme forem compreendendo o texto literário.

Por isso, trata-se de um “ensino responsivo”, uma vez que mesmo tendo um plano de trabalho prévio, o professor, sabendo que as crianças se diferenciam, planeja instruções que vão ao encontro de seus interesses e necessidades. Nesse sentido, confere vez e voz às crianças, e reorienta sua ação pedagógica a partir disso. Harvey e Goudvis (2008, p.44) afirmam que planejam suas “[...] instruções com o intuito de proporcionar aos alunos várias leituras, estilos de ensino, possibilidades de linguagem, questionamento e ação”. Sendo assim, o professor precisa persistir em escolhas teórico-metodológicas, compreendendo a criança como sujeito ativo. (GIROTTTO, SOUZA 2010, p. 56)

O professor ao escolher as propostas teórico-metodológicas, precisa entender que inovará a sua prática de ensino, por meio de estratégias que em sua maioria não são utilizadas em sala de aula, não se trata de um ensino sistematizado, mecanizado, dentro de uma padronização ultrapassada, e sim de metodologias que centralizam a aprendizagem do aluno como cerne de toda a questão, e esse aluno aprenderá com autonomia, progredindo a cada estratégia. O aluno ativo estará envolvido em todas as etapas desenvolvidas, com suas dúvidas, seus anseios, seus méritos, seu interesse, entre outros comportamentos que surgirão no decorrer desse trabalho.

Ao planejar as instruções para as atividades com o texto literário, o professor terá a função de identificar as necessidades ou dificuldades dos seus alunos, para que consiga traçar com clareza os objetivos que deseja alcançar em cada atividade. Não se trata de uma tarefa fácil, requer atenção, um planejamento definido e flexível para que seja reformulado a partir de eventuais acontecimentos. O trabalho com livros infantojuvenis exige tempo de dedicação, um material organizado, atividades direcionadas por um cronograma que englobe as etapas das oficinas ou a estrutura modular das oficinas², como também a participação dos alunos, momentos para oralidade, leitura, compreensão, escrita e avaliação, entre outros critérios que serão analisados posteriormente nesta dissertação. Girotto e Souza (2010, p. 57) afirmam sobre a responsabilidade dos professores no processo de ensino, observem:

A qualidade do que as crianças aprendem depende de como os professores as ensinam. Se as crianças não entendem, é necessário repensar as instruções e transformá-las, pois se “[...] a maioria da classe não entende, é nossa responsabilidade. Se 25% da sala não entende, ainda é nossa responsabilidade. E se uma criança não entende, ainda continua sendo nossa responsabilidade” (Harvey, Goudvis 2008, p.40). Isto significa que o docente não precisa ensinar a lição repetidas vezes; precisa reformular suas aulas, tendo em mente o aprendido com seus alunos, deixando que essa informação guie a sua proposta de ensino e conduta pedagógica. Pedir para as crianças visualizarem, fazerem conexões e contarem o imaginário – pensado - refletido durante a leitura, leva-as a um aumento de interesse e envolvimento.

O ensino das estratégias de leitura abordado nesta pesquisa será a premissa das oficinas que serão descritas na seção 3, com o intuito de apresentar atividades que direcionem a leitura literária para que os nossos alunos se tornem leitores proficientes. Lembrando que os estudos de Girotto e Souza (2010) foram encaminhados para as

² Nesta dissertação nos baseamos na estrutura modular das oficinas apresentada por Girotto e Souza (2010, p. 61) no artigo “Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem”, observamos que essa estrutura é eficaz para o ensino do texto literário.

crianças do ensino fundamental menor, e que aplicamos as oficinas para alunos do 7º ano do ensino fundamental maior.

A necessidade de buscar propostas didático-metodológicas para o trabalho com o texto literário ocorreu devido à dificuldade que a maioria desses alunos apresentou com a habilidade leitora, quando cursavam o 6º ano em 2018, ano de início da pesquisa. Concordamos com as autoras (2010), sobre a responsabilidade dos professores no processo de ensino, “[...] a maioria da classe não entende, é nossa responsabilidade. Se 25% da sala não entende, ainda é nossa responsabilidade. E se uma criança não entende, ainda continua sendo nossa responsabilidade”, o ideal seria os alunos atingirem a proficiência na leitura ainda no ensino fundamental menor, no entanto não é essa a realidade que nos deparamos. Além de não serem leitores fluentes, alguns alunos também demonstram dificuldade de compreensão e de interpretação do texto. Então, cabe a nós professores a responsabilidade de formar leitores proficientes.

As estratégias foram fundamentais para a construção desses leitores, sabemos que mesmo apresentando diversas obras, atividades, leituras, nós não conseguiríamos sanar todas as dificuldades demonstradas pelos alunos, no entanto amenizamos e direcionamos para que pudessem encontrar meios para a compreensão leitora. Iremos continuar com esse trabalho, esperamos acompanhá-los até o nono ano do ensino fundamental para observamos as progressões e encaminhá-los ao ensino médio como leitores proficientes, essa será a nossa maior responsabilidade.

Os professores, uma vez conscientes acerca do ensino das estratégias de leitura, passam a se perguntar sobre qual ordem devem ensinar as estratégias. A resposta é que não há uma sequência para esse ensino. Faz-se necessário, inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas de suas ideias no texto lido. E na sequência, levá-los a perceber como utilizam as estratégias para e na compreensão. Orientamos a introdução de estratégias específicas, a fim de ensinarmos a compreenderem o que leem – lembrando que todas as estratégias são mobilizadas conjuntamente no ato de ler, apenas as separamos pelo ponto de vista didático. O importante é que os alunos as usem flexivelmente, de acordo com as exigências dos textos e das tarefas estabelecidas. Trata-se de uma fonte de desenvolvimento, por meio da qual o sujeito tem vivências que possibilitem seu aprendizado. (GIROTTI, SOUZA 2010, p. 58)

A proposta de trabalhar com oficina de leitura partiu da necessidade de inovar nas aulas de Língua portuguesa, de atrair os nossos alunos por meio do encantamento e do imaginário com a leitura dos textos literários, de instigá-los a participarem ativamente

do processo de ensino. As estratégias foram de suma importância para a organização dessas oficinas.

As atividades foram desenvolvidas em espaços diferentes, como a biblioteca, a sala de informática, o pátio de recreação, embaixo das muitas árvores que temos na escola, no nosso laboratório de leitura, e também na sala de aula, diversificamos nos espaços para sairmos do habitual, para que os alunos soubessem que seria diferente aquele momento e com isso, quisessem participar.

Organizamos os textos, as atividades e os livros em quantidade suficiente para que cada aluno tivesse o seu material em mãos, pedimos para que eles guardassem em uma pasta, que ao final das oficinas teriam a disposição uma coletânea de obras, um material para várias leituras. Alguns livros foram xerocados, outros foram entregues no momento da leitura em dupla e individual, mas todos os alunos puderam ler e participaram das atividades.

A cada atividade realizada dividíamos a turma: em grupos, trios, duplas, individualmente. Na apresentação dos debates os alunos eram separados para apresentarem os argumentos em forma de júri simulado, organizavam entre eles a divisão, e na maioria das vezes, ficava o grupo das meninas com a defesa e o grupo dos meninos na acusação. Havia o momento após a leitura das obras em que um aluno de cada grupo teria que expressar o que compreendeu, também teve à hora de recontar a história, como entendeu o que leu, essa hora era disputada, muitos queriam participar.

A maneira encontrada para incentivá-los a participar da aula ocorreu por meio dos livros, eles queriam o livro original, sem ser a cópia, e podiam levar para casa, com o compromisso de trazer na próxima aula. Fizemos sorteios de livros em sala como incentivo à leitura. Buscamos interagir com os alunos de diversas formas, como na organização da sala em círculos, com um corredor no meio da sala, com painéis dos textos, das capas dos livros, com imagens das personagens, com vídeos no data show, com contação de histórias, com a construção de suportes para variados textos e livros.

As leituras dos textos literários tiveram um destaque principal no trabalho com as oficinas, eram realizadas de maneiras diferentes, silenciosa, individual, em duplas, coletiva por parágrafos, dramatizada, em forma de coral, entre outras. Conforme as atividades ocorriam, tínhamos o cuidado em observar se todos participavam, pois nas salas de aula, têm alunos que querem ler, e aqueles mais tímidos ou com dificuldade na leitura que se recusam.

Nesse momento, precisamos voltar o nosso olhar para esses alunos que resistem a participar da leitura em sala de aula, e através do diálogo mostrar que são capazes, que conseguem, não precisam sentir vergonha. Mas ocorreram situações parecidas com dois alunos que apresentavam dificuldade na habilidade leitora, só liam se fosse para a professora, era necessário sentar ao lado deles para que pudessem ler bem baixinho para que os outros não ouvissem, no entanto, liam do jeitinho deles, soletrando, quase sussurrando, e ainda falavam o que haviam entendido.

As oficinas proporcionam momentos de aconchego, de individualidade e coletivos, os alunos participam de formas diferentes, uns mais participativos do que outros, com mais interação, a oralidade faz parte de todas as etapas, querem expressar suas opiniões, querem ler, entregar e recolher os textos, organizar a sala. O mistério que surge no entorno das oficinas está no encantamento, e ocorre justamente em apresentar o diferente, quebrar a rotina da aula maçante.

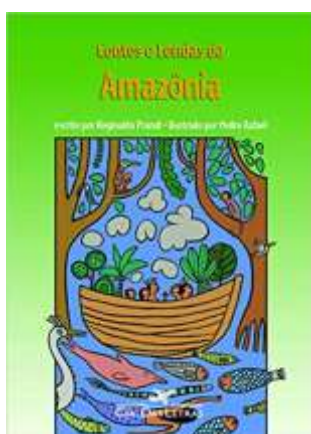
De acordo com os estudos de Girotto e Souza (2010) sobre oficinas, “há a proposta de ensinar a compreensão em oficinas de leitura, uma vez que o entorno criado faz toda diferença para a efetiva instrução da estratégia.” Iremos abordar nesta pesquisa sobre o ambiente, o tempo e as práticas que ocorrem nessas oficinas. A fim de explicar como se estrutura uma oficina, as autoras (2010, p. 59) configuram que:

As oficinas de leitura são momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja o ensino de uma estratégia. Nessas oficinas, há uma ambientação intencionalmente planejada. As crianças leem uma variedade de gêneros textuais, poesia, por exemplo, para aumentar o interesse e o desejo por esse gênero, porém, as crianças também praticam o que os pesquisadores norte-americanos chamam de “leitura do mundo real”, a leitura de não-ficção, semelhante à leitura que os adultos fazem todos os dias – revistas, jornais, ensaios, editoriais e assim por diante. Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar a estratégia em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante esse tempo, o professor atende aos diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para partilhar seus aprendizados.

A escolha dos gêneros textuais para as oficinas teve como critério a diversidade de textos que os alunos teriam contato, fizemos a leitura de crônicas, narrativas, contos de fadas, contos indígenas, lendas, passagens bíblicas, artigos jornalísticos, entre outros gêneros. Lembrando que a maioria dos contos lidos em sala de aula abordou a temática amazônica, com o intuito de resgatar as origens culturais da nossa região.

Outro ponto importante para o desenvolvimento das oficinas são os critérios para selecionar os livros, optamos por desenvolver as estratégias de leitura por meio de obras infantojuvenis com temática amazônica, no entanto, sentimos a necessidade de inserir outras obras devido aos comportamentos dos alunos que dificultaram a sequência de algumas atividades, comportamentos esses que mencionamos em tópicos anteriores.

Para apresentarmos os livros que foram selecionados, e também para descrevermos como organizamos as estratégias de leitura, citaremos os títulos de cada livro e os textos que os compõem, todos os textos citados no quadro foram lidos pelos alunos. Faz-se necessária essa prévia na apresentação das obras, para que possamos intensificar a importância de inserir as oficinas como metodologias na sala de aula. Entretanto, não aprofundaremos neste tópico a descrição das oficinas. Observem a sequência disposta no quadro - 4.0: expositivo das obras e dos autores trabalhados nas oficinas presentes nesta pesquisa. Segue abaixo algumas capas referentes aos livros que foram escolhidos para serem lidos nas oficinas de leitura:



Livros e autores	Textos contidos nos livros
1º. livro: História de amor • autora: Regina Rennó	• composto por única narrativa
2º. livro: Contos indígenas brasileiro • autor: Daniel Munduruku	1. Do mundo do centro da terra ao mundo de cima 2. O roubo do fogo – povo Guarani 3. A pele nova da mulher velha 4. Por que o sol anda tão devagar? 5. Povo Terena – a origem do fumo 6. Depois do dilúvio 7. A proeza do caçador contra o curupira 8. A onça valentona e o raio poderoso
3º. livro: Crônicas de São Paulo – um olhar indígena • autor: Daniel Munduruku	• Conto: Tatuapé – o caminho do tatu
4º. livro: Contos e lendas da Amazônia • autor: Reginaldo Prandi	1. Chuva roubada 2. Matinta Perera – oferece seu osso de anjo 3. Vitória – Régia, a estrela das águas
5º. livro: O menino que acordou o rio • autora: Claudia Lins	• composto por única narrativa
6º. livro: Princesas em greve • autora: Thais Linhares	• composto por única narrativa
7º. livro: Marabá e suas lendas • autoras: Amélia Pereira, Marileide Ferreira e Vânia Ribeiro	1. A boiúna 2. O boto 3. A mulher de branco I 4. A mulher de branco II 5. Matinta Perera 6. A porca de bobes 7. Mãe d'água 8. O pai da mata 9. O neguinho d'água 10. O capelobo 11. Pé de garrafa

Ao observarmos o quadro – 4.0: expositivo das obras e dos autores trabalhados nas oficinas presentes nesta pesquisa, destacamos a diversidade de textos literários que

proporcionaram aos alunos por meio das estratégias de leitura a descoberta, a sensibilidade, a criticidade, o conhecimento, o reconhecimento. Acreditamos que conseguimos qualificar a presença do texto literário na escola, além de dispor de uma variedade de obras que para muitos alunos era desconhecida. Centralizamos o ensino no trabalho com o texto e a leitura literária para formar leitores proficientes.

Adotamos nas oficinas alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola, já mencionados no tópico anterior, é de suma importância enfatizar esses princípios, como afirma Dalvi (2013, p. 84), em “pautar que os textos pressupõem certos leitores (idade, contexto, repertório, etc.): desejar que nossos alunos sejam os “leitores certos” para o maior número possível de obras – em quantidade e em qualidade”, inserimos nesta pesquisa a leitura literária de 07 livros infantojuvenis e 26 textos literários, sabemos que a quantidade e a qualidade na leitura farão a composição da rede intertextual e cultural dos nossos alunos, ou seja, por intermédio das leituras que pratica o leitor, mais extensa será à sua experiência literária ou cultural.

A experiência literária organiza um contexto real de leituras de variados textos que se relacionam no processo de compreensão, a cada texto lido podemos fazer relação com outros, buscando meios para entendermos algo que nos deixa confuso ou em dúvida. A diversidade de leituras prepara o leitor ativo para escolher determinada estratégia que o auxilie no processo de entendimento do texto. São as escolhas estratégicas que definem a progressão no aprendizado da habilidade leitora. Quanto maior à necessidade de identificar e utilizar as estratégias, maior será a competência leitora.

De acordo com os estudos de Girotto e Souza (2010, p. 60), há pesquisas que apontam para a importância do ensino do texto literário por meio das oficinas, verifiquem:

Alguns pesquisadores (Wooten, Cullinan 2009; Ellery 2009; Beauchat, Blamey, Walpole 2009; Zucker, Ward, Justice 2009) apontam que professores usam um modelo instrucional de oficina somente sob o prisma da leitura guiada, outros, da colaborativa. Alguns docentes usam antologias publicadas, livros didáticos ou livros de literatura infanto-juvenil. Enfim, qualquer recurso ou estrutura eleita deve permitir às crianças a instrução da compreensão para ler, escrever e falar sobre sua leitura. Nesta proposta privilegiamos para o ensino de leitura o texto literário, pois acreditamos que este tipo de texto possibilita ao leitor observar que mesmo quando a leitura é feita individualmente, pois se trata de uma atividade solitária, ela pode ser compartilhada. Conforme Cosson (2007, p. 28), a inserção do texto literário em uma sociedade acarreta o “[...] efeito de proximidade”, resultante do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Por meio da leitura do texto literário, as crianças descobrem inúmeras leituras que esse tipo de texto permite e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos.

Como nesta pesquisa direcionamos as estratégias de leitura para o ensino da leitura do texto literário, optamos por desenvolver o modelo de oficina adaptado por Girotto e Souza (2010, p. 61), consideramos que “a releitura da proposta norte-americana de Harvey e Goudvis (2008) possibilita criar uma “chave de entrada” para o aluno que, por desconhecimento, não por opção, pouco tem visitado, na sua essência, os gêneros literários.”

De acordo com os estudos das autoras (2010, p. 61), iremos apresentar um quadro explicativo de como se estruturam e se organizam as oficinas de leitura, configuram que “a estrutura modular das oficinas, adaptada à realidade brasileira prevê”:

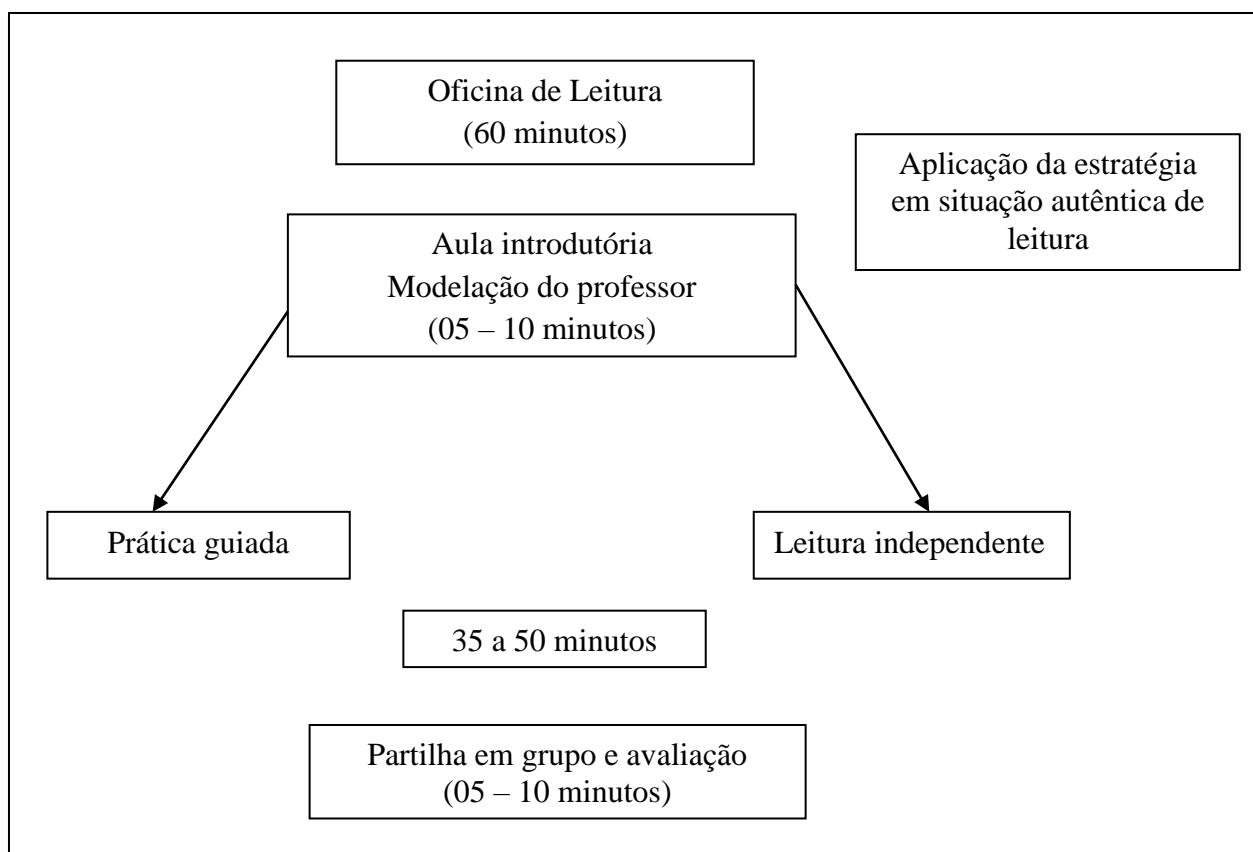


Figura 3: Quadro explicativo da estrutura modular de uma oficina (GIROTTTO; SOUZA 2010, p. 61)

Assim como as autoras (2010) adaptaram a estrutura modular das oficinas para a realidade brasileira, nós também adaptamos essa estrutura para a nossa realidade, referente ao ensino público da cidade de Marabá. Considerando que se trata de alunos do ensino fundamental maior, com idade mais avançada e que exigem atividades com grau médio e alto de complexidade.

A fim de complementar esse modelo apresentado, sentimos a necessidade de inteirar as oficinas com etapas que envolvam a produção textual, por meio das atividades propostas, acrescentando metodologias com escrita e reescrita para compor as adaptações dos textos lidos. Lembrando que construímos o nosso modelo de oficina envolvendo os estudos citados aos nossos objetivos e dificuldades.

Para iniciarmos a exposição da estrutura modular de uma oficina de Girotto e Souza(2010), será fundamental compreendermos as etapas que a compõem. Com base nos estudos das autoras (2010, p.61-63), explicaremos cada uma dessas etapas:

- **Aula introdutória:** momento em que o professor explica aos alunos a estratégia eleita para ser ensinada; modela como usá-la efetivamente para entender o texto; e valoriza seus pensamentos, enquanto lê, com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia. Nessa etapa do trabalho, o desafio e responsabilidade do docente é ensinar as crianças a ler, tornando o implícito, explícito.
- **Prática guiada:** um tipo de orientação dada a pequenos grupos constituídos por três a seis indivíduos que leem textos. Esses grupos são temporários, mudam conforme o professor percebe o crescimento e a necessidade dos seus alunos. Para cada grupo, o professor apresenta textos previamente selecionados que são lidos silenciosamente. Antes, durante e depois da leitura, o professor pode solicitar às crianças do grupo que conversem sobre o texto, para isso, o docente pode entregar um roteiro de questões que conduzirá a conversa. Nesta etapa, o professor e alunos praticam a estratégia juntos em um contexto e construindo significados através da discussão.
- **Leitura independente:** momento em que as crianças, após terem trabalhado com o professor e com os outros alunos, tentam praticar sozinhas a estratégia. Leem individualmente e silenciosamente. Nessa etapa, o professor, ao propor, pela primeira vez, a leitura independente, mostra aos alunos como fazê-la. O docente pode, durante a leitura, chamar cada aluno para que compartilhe o que está lendo.
- **Avaliação:** julgamento de valor sobre a oficina de leitura, da utilidade dessa proposta, da recepção dos alunos, da continuidade ou não dessa prática, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados. O professor precisa, ainda, retomar o processo de leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizam a referida estratégia de leitura. Para tanto, em função da tomada de consciência da estratégia mobilizada na compreensão, poderá utilizar diferentes recursos avaliativos como roteiro para discussão oral “cartazes sínteses”, “fichas avaliativas”, “gráficos organizadores”, entre outros.

A estrutura apresentada disponibiliza inúmeras possibilidades para inserir o texto literário. Com relação ao tempo proposto para cada etapa, pode ser reorganizado conforme as necessidades do professor, dependendo da escolha por uma obra ou texto, será preciso dispor de mais tempo para a leitura. O interessante é que temos liberdade para acrescentar novas etapas, incorporar os andaimes que serão essenciais na “modelação do professor” e na “prática guiada”, sobre a “leitura independente” é fundamental o acompanhamento individual para os alunos com dificuldade para ler.

Para a nossa realidade, na escola municipal Jonathas Pontes Athias, foi preciso prolongar o tempo das oficinas para duas aulas (100 minutos), devido à quantidade de alunos, para a organização da sala, distribuição dos materiais, modulação das estratégias, entre outros. Cada professor possui seus critérios para a sua prática de ensino.

Sobre a “avaliação”, observamos que não seja obrigatória em todas as oficinas, como uma regra de fato, aplicar ficha avaliativa ou resumos escritos, no entanto poderão ocorrer momentos, como: debate, mesa redonda, roda de conversa, júri simulado, levantamento de pontos positivo e negativo, etc., para avaliar o término das atividades propostas.

A aplicação das estratégias pode se estender para mais de uma oficina, com atividades sobre diversos livros ou textos, numa sequência de baixa, média e alta complexidade. Para que haja um crescimento gradativo na habilidade de leitura dos alunos, conforme forem progredindo, a cada etapa serão estimulados a buscar por estratégias que melhorem à sua compreensão leitora. Como se fosse um jogo que para passar de fase, é necessário evoluir, pois os graus de dificuldade aumentam a cada nível.

Sobre a “modelação do professor” as autoras (2010, p. 64) acrescentam que:

Há alguns anos, os norte-americanos concluíram que a modelação deve ser “curta e suave”, por isso a oficina de leitura literária deve durar cerca de 50 a 60 minutos. Nessa perspectiva, se tudo o que o professor fez foi pensar em voz alta sobre “um trecho do texto”, as crianças não vão ouvir por muito tempo, elas se desconcentrarão. A maior parte do tempo instrucional deve ser destinada às práticas guiadas porque é nelas que melhor se pode “auxiliar as crianças enquanto elas caminham para a independência” (Harvey, Goudvis 2008, p.49). Os alunos falam uns com os outros, frequentemente, durante a oficina, processam a informação e as atividades subsequentes e o professor os encaminha para a leitura independente e, ao final, para a avaliação.

A nossa experiência com a aplicação das oficinas respeitou o tempo de aprendizado dos alunos, as atividades que foram trabalhadas em 60 minutos, ocorreram

como extensão das oficinas iniciadas anteriormente que não haviam sido concluídas em tempo hábil, e para isso, estendemos por mais de duas aulas. A maior parte das oficinas foi desenvolvida com livros, obras completas que exigiram um tempo maior para a leitura, interpretação, debate e atividades de análises. Tivemos as leituras individuais e compartilhadas do mesmo texto, entre outros motivos.

Com base nos estudos de Girotto e Souza (2010), direcionamos a pesquisa para aplicarmos a estrutura da oficina seguindo as metas propostas, no entanto, adaptamos para as nossas necessidades. As autoras (2010, p. 64) afirmam que “em síntese, é fundamental que, nas oficinas, o professor possa instruir o aluno para a compreensão efetiva do texto lido. Essa meta pode ser atingida quando o docente”:

- planeja a instrução que responde às necessidades dos alunos;
- modela frequentemente os usos das estratégias de compreensão e as respostas orais, escritas e artísticas do texto;
- lembra aos alunos que o propósito de usar as estratégias é a interlocução com o texto e a construção do significado;
- explicita como o pensar sobre o processo de leitura ajuda os alunos a entender melhor o texto;
- tem por objetivo construir um repertório de estratégias para pensar sobre o processo de leitura;
- guia gradualmente os alunos para a responsabilidade de usar as estratégias, sempre objetivando a formação do leitor autônomo;
- cria oportunidades para as práticas guiadas e a leitura independente;
- mostra para os alunos como as estratégias de compreensão se aplicam em uma variedade de textos, gêneros e contextos;
- ajuda as crianças a perceberem como as estratégias estão articuladas;
- proporciona tempo suficiente para a leitura;
- planeja o tempo para observar e orientar diretamente os alunos; e
- avalia o progresso da turma e reorienta suas ações.

O importante em observar as metas propostas para que o docente instrua os alunos para a compreensão efetiva do texto lido, que são direcionamentos para serem organizados em um planejamento flexível das oficinas, para tanto é preciso conhecer a turma que irá aplicar as oficinas de leitura, e ter conhecimento de todas as dificuldades e necessidades de seus alunos, para que atinja essas metas.

Ao modelar os usos das estratégias de compreensão por meio das respostas orais, escritas e artísticas do texto, o professor terá que retificar as atividades que não tiveram um bom resultado com relação ao desempenho dos alunos, com as respostas orais e escritas como diagnóstico prévio da estratégia trabalhada, identificar quais alunos que não conseguiram avançar nessa estratégia, e se houver um aluno com dificuldade será nossa responsabilidade para reformular, rever e inserir novas atividades complementares, paralelamente com um acompanhamento individual.

As estratégias são inúmeras maneiras de formar o leitor proficiente, todas se direcionam para a compreensão leitora, no entanto cada uma possui características específicas que devem ser ensinadas e respeitadas. Para isso, se faz necessária a formulação de atividades para o momento da “prática guiada”, que possibilite o professor e alunos a praticarem essas estratégias por meio do contexto de leitura compartilhada. A mediação do ensino organizada pelo professor inicialmente, objetiva encaminhar os alunos para que consigam ler com autonomia e fazendo suas próprias escolhas quanto à estratégia que melhore a sua relação com o texto lido.

[...] passamos agora a comentar sobre o conjunto de estratégias de leitura e as atividades práticas para os usos em sala de aula. Todas elas podem ser utilizadas em diferentes momentos da oficina, ou seja, da aula introdutória à leitura independente. Se o professor seleciona como atividade para oficina a apresentação da capa do livro para que os alunos infiram os significados da narrativa a partir das ilustrações de capa e do título, poderá utilizá-la na aula introdutória, na prática guiada e na leitura independente. Basta que o docente tenha o cuidado de selecionar, para esses diferentes momentos, obras diversas para que os alunos tenham oportunidade não só de ampliar seu repertório, mas principalmente, de mobilizar e se apropriar da estratégia em questão. Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de *estratégia - mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais. (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 65)

De acordo com os estudos de Girotto e Souza (2010) sobre a importância das estratégias de leitura em sala de aula, iremos aprofundar esses estudos apresentando os fundamentos e atividades relacionados a cada estratégia. A fim de destacar como se torna imprescindível para o trabalho com propostas didático-metodológicas a relação com as estratégias de leitura, assim como para a compreensão leitora.

Esse conhecimento será fundamental para a construção do repertório de estratégias para o aluno, possibilitando-o ter acesso a meios que melhore a sua leitura, a

construção argumentativa, o seu olhar humanizado sobre o texto, que consiga a independência leitora, a sua autonomia para indagar sobre o que ler, entre outros. O professor mediará todo o processo, mostrando aos alunos como as estratégias de compreensão se aplicam em uma variedade de textos, gêneros e contextos, ensinando-os como usá-las, com o objetivo maior de formar um leitor proficiente.

As autoras (2010) abordam as estratégias de leitura por meio de três fundamentos que são: a relação do leitor, o ensino e as atividades propostas para cada estratégia. Faremos uma breve explanação sobre esses fundamentos, relacionando-os com as oficinas aplicadas e o trabalho desenvolvido por meio das estratégias em sala de aula.

De acordo com Girotto e Souza (2010) em seus estudos são apresentadas cinco estratégias de leitura: conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese que formam a estratégia-mãe: “a compreensão”, pois integra todas as demais objetivando a compreensão leitora, o leitor proficiente, ativo e autônomo.

Sobre a relevância dos estudos de Girotto e Souza (2010, p. 66 a 108) iremos apresentar as estratégias de leitura, observem os destaques do quadro abaixo:

1. Conexões:

<p>• O leitor e as conexões:</p>	<p>As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, Internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos <i>insights</i>. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre conexões é fundamental para compreensão.</p>
<p>• O ensino das conexões:</p>	<p>Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro. O propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto. Há três tipos de conexões possíveis. Conexões texto-leitor, texto-texto, e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão.</p> <p>a. As conexões de texto para texto, em que o leitor, ao ler um</p>

	<p>texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.</p> <p>b. As conexões de texto para o leitor são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida.</p> <p>c. As conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos.</p>
• As atividades com conexão:	As autoras (2010) tentaram selecionar, algumas sugestões, a partir dos estudos de Harvey e Goudvis (2008) para o ensino das conexões:
a. conexões texto-leitor:	Relacionando os personagens com o próprio leitor, com finalidade de fazer conexões entre o texto e a vida do leitor. Sugerimos livros cujos temas sejam facilmente reconhecidos pela criança, pois estes lhes permitem estabelecer relações com suas vivências.
b. conexões texto-texto:	A fim de conectar temas entre textos/ livros de uma mesma autoria ou livros de um mesmo tema. Os professores permitem que as crianças avancem em suas conexões, pois no geral, elas começam a fazer conexões texto-texto para elementos mais óbvios da história, como personagens e problema. Permitindo assim que o leitor estabeleça relações: comparar personagens, suas personalidades, e ações; comparar situações da história e a linha do enredo; comparar temas, lições ou mensagens na história.
c. conexões texto-mundo:	Ativando o conhecimento prévio, com o propósito de partilhar conexões para construir o entendimento da narrativa. A escolha de livros para essa conexão deve pensar em situações que perpassam o espaço da casa e da escola do leitor. Assim, ao ler um livro que discuta os problemas enfrentados pela personagem principal com a enchente, por exemplo, o leitor pode lembrar-se de enchentes no Brasil; ao fazer isto, está estabelecendo relações texto-mundo.

Figura 4- Quadro explicativo da estratégia de leitura: conexões (GIROTTTO; SOUZA 2010, p. 66 - 73).

2. Inferência:

<p>• O leitor e a inferência:</p>	<p>Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem.</p>
<p>• O ensino da inferência:</p>	<p>Com a intenção de que os alunos infiram, os professores ensinam-lhes como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas.</p>
<p>• Como se efetivam as inferências dos leitores:</p>	<p>a. Fazem uma pergunta sobre algum aspecto do texto; b. Levam em consideração as evidências textuais; c. Pensam sobre o que sabem acerca do texto; d. Usam dicas do texto e seus conhecimentos prévios para responder as questões.</p>
<p>• As atividades com inferência:</p>	<p>Para o trabalho com a estratégia da inferência, há diversas atividades para as oficinas de leitura na organização das práticas, a fim de ensinar os alunos a inferir. Apresentamos aqui, duas delas:</p>
<p>Oficina1: Inferir o significado de palavras desconhecidas:</p>	<p>Com o propósito de usar as dicas do contexto para entender o vocabulário. Vários livros podem ser utilizados para essa atividade. O professor pode organizar um “cartaz âncora” e/ou uma “folha do pensar” com quatro colunas intituladas (palavra/ significado inferido/dicas do texto/ frase). O leitor, ao sistematizar os dados, avança no processo de praticar inferências cada vez mais adequadas.</p>
<p>Oficina2: Inferir pela capa e ilustrações assim como pelo texto:</p>	<p>Com o intuito de usar todos os aspectos de um livro para descobrir significados. Pode-se fazer um cartaz com duas colunas intituladas “citação ou gravura do texto” e “inferência”. Objetiva-se resgatar o percurso que o leitor realizou ao ler para se obter a compreensão e/ou reconhecimento de como ele chegou ao término da leitura no uso da estratégia – inferência.</p>

Figura 5- Quadro explicativo da estratégia de leitura: inferência (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 75-82).

3. Visualização:

<p>• O leitor e a visualização:</p>	<p>Visualizar é, sobretudo, inferir significados, por isso visualização é uma forma de inferência. Quando os leitores visualizam, elaboram significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.</p>
<p>• O ensino da visualização:</p>	<p>Para auxiliar os alunos a praticar o processo de visualização, o professor pode produzir com eles, um quadro âncora com os aspectos (personagens, ilustrações, lugares, fatos, sentidos, reações física e emocional) que eles consigam visualizar no texto.</p>
<p>• Quando leitores proficientes visualizam:</p>	<p>• Transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos; fazem conexões entre as ideias do texto e do mundo com suas próprias experiências; transportam a si mesmos para dentro do texto e se envolvem com o escrito; melhoram a capacidade de compreensão do que leem; apreciam a leitura; lembram-se do que foi lido.</p>
<p>• As atividades com visualização:</p>	<p>As autoras (2010) sugerem alguns exemplos de atividades que podem ser feitas na oficina de leitura.</p>
<p>• Visualizar com livros de imagens</p>	<p>A fim de completar a informação ausente, tendo como proposta desenhar o que se visualiza entre uma passagem, uma página e outra, o leitor pode utilizar as dicas reveladas nas ilustrações e as combinar com as imagens ausentes, criadas em sua mente para produzir significados.</p>
<p>• Criar imagens mentais que vão além de visualizar:</p>	<p>Com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto, o professor pode criar um “quadro síntese”, para que os alunos leitores possam criar frases, como: eu vejo..., eu escuto..., eu posso sentir..., eu cheiro..., eu posso saborear..., etc. Após a leitura, o professor solicita que escrevam palavras utilizando todos os sentidos para registrar em sua resposta.</p>
<p>• Visualizar com livros e filmes:</p>	<p>Para criar a imagem ausente e comparar, sugerimos ao professor que leia, em sala de aula, capítulos de uma obra que foi adaptada ao cinema. Ao final da leitura, o professor exhibe o filme resultante da adaptação da narrativa lida, e pede aos alunos para anotar as comparações das visualizações com o filme.</p>

Figura 6-Quadro explicativo da estratégia de leitura: visualização (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 83-91).

4. Sumarização:

<p>• O leitor e a sumariazação</p>	<p>Sumarizar é aprender a determinar a importância, a essência do texto. Quando o leitor lê ficção, está focado nas ações da personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema, leitores ao determinar a importância em ficção e em outros gêneros, inferem as ideias e temas da história. O texto não-ficcional apresenta seus próprios problemas e assuntos, ao ler esse tipo de texto, o aluno apreende informações.</p>
<p>• O ensino da sumariazação:</p>	<p>A habilidade de aprender a encontrar a ideia principal do texto elimina a necessidade das crianças lerem tudo, quando procuram por uma informação específica. Portanto, ensiná-las a ter uma visão geral representa um início no esforço em determinar a importância. Os professores podem “modelar”, na aula introdutória da oficina de leitura, esses aspectos.</p>
<p>• No momento das oficinas, o docente fornece instruções sobre a sumariazação:</p>	<p>Olhar atentamente para a primeira e última linha de cada parágrafo; destacar somente frases necessárias, não a sentença inteira; escrever anotações nas margens ou em um bloco de notas para parafrasear a informação; relativizar detalhes; anotar palavras sinalizadoras que aparecem junto da informação importante.</p>
<p>• As atividades com sumariazação:</p>	<p>Refletir sobre o importante e sintetizar a informação constantemente, ajuda o leitor a elaborar o significado do texto. Sugerimos algumas atividades para o professor trabalhar:</p>
<p>• Familiarizar o texto com as características de livros de não-ficção:</p>	<p>Com o objetivo de ajudar os alunos a adquirir informações sobre o tópico interessante, fazer perguntas e realizar uma produção escrita baseada no que leram. Podem utilizar os paradidáticos ou coleções sobre os grandes escritores, para organizar um “formulário do conhecimento prévio” e outro de “perguntas”, seguido de um “cartaz síntese”. Assim, os alunos têm a oportunidade de examinar e separar os dados importantes.</p>
<p>• Separar o tópico dos detalhes:</p>	<p>A fim de discriminar entre tópicos-chave e detalhes de apoio. Utiliza-se de um formulário de três colunas: tópico/detalhes/apontamentos pessoais. Paradidáticos de fatos históricos são úteis para essa atividade, as crianças assimilam informações importantes e observam as características do livro.</p>

Figura 7-Quadro explicativo da estratégia de leitura: sumariazação (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 92-100).

5. Síntese:

<p>• O leitor e a síntese:</p>	<p>A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias ou conceitos mais amplos formam uma opinião que os levam a novas conexões. Ao sintetizarem alcançam um entendimento mais completo do texto.</p>
<p>• O ensino da síntese:</p>	<p>O docente deve estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, para manter-se no texto e monitorar o próprio entendimento. Quando os leitores sintetizam, conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante.</p>
<p>• As atividades com síntese:</p>	<p>Ensinar a resumir – selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear - como um aspecto da síntese, é fundamental para a formação do leitor autônomo. Para auxiliar o professor no ensino da síntese, elencamos algumas atividades:</p>
<p>• Parafrasear para resumir o texto:</p>	<p>Visando motivar os alunos a realizar com suas próprias palavras anotações nas margens. Sugerimos que o docente selecione um livro de literatura infantil com poucos detalhes para o aluno ao assinalar o texto, codificá-lo com “R” para resumo e utilizar um formulário de duas colunas “o que é interessante” e “o que é importante”, com isso o leitor poderá discernir entre detalhe e fato.</p>
<p>• Recontar para resumir a informação:</p>	<p>Proporcionar uma estrutura de trabalho para ajudar os alunos a começar a sintetizar a informação, por meio de um reconto da história. O professor pode escolher um conto para que a sala toda leia e depois pedir que cada aluno resuma oralmente a história.</p>
<p>• Como alternativa de apoio aos alunos na construção da síntese:</p>	<p>O professor pode solicitar: uma discussão com a classe; listas de palavras-chave da narrativa; registros de breves passagens da história em cartazes, que retomam a estrutura da narrativa; o resumo e o reconto da história.</p>
<p>• Resumir o conteúdo de um texto e marcar um posicionamento:</p>	<p>Ensinar aos alunos que sintetizar é integrar o pensamento com o conteúdo e tomar a visão pessoal do leitor sobre o texto. Indicamos que o professor escolha textos mais elaborados, para as crianças perceberem os detalhes. O docente poderá utilizar os livros com capítulos, e propor diferentes atividades de sintetização para cada parte do livro.</p>

Figura 8-Quadro explicativo da estratégia de leitura: síntese (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 103-107).

O trabalho com as estratégias de leitura requer um conhecimento aprofundado sobre a estrutura de cada estratégia apresentada nos quadros explicativos. Para que possamos ter autonomia na escolha das atividades que englobam o ensino e os fundamentos das oficinas a serem adaptadas às nossas necessidades. Iremos relatar algumas oficinas que foram organizadas em torno das estratégias de inferência e conexão, como também o trabalho com a visualização e a síntese, somente a estratégia de sumarização não foi abordada nas oficinas desta pesquisa, no entanto sabemos que a sumarização ocorre naturalmente ao lermos um texto, o que queremos dizer que não elaboramos uma atividade específica.

Conforme Girotto e Souza (2010, p. 108) abordam sobre “enfim, quais estratégias de leitura usar?” poderemos observar que:

Acerca das estratégias que foram apresentadas, Fountas e Pinnell (2001) afirmam que é impossível pensar em cada uma como centro de uma aula específica. Há uma diferença entre explorar um “item do conhecimento”, que está armazenado na memória, e ensinar um processo de aprendizagem. Os itens são importantes porque podem ser adicionados ao conhecimento organizado em nosso modelo mental. O processo, por outro lado, envolve uma série de ações complexas. Aprender o processo requer fazê-lo várias vezes de maneiras diferentes, cada vez aprendendo mais sobre como ajustar, modificar e redefinir uma série de ações. Por essa razão, trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas. Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental.

Desenvolvemos diversas oficinas de leitura nesta pesquisa, os planos de aula referente às oficinas e sequência básica que elaboramos serão dispostos na seção “Contextualizando a pesquisa”, optamos por descrever nesta seção as etapas que compõem duas dessas oficinas, conforme a estrutura modular de Girotto e Souza (2010), para isso iremos detalhar o processo de construção das atividades.

É de suma importância organizar as etapas da oficina iniciando por meio da oralidade, mediando com as diferentes maneiras de proporcionar a leitura e por fim, apresentando atividades como debate, reconto e análise do texto lido. O processo de ensino da leitura literária é gradativo, para que os alunos interajam com o texto sem dificuldade em observar e exercitar as estratégias, é comum ativarmos os sentidos sobre a obra iniciando a leitura com a visualização, inserindo as perguntas para os alunos sobre os acontecimentos, as personagens, o ambiente, as reações emocionais e físicas sobre algum fato da história, os sentimentos antes, durante e após a leitura.

Após as perguntas, os alunos já estão familiarizados com o texto, então estabelecemos as conexões entre leitor-texto, texto-texto e texto-mundo, vão recordando outras leituras, fatos do dia-a-dia que ocorrem na nossa cidade, na escola e até mesmo em suas casas, acontecimentos mundiais como problemas sociais e ambientais, fazemos referências que se aproximam das características das personagens, do espaço onde ocorre a história, do desfecho, entre outras conexões.

Ao aplicarmos a análise da obra por intermédio da inferência, explicamos as diferenças e semelhanças com as conexões, sobre a predominância de uma determinada estratégia, e a ocorrência de todas elas na leitura literária. As inferências surgem a partir do momento que o leitor recebe o livro, nas observações sobre a capa, o título, o que imagina sobre a história. Nessa estratégia as perguntas são direcionadas para inferir sobre as ilustrações, os temas, as personagens, reconhecer o enredo, inferir sobre o significado das palavras, entre inúmeras possibilidades de inferências.

A habilidade leitora se constrói antes, durante e após a leitura com atividades que iniciam com perguntas simples, conforme a cada leitura realizada exigimos mais do leitor até chegarmos à atividade de compreensão textual que exigirá um grau de dificuldade maior. Orientamos a análise com exercício impresso que respeita a sequência da narrativa proposta, para que os alunos não confundam a qual estratégia está veiculada esse exercício. Trata-se de um processo lento, pois alguns alunos não conseguem ler com proficiência, e na primeira dúvida que se deparam, querem desistir da atividade.

Partimos do pressuposto que insere a oficina de leitura como um meio eficaz para formar o leitor proficiente. Escolhemos um caminho que exige paciência para observar o desempenho dos alunos, e que não podemos desistir, assim como os alunos que apresentam dificuldade na habilidade leitora. A cada oficina trabalhada, flexibilizamos o processo de ensino, para que toda a turma tivesse o mesmo desempenho.

Concordamos com as autoras (2010, p. 108), quando afirmam que “compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas”. A compreensão textual abrange todas as estratégias de leitura, no entanto para a maioria dos alunos será possível compreender o que leem desenvolvendo as atividades, porém temos a consciência que haverá alunos que demorarão um pouco mais para serem leitores proficientes. “Para tanto, o ensino das estratégias é fundamental.”

Por ser pouco trabalhado o livro de literatura infantil, tão relevante quanto os demais gêneros, privilegiamos o texto literário para o ensino de leitura. A releitura da proposta norte-americana de Harvey e Goudvis (2008) possibilita criar uma “chave de entrada” para o aluno que, desconhece, na sua essência, tais gêneros. Além disso, pressupõe um professor que lê e não necessariamente um especialista em leitura. Por fim, acreditamos que o objetivo do aluno e do professor seja a formação de um leitor, os exemplos, discussões e atividades aqui propostas visam ao desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes que permitam ao aprendiz a compreensão do texto escrito. (GIROTTI; SOUZA 2010, p. 109)

Para entendermos como se organizaram as oficinas propostas nesta pesquisa, será necessária a apresentação da estrutura modular adaptada para a nossa realidade, com o intuito de atingir todas as metas propostas pelas autoras (2010), elaboramos as seguintes oficinas, observem a descrição das etapas (módulos, oficinas de leitura, objetivos e aulas) abaixo:

Mód.	Oficinas de leitura	Objetivos	aulas
1	Oficina 3 – Livro: Contos Indígenas Brasileiros Conto: O roubo do fogo – Povo Guarani (Mito Guarani)	<ul style="list-style-type: none"> •Apresentar o autor; a obra por meio da contação de história, com andaimes característicos da cultura indígena (músicas e instrumentos); •Interpretar o texto com auxílio de imagens; •Explicar aos alunos as características do conto indígena através de histórias que tratam da natureza e da origem das coisas. 	2
2	“Eu e o livro” Contato com o livro impresso	<ul style="list-style-type: none"> •Proporcionar ao aluno o contato com o texto, a posse do livro, para ler na escola, em casa, nas horas vagas, para se familiarizar com a obra. •Ler, reler quantas vezes sentir necessidade. <p>Sensibilizar os alunos sobre a leitura do texto literário.</p>	2
3	Desenho animado: Ilya e o fogo Sensibilizando o aluno para a leitura por meio de gêneros multimodais	<ul style="list-style-type: none"> •Elaborar meios de apresentar o conto através de gêneros multimodais, com animações, músicas, narrativa oral, slides, etc. •Possibilitar a relação da história com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos por meio das inferências. 	1
		<ul style="list-style-type: none"> •Motivar a leitura a partir da formulação de 	2

4	<p>Oficina 4 –</p> <p>Livro: Crônicas de São Paulo – um olhar indígena</p> <p>Conto: Tatuapé – o caminho do tatu</p>	<p>hipóteses com base no título, da exploração das imagens da capa e do gênero proposto;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o gênero textual: crônica como texto literário; • Despertar os conhecimentos prévios com a comparação entre os textos das oficinas 1 e 2; • Localizar informações explícitas e implícitas; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; identificar os sentimentos, comportamentos e valores presentes nas personagens da história; entre outros. 	
5	<p>Oficina 5 – Estratégias de leitura: atividade³ de compreensão sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexão: texto-leitor • Conexão: texto-texto • Conexão: texto-mundo • Atividade sobre a estratégia de leitura – conexão com base no conto: o roubo do fogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar as conexões entre textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes; • Estabelecer conexões com episódios de sua própria vida; • Relacionar as personagens com o próprio leitor; • Conectar temas entre textos/livros de uma mesma autoria ou de mesmo tema; • Ativar o conhecimento prévio, com o propósito de partilhar conexões para construir o entendimento da narrativa. 	3
Total de aulas:			10

Optamos por desenvolver as oficinas com essa estrutura, para inserirmos novas etapas que foram fundamentais para a compreensão dos textos. Os objetivos referentes a cada módulo foram direcionados pela estrutura de oficina apresentada por Girotto e Souza (2010), no entanto adaptamos para as nossas necessidades, abrangendo um tempo maior para cada atividade trabalhada. Com relação à aplicação das estratégias não denominamos nesta estrutura, mas foram aplicados exercícios específicos das estratégias de conexão e inferência, que serão descritos em outra estrutura de oficinas disposta na seção 3.

³ A atividade sobre a estratégia de conexão sobre os contos indígenas estará disposta no anexo desta dissertação.

Organizamos separadamente as oficinas de leitura das atividades equivalentes as estratégias de visualização, inferência e conexão. Lembrando que o módulo 5 do quadro de oficinas apresenta as conexões, como se tratava da leitura comparativa de duas obras literárias, direcionamos para a relação entre leitor-texto, texto-texto e texto-mundo, e com base no desempenho dos alunos, consideramos como um excelente resultado na divisão entre oficinas de leitura e atividades, por serem propostas diferentes que exigiam momentos distintos com o uso do data-show para assistirmos ao desenho, com explicações por meio de slides para os alunos conhecerem um pouco sobre o autor das obras propostas, momentos para o debate, para a ilustração, para leitura compartilhada, montagem do mural, brincadeiras com a toca do tatu, entre outras metodologias que foram selecionadas para essas oficinas.

Mód.	Atividades	Objetivos	aulas
1	TOCA DO TATU	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fragmentos dos textos lidos; • Organizar a estrutura dos enredos; • Trabalhar a coesão e a coerência através dos fragmentos; entre outros. 	2
2	Mural: O olhar dos Contos	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar os ambientes e personagens das histórias; • Organizar a construção do mural com as ilustrações; • Incentivar a criatividade dos alunos por meio dos desenhos e pinturas; entre outros. 	2
3	GLOSSÁRIO: Desvendando as palavras	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as palavras de origem indígenas; • Pesquisar os significados dessas palavras; • Conhecer a cultura indígena e a sua importância para a nossa sociedade; • Explicar alguns neologismos criados pelo autor; entre outras. 	2
4	Momento de Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar o processo de leitura por meio da organização dos enredos; • Verificar a compreensão dos alunos ao ilustrar os elementos da narrativa; • Identificar os conhecimentos adquiridos com as atividades propostas; • Observar a participação dos alunos nos debates. 	2
		Total de aulas:	08

O trabalho com oficinas de leitura é enriquecedor tanto para os alunos quanto para nós, professores. É o momento que podemos quebrar a rotina cansativa da sala de aula, o lúdico presente na contação de histórias, nas brincadeiras para inserir a atividade de descoberta do texto pelos fragmentos, a leitura dramatizada que encanta os alunos ao contracenarem com seus colegas, a cada etapa desenvolvida nessas oficinas proporciona a formação do leitor proficiente por meio do encantamento, para incentivá-los a buscar pelo hábito da leitura e pela compreensão leitora.

Segundo Girotto e Souza (2010, p.116) “formar o leitor proficiente implica em descobrir quais competências devem ser desenvolvidas e em que níveis estas competências se transformam em habilidades leitoras”, com base nessa afirmação é importante definir quais os objetivos precisamos atingir a cada oficina trabalhada, para isso será fundamental elaborar atividades com propósitos direcionados para a formação do leitor proficiente. Por meio do desempenho dos alunos é possível verificar se alcançamos esses propósitos, ou se teremos que refazer determinada oficina devido às dificuldades apresentadas.

Trabalhar com as estratégias e, posteriormente, avaliá-las, implica em desconstrução e reconstrução de alguns conceitos e, mesmo, em provocar um diálogo mais intenso e exaustivo com o aluno, de forma que ele possa ir percebendo as pistas deixadas pelo autor que o levem para um encontro, um mergulho mais profundo no texto. O texto não deve se constituir em empecilho para a aprendizagem, muito pelo contrário, deve ser um instrumento facilitador para o aprender. Por esta razão, chegou o momento de refletirmos sobre a avaliação e as contribuições que poderemos obter se planejarmos atividades leitoras afinadas com procedimentos avaliativos antes, durante e depois da leitura. (GIROTTTO; SOUZA 2010, p. 120)

A organização das oficinas de leitura presentes nesta pesquisa fundamenta-se na leitura literária por meio de estratégias de leitura para formar o leitor proficiente, no entanto como podemos identificar esse leitor, quais os objetivos que devemos traçar para atingir a compreensão leitora, e as metodologias específicas para esses objetivos. São inúmeros questionamentos que devem ser levantados antes mesmo de construir uma estrutura de oficina. Buscar esse conhecimento sobre a avaliação das estratégias de leitura é imprescindível para o bom resultado das atividades propostas. A cada atividade precisamos avaliar como está o desempenho dos alunos, se todos conseguiram participar, se entenderam a proposta, se leem com autonomia.

Segundo as autoras (2010, p. 140), “diante do exposto a função e a proposta do professor em relação às estratégias de leitura, largamente discutidas, será de:”

- Ensinar a avaliar algumas estratégias, durante um longo período, por meio do modelar e da prática guiada, tomando cuidado com os aspectos a serem avaliados e possibilitando aos alunos uma autoavaliação.
- Utilizar, nas atividades propostas, uma variedade de textos de gêneros diversos com diferentes graus de dificuldade.
- Usar o questionamento de maneira eficaz e prontamente.
- Monitorar o entendimento dos alunos para compreender a instrução e modelar o seu aprendizado.
- Visar à independência do aluno, promovendo a competência e a habilidade leitora.
- Providenciar condições para o aprendizado (imersão, demonstração, aproximação, expectativa, união, respostas, uso e responsabilidade).

A responsabilidade é nossa, como professores temos que nos conscientizar sobre as nossas escolhas quanto aos conteúdos, metodologias, leituras, estratégias, avaliações, desempenho, os objetivos, metas, o que precisamos saber para atingirmos bons resultados. Lembrando que o aluno é o centro do processo de ensino, todas as nossas escolhas são para que o aluno consiga a compreensão leitora, desenvolva a habilidade de leitura e a proficiência. Concordamos com as autoras (2010, p.57), sobre a responsabilidade dos professores no processo de ensino, “[...] a maioria da classe não entende, é nossa responsabilidade. Se 25% da sala não entende, ainda é nossa responsabilidade. E se uma criança não entende, ainda continua sendo nossa responsabilidade”

Com a premissa de que “compreender é a base para que todas as crianças se engajem completamente na leitura de livros de literatura e se tornem leitoras autônomas”, aprofundaremos os estudos na seção 2, sobre as concepções de leitura por meio das competências e habilidades com os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa conforme os fundamentos da BNCC, com o embasamento teórico de Bazerman (2011), BNCC (2017) e Schneuwly&Dolz (2011). Com intuito de conhecermos os gêneros textuais que estão inseridos em cada obra infantojuvenil escolhida para as oficinas. A maioria dos textos e livros escolhidos para as oficinas foram do gênero conto, mas também trabalhamos com crônica, conto de fadas e desenho animado. O foco das leituras literárias desta dissertação são as obras infantojuvenis.

2. GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CONCEPÇÕES DE LEITURA CONFORME A BNCC

As relações interativas que são desenvolvidas no convívio social são encadeadas por uma diversidade de textos, que formam conjuntos e sistemas de gêneros que possibilitam mudanças, conjugações, misturas, inter-relações no processo sociocultural dos indivíduos. Dessa forma, os conhecimentos individuais serão compartilhados, renovados e adaptados aos novos contextos, e nesta condição agimos discursivamente na sociedade.

Os aspectos sociopolíticos envolvidos nas formas textuais típicas que circulam nas práticas sociais, se referem aos “conjuntos de gêneros”, apresentando a noção de coleção de espécie de texto que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. O interesse pelo convívio social e as atividades que são realizadas a partir das profissões que exercemos quando adultos, direcionam os estudos para essa noção. “Se a escola trabalhasse as habilidades de escrita para produzir esses “conjuntos de gêneros” relacionados, estaria exercitando o aluno para competências não só textuais, mas também profissionais desse indivíduo.” (BAZERMAN, 2011, P.12)

O autor se refere aos textos, artigos, pesquisas, receitas, crônicas, aos gêneros textuais específicos que são produzidos por cada profissão, no caso do jornalista, teremos acesso aos artigos jornalísticos, o compositor, a letras de músicas, o cronista, as crônicas, entre outras profissões. Os gêneros produzidos serão inseridos nas práticas sociais, cada um com seu objetivo e direcionados aos leitores, formando uma interação sociocultural com diferentes discursos.

A noção de “conjunto de gêneros” apresenta a ideia de sistemas de gêneros, que surgem por meio dos diversos conjuntos, que são utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada. Um sistema de gêneros organiza a produção e circulação de gêneros numa dada instituição entre os indivíduos.

Conforme Schneuwly&Dolz (2011, p. 148), apresentam o gênero como um objeto de ensino autônomo:

Os gêneros de textos, mais particularmente, os gêneros formais constituem “objetos autônomos” para o ensino do oral. São objetos construídos e delimitados pelo ponto de vista que os cria: extraídos da matéria de que são parte integrante (a variedade infinita das práticas de linguagem), ancorados num quadro teórico (o interacionismo social), fundados em análises empíricas rigorosas de textos orais e, finalmente, acabados em função das escolhas e das prioridades associadas ao ensino-aprendizagem. Eles são

autônomos no sentido de que o oral é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos ou não linguísticos. São autônomos, pois permitem apontar os aspectos da língua que necessitam de um trabalho isolado.

A noção de gênero amplia as possibilidades de práticas de ensino que perpassam a simples leitura do texto, permite aprender através dos meios linguísticos direcionados para um propósito de comunicação, que pode ser oral ou escrito. A escolha do gênero está relacionada com a prática social, os objetivos desejados, com a sua funcionalidade, com aspectos textuais e orais, entre outras.

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, texto não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BNCC, 2017, p.63)

Com o intuito de compreendermos a importância do ensino dos gêneros textuais e discursivos nas aulas de língua portuguesa, se faz necessário entendermos à sua relação com a linguística aplicada. As teorias de Antunes (2009), Bakhtin (2000), Bazerman (2011), Pereira (2014), Ribeiro (2005), Rojo (2009), Schneuwly e Dolz (2004) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) sobre essa relação no processo de ensino serão abordadas no tópico 2.1 desta pesquisa.

2.1. Os gêneros textuais / discursivos como objeto de ensino-aprendizagem

Na perspectiva dos estudos sobre gêneros do discurso de Bakhtin (2000), acredita-se que os gêneros são originados por diferentes esferas de atividade humana e devem ser analisados dentro dessas esferas. Considera que todas as manifestações verbais se realizam sob diferentes modos de discurso e que essas formas de interação se encontram estreitamente vinculadas às condições de uma dada situação social.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o

caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 280)

Para entender essa relação entre “comunicação verbal” e “a situação concreta de produção”, o autor (2000, p.283) sugere que a língua deve ser estudada com base “nas formas e nos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam”. E também, “nas formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala (gêneros discursivos) na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal.” A partir desses pressupostos, teremos “o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.”

Direcionamos este estudo a um espaço escolar, a sala de aula, local em que identificamos diversos gêneros discursivos e textuais, porém muitos desses gêneros passam despercebidos aos olhares dos alunos, devido à falta de um planejamento direcionado ao texto, com base na sua estrutura e compreensão, entre outros aspectos.

Em ambientes nos quais se encontram aglomerados de pessoas em constantes atividades de leitura, discussão, debate e produção textual, a multiplicidade dessas atividades produzirá uma multiplicidade de gêneros discursivos. Sendo assim, refletiremos sobre a importância dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem do aluno.

Para Ribeiro (2005), o conceito de gênero formulado por Bakhtin mostra que a língua não resulta de um ato individual nem de combinações sistemáticas entre signos, mas da interação entre indivíduos socialmente organizados. Pois, a estrutura da língua por si só, não produz sentidos. A palavra só adquire sentido por sua função de signo dentro de um grupo de indivíduos que se relacionam através de um vínculo social. A língua por ser dinâmica faz com que o homem produza diversos signos e significados, podendo ser explicada no tecido social particular de signos criados pelo homem.

A interação verbal entre sujeitos se dá por meio das relações sócio-históricas e culturais em que eles estão inseridos dentro de diversas esferas da atividade humana. Nas práticas sociais, os indivíduos se deparam com atividades e situações que exigem um comportamento discursivo ou argumentativo, que impõem certas regras de interação verbal. Os gêneros organizam e normatizam esses enunciados conforme os propósitos do locutor.

A percepção de Bakhtin sobre a vinculação estreita da língua (sob a forma de gênero) às ações humanas socialmente organizadas revela o caráter eminentemente social que ele procura imprimir à língua, em oposição clara às concepções subjetivistas e idealistas, concebendo a linguagem a partir de sua relação com o lugar socialmente definido. Assim sendo, os gêneros revelam formas distintas de se pensar a realidade, já que eles atuam na organização de formas de enunciados da memória social, de representação do mundo, da sociedade. (RIBEIRO, 2005, p. 58)

Assim como os indivíduos, os gêneros incluem-se num processo de transformação contínuo, e por isso variam contíguas as atividades existentes na sociedade. Podendo unir-se a partir das exigências impostas por essas atividades, dentro da dinâmica social em que estiverem inseridos. Para entendermos como se dá a relação dos gêneros com as escolhas dos falantes. Observaremos as contribuições de Schneuwly e Dolz (2011, p. 24) para esta pesquisa:

...há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin 1953/ 1979, p.30). A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada.

No processo de interação social é possível distinguir dois grupos de gêneros: os primários (aqueles que aparecem em instâncias enunciativas mais espontâneas da vida cotidiana, ou seja, nas situações de linguagem que não exigem tanto uma norma padrão e nem um direcionamento da fala) e os secundários (aqueles produzidos em situações discursivas mais complexas, institucionalizadas). Nesse último grupo observa-se uma necessidade de organização formal da fala para uma determinada situação linguística ou interação institucionalizada, tais como a arte, o direito, a religião, a educação, etc. Por meio, dessas distinções admitem-se que os dois grupos de gêneros são tão heterogêneos

quanto às atividades que os produzem, surgem conforme as práticas com que o homem se depara no decorrer do seu crescimento social.

Os gêneros primários são absorvidos pelos gêneros secundários, sofrendo uma transformação e incorporação a estes, entende-se essa absorção quando refletimos sobre a prática social, ou seja, em determinadas práticas observa-se a interação entre enunciados novos e antigos, formando um processo de união que possibilita a cada situação de interação o vínculo de enunciados no elo da cadeia de comunicação verbal.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 26), retomam e reinterpretam os estudos de Bakhtin (1953/1979), a respeito da distinção dos gêneros primários e secundários:

Que distinguem os gêneros primários – que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” – e gêneros secundários – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”(28), para os gêneros primários: troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como só uma unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso. Podem-se definir, ao contrário, os gêneros secundários como não controlados diretamente pela situação que, evidentemente, não significa descontextualizados, mas apenas sem contexto imediato, como necessitando de outros mecanismos de controle mais potentes. A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos, a definir, no gênero secundário.

As alterações sofridas pelos gêneros ocorrem dentro das práticas sociais, que os limitam por suas normas, ao mesmo tempo em que, oferecem a renovação imposta pela própria dinâmica histórica. Além de organizar e normatizar os enunciados, os gêneros funcionam como disciplinadores de situações enunciativas, de forma a influenciar o contexto dessas situações, como de serem influenciados por elas. Dessa relação surge o princípio da dialogicidade.

Conforme Ribeiro (2005, p.60), o princípio da dialogicidade, “consiste que todo discurso se constitui por sua remissão e resposta a outros já formulados e a formular, razão pela qual nenhum discurso se impõe na sua natureza homogênea.” As práticas sociais são determinantes sobre os gêneros, possibilitando surgirem de certas condições satisfatórias, como também os posicionando como modificadores dessas mesmas condições. O discurso reflete a realidade e permanece em constante reformulação, pois sempre haverá uma situação enunciativa.

O acabamento do gênero do discurso somente atingirá a compreensão do locutor se forem considerados três fatores determinantes: o objeto do discurso; o querer dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero. Tais fatores incluem aspectos sócio-históricos, culturais e interacionais. Destarte, o locutor terá condições de formular o seu discurso por meio de um propósito, de se relacionar com outros locutores e fazer escolhas para melhorar a compreensão do seu discurso. Os gêneros são as nossas práticas realizadas no contexto social.

A noção de acabamento possibilita ao interlocutor compreender e distinguir diversos gêneros discursivos encontrados dentro das práticas sociais. Sendo que estas práticas se constituem de aspectos sociais, interacionais, dialógicos e cognitivos, esses aspectos auxiliam o diálogo entre os interlocutores. A relação entre gêneros discursivos e práticas sociais, nos auxilia a entender as diversas manifestações do gênero, não só do ponto de vista discursivo, mas também textual.

Os processos de humanização estão vinculados aos gêneros discursivos, por serem constituídos nas práticas sociais, derivam de atividades específicas para cada uma das determinadas esferas sociais, podendo reverter ao estado primitivo dessas mesmas atividades dependendo do grupo social em que se encontram, pois, são as atividades dos grupos que renovam, multiplicam e extinguem os gêneros. As diversas esferas sociais possibilitam aos locutores o acesso a inúmeros gêneros, que os orientam a construir os seus discursos a partir de um propósito com as escolhas dos gêneros específicos para essa construção. Todo esse processo de enunciação se diferencia entre os falantes, formando enunciados singulares para determinados projetos discursivos.

Ainda que o sujeito sofra restrições históricas que determinam posições, é na situação de enunciação concreta que o locutor é orientado a certas “escolhas” dos recursos expressivos adequados para levar adiante a sua empreitada discursiva, tendo sempre em vista o outro: de onde precede e para onde se encaminha o seu discurso. É pela expectativa em relação à réplica do outro que o locutor adota certas formas de encaminhar a compreensão do interlocutor. (RIBEIRO, 2005, p. 64)

Podemos dizer que o sujeito, assim como o gênero, precisa estar inserido nas práticas sociais, para que ocorra uma evolução da linguagem. Observamos que as escolhas dos gêneros específicos são fundamentais para o projeto do discurso, pois refletem o posicionamento do locutor sobre determinado assunto, e possibilita a reação

ou réplica do interlocutor sobre o que foi dito. Esse diálogo mostra a relação do sujeito com a constante transformação dos gêneros para a adequação do seu discurso.

Toda a construção do projeto discursivo influencia tanto os atos da fala quanto a própria escrita, sendo esta a ponte entre a história do passado e a do presente. Há textos que refletem os ensinamentos, os ideais, os modos de vida, a política, entre outros aspectos sociais, que possibilitam ao leitor fazer as suas próprias escolhas.

É necessário desenvolver a prática de leitura através da compreensão de mundo que a criança, o ser humano realiza, utilizando-se daquilo que está dentro das atividades desenvolvidas por eles no seu cotidiano, refletindo sobre o que os rodeia, através da descrição, análise, interpretação e emissão de parecer sobre fatos de sua realidade, que possibilitam a produção de diferentes gêneros que comportam diferentes tipos textuais dissertativos, narrativos e descritivos.

Conforme Bazerman (2011, p. 49), em seus estudos afirma que: “como leitores, usamos o gênero para demarcar o tipo de mundo em que entramos em cada texto; para identificar os tipos de atividades simbólicas, emocionais, intelectuais, críticas e outras; para reconhecer os tipos de jogos em ação aos quais precisamos ficar atentos.”

É importante que o aluno entenda o que está escrito em jornais, revistas, bulas de remédio, problemas matemáticos, receitas culinárias, poesias, crônicas, charges, histórias em quadrinhos, contos, fábulas, entre outros, pois estes gêneros circulam diariamente em suas práticas sociais. Dessa maneira, não haverá apenas decodificação, mas a habilidade leitora propriamente dita. De acordo com Rojo (2009, p.11):

É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo assim, letrado de certa maneira. O termo letramento busca recobrir os usos das práticas sociais da linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Cabem a nós, professores, analisarmos diagnosticamente os nossos alunos, para percebermos o nível de letramentos de cada um, após verificar a relação desses textos com suas realidades, desenvolver a proposta de ensino abrangendo diversos gêneros textuais e discursivos para enriquecermos as nossas metodologias de ensino. Além disso, é importante que estejamos atentos às inúmeras práticas sociais realizadas no

ambiente escolar, pois os gêneros devem ser ensinados em situações concretas de interação.

Na Linguística, as preocupações com a linguagem em uso e a análise do discurso têm renovado o interesse no gênero como meio de organizar os aspectos linguísticos em relação à ação situada. Dessa forma, temos estudos de maneira como elementos semânticos e sintáticos se agregam em diferentes gêneros e das maneiras como a organização interna dos gêneros revela o processo linguístico dos eventos numa série de movimentos tipificados, descritíveis em termos formais e funcionais. (BAZERMAN, 2011, p. 61)

Segundo o autor (2011, p.35), os gêneros são modos de fazer coisas, trata-se de uma categoria psicossocial de reconhecimento e não algo fixado na forma do texto, configurando que cada texto tem condições específicas de produção, circulação e uso. O gênero está ligado às mudanças nas relações e nos papéis profissionais, às mudanças institucionais, ao surgimento de normas e identidade profissionais, à ideologia, à ontologia e à psicologia.

As novas gerações tecnológicas exigem transformações nas práticas sociais, a cada momento surgem profissões para atender um mercado de trabalho dinâmico, conectado e competitivo. Por meio dessas novas profissões, há também a extinção de atividades que se tornaram obsoletas, que foram sendo substituídas a cada evolução da sociedade contemporânea. Os gêneros perpassam essas mudanças e se renovam conforme as necessidades do indivíduo que interage e busca se estabilizar nesse ambiente profissional competitivo.

Os ambientes de convívio familiar e a escola, além das comunidades são considerados como espaços de múltiplas funções na sociedade, que precisam se transformar a partir das exigências sociais, em que as relações culturais, políticas, econômicas, científicas, filosóficas e técnicas são universais, rompendo fronteiras dos limites individuais e locais.

A escola tem por função organizar o saber e viabilizar a todos os membros de uma sociedade o acesso aos instrumentos de produção cultural, científica, técnica e política presentes na sociedade. As práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula devem respeitar as funcionalidades de cada gênero, permitindo que o educando seja capaz de entrar nessa realidade para entendê-la. A ocorrência desse processo de entendimento deve respeitar as funcionalidades de cada gênero.

O gênero, uma vez estabelecido, torna-se um ambiente estruturado para a escrita e para a leitura, que, por sua vez, exerce influência sobre outros aspectos do trabalho profissional. O gênero parece ser um mecanismo constitutivo na formação, manutenção e realização da sociedade, da cultura, da psicologia, da imaginação, da consciência, da personalidade e do conhecimento, interativo com todos os outros processos que formam nossas vidas. (BAZERMAN, 2011, p. 65)

Por meio do processo de aprendizagem, a escola é um ambiente privilegiado por garantir o contato com os livros e apresentar diversos gêneros às crianças, possibilitando o desenvolvimento dos comportamentos leitores e o gosto pela literatura desde cedo. Sabemos que, esse processo exige que nós, professores saibamos a importância de organizar um planejamento de ensino que integre a escola e o contexto social que o aluno estar inserido, além de se efetivar de forma crítica e transformadora no contexto das práticas sociais.

Para podermos organizar esse planejamento de ensino, será necessário entendermos como se desenvolvem as concepções de leitura e de educação literária por meio das competências e habilidades descritas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tema do próximo tópico:

2.2. Concepção de leitura conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe-se a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que crianças, jovens e adultos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. É um documento extenso, que estabelece de maneira minuciosa conhecimentos, competências e habilidades como direitos a serem aprendidos e desenvolvidos durante a escolaridade básica. A importância dessa política se dá na medida em que, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), ela deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo o Brasil. A BNCC foi elaborada para assegurar a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2018)

A educação brasileira há décadas sofre com mudanças em seu currículo nacional para conseguir melhorar o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, os nossos alunos anualmente participam de avaliações para verificar o índice de aprendizado, por meio dos resultados no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aferido tanto pela Prova Brasil (avaliação censitária do ensino público), quanto

pela Aneb (avaliação amostral do Saeb), como também, por Olimpíadas de Língua portuguesa, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), entre outras.

Apesar de inúmeras maneiras de avaliar o desenvolvimento dos estudantes brasileiros, ainda nos deparamos com manchetes de jornais, como “Brasil mantém últimas colocações no Pisa. País teve desempenho abaixo da média em ciências, leitura e matemática, mas ampliou número de alunos escolarizados.” (PORTAL – MEC, 2018).

Como educadores, nos preocupamos com os baixos índices dos nossos estudantes, sabemos que não depende somente de nossa prática docente para melhorarmos a qualidade de ensino da Educação brasileira. Mas precisamos com urgência de políticas públicas voltadas para a realidade precária das escolas públicas do nosso país, que em sua maioria não contribuem com condições básicas para o processo de ensino e aprendizagem da nossa sociedade.

As escolas brasileiras e os seus educadores, em grande parte, necessitam de um olhar de respeito e valorização, além de medidas concretas para buscar meios para mudar a realidade da educação no Brasil, senão continuaremos lendo reportagens como essa:

O Ministério da Educação divulgou nesta terça-feira, 6, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) — Programme for International Student Assessment, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE: 493. O desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de 325. Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. (PORTAL – MEC, 2018)

Com relação ao desempenho em Leitura, observamos que essas avaliações apresentam uma preocupação maior a respeito dessa habilidade. Muitos estudantes conseguem decodificar um texto, porém demonstram dificuldade para compreender o que leem, por não se familiarizarem com os diferentes gêneros que circulam em seu convívio social. São textos distantes da realidade desse aluno, que não foi instigado por meio dos multiletramentos a explorar através das estratégias de leitura as suas competências leitoras.

Como o foco do PISA 2018 é leitura, essa área do conhecimento teve mais questões na avaliação. A proposta para esta área foi de analisar o conhecimento dos estudantes tendo como base a diversidade de um mundo globalizado, incluindo as habilidades de leitura necessárias, na atualidade,

para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania. (PORTAL - MEC, 2018)

A sociedade exige que a escola promova ações que transforme esse aluno passivo, para que ele consiga ter autonomia no processo de aprendizagem através de habilidades que o capacitarão para um maior e melhor desempenho. Não podemos focar o ensino em resultados de índices de avaliações, mas em educação de qualidade, que proporcione condições mínimas para um ensino com eficácia, excelência e equidade.

A finalidade da BNCC é orientar a construção dos referenciais curriculares e dos projetos político pedagógicos das escolas, à medida que estabelece as competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos ano a ano. Com relação às concepções de leitura, é possível verificar que a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa.

O objetivo norteador da BNCC de Língua portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

No Ensino Fundamental, o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico) torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, implicando um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação de linguagem. Com isso, a finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas. Nessa perspectiva, a BNCC visa também contemplar a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos. A partir disso, são estabelecidos quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem já apresentadas em documentos oficiais anteriores como os PCNs⁴: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de texto e Análise linguística/semiótica. (BNCC, 2018, p.48)

O tópico de Língua portuguesa compreende cinco eixos organizadores (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica) que são comuns ao decorrer do Ensino Fundamental, e que possibilitam a relação com as práticas sociais,

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): são parâmetros elaborados pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais a cada disciplina. Até hoje, os críticos da construção de uma base curricular se apegam ao exemplo dos PCNs como um caminho alternativo ao adotado pela BNCC capaz de fortalecer a autonomia da escola e do professor – desde que fossem efetivamente implantados. (BNCC, 2018 p. 14)

oportunizando ao aluno aprender a ler e compreender textos orais e escritos, produzir textos adequados as situações de interação, apropriar-se de conhecimentos linguísticos-textuais, discursivos, expressivos e estéticos para que contribuam nas situações comunicativas de que participam.

Os eixos organizadores estão relacionados aos multiletramentos, de forma que as estratégias propostas dialogam com as práticas sociais, e também intensificam a postura ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Sobre os componentes propostos no eixo **Leitura** ocorre o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, a identificação dos gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, essencial para compreendê-los.

Conforme na BNCC (2018, p. 49) observe como se constroem o eixo Leitura:

No eixo Leitura, o foco está na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais ou multissemióticos oriundos de diferentes campos de atividade humana. Para aprimorar a compreensão leitora, é sugerido que sejam proporcionadas ao aluno diversificadas experiências de ler, ouvir, comentar textos escritos, etc. Essas experiências devem incluir a reflexão sobre quem escreveu, para quem, sobre o quê, com que finalidade, em qual tempo e espaço, como o texto circulou. Nesse processo, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã, amplia-se o conhecimento de mundo do aluno ao estimular a sistematização de conceitos, a aquisição de informações e a discussão sobre valores. A formação do leitor deve contribuir para sua participação em práticas sociais da cultura letrada, que, em sua diversidade, permitirão o aluno apropriar-se progressivamente de diversos gêneros textuais/discursivos e estabelecer relações com outros. Ensinar a ler é levar o aluno tanto a reconhecer a importância das culturas do escrito como também a interpretar imagens estáticas e em movimento que constituem muitos gêneros digitais.

Com base no eixo Leitura, é possível verificar o diálogo e as semelhanças entre os aportes teóricos apresentados nesta dissertação, temos dentro da Base Nacional Comum Curricular a importância de desenvolver as práticas leitoras relacionadas aos multiletramentos, e também, o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Entendemos o desenvolvimento dos eixos que compõem essa Base é imprescindível para a nossa compreensão sobre o que rege a educação brasileira. Este documento influencia diretamente o desempenho das escolas públicas e dos educadores na nossa sociedade, sabemos que somos instigados a adotarmos todos os seus componentes, mas precisamos conhecê-los, assim como as teorias sobre: letramentos, gêneros textuais/discursivos, estratégias de leituras, entre outras.

Para nos aprofundarmos sobre os eixos que estruturam o componente curricular de língua portuguesa, segue abaixo as competências específicas dessa disciplina para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2018, p. 66):

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão e autonomia.
4. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente.
5. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de sentidos, valores e ideologias.
6. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais.
7. Envolver-se em práticas de leitura literária reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
8. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção).

O estudo aprofundado desses fundamentos e competências possibilitará um maior aprendizado e aperfeiçoamento da nossa prática docente. Todos os envolvidos na elaboração desse documento buscam a melhoria da educação brasileira, como já discutimos aqui, essa melhoria não depende somente de competências e habilidades. Entretanto as pesquisas nacionais e internacionais que de alguma maneira contribuam para o processo de ensino-aprendizagem devem ser valorizadas.

Conforme a BNCC (2018), a área de linguagens é constituída por quatro componentes curriculares no Ensino fundamental – língua portuguesa, artes, educação física e a língua inglesa. Nessa área, para levar os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas práticas de linguagem constitutivas de variadas atividades humanas, é preciso conceber a linguagem não apenas como um conjunto de regras, mas também como uma forma de interação humana, pela qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias, sentimentos, etc.

Surge a preocupação com o ensino para a construção de uma consciência crítica, que proporcione ao aluno experimentar diversas práticas, discutindo criticamente e com autonomia no convívio social, se relacionando em diferentes campos de atividade humana. Para abranger esses campos de atividade, necessitamos compreender como ocorre o eixo **Educação literária**.

Por fim, o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BNCC, 2018, p. 65)

Com base no eixo Educação literária, observamos que o letramento literário se relaciona com os objetivos propostos na formação do leitor literário, a valorização da vivência de mundos ficcionais e real possibilita a aproximação do texto literário das experiências vivenciadas por esse leitor. Uma das competências específicas que abrange esse eixo, diz que se deve valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.

A leitura literária deve perpassar pela compreensão de como a literatura dialoga com a vida humana, da linguagem literária e sua profunda construção estilística, do fato de como ela pode transcender tempo e espaço. Ler o texto literário não está restrito à compreensão da linguagem escrita, mas se refere a uma ação de recepção crítica e responsiva, o que implica reagir ao texto, dar-lhe uma resposta, concordando ou discordando. Assim, o aluno pode “reagir” ao texto literário escrevendo comentários, debatendo, parodiando, recontando, recriando, criando, porém, o enfoque principal não estará no modelo de escrita, mas sim na possibilidade de incentivar o aluno a estabelecer diálogos, criar suas ideias, demarcar sua memória. Ler textos literários, portanto, não pode se restringir a atividades de entretenimento ou análises de técnicas de escrita, mas deve atrelar-se à formação do estudante, na consolidação de sua condição humana e na sua vivência emocional e afetiva que dá sentido ao mundo. (BNCC, 2018, p.49)

No eixo Educação literária, diversificam-se os gêneros literários e as estratégias de leitura literária, sempre com o objetivo maior de formar o leitor literário. Além de, se aproximar do eixo de **Arte**, quando apresenta como competência: promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente a prática, mas artística, possibilitando ao leitor a fruição estética.

Conforme a BNCC (2018, p. 151), a arte é uma área do conhecimento e patrimônio histórico e cultural da humanidade. No Ensino Fundamental, o componente curricular está centrado em algumas linguagens: as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Entende-se que os eixos de educação literária e arte se relacionam dentro do processo de ensino do texto literário, para que o leitor experimente atividades que proporcionem condições para a sua formação como cidadão, para a construção de valores, para sua autonomia, criticidade, para a ampliação da sua visão de mundo, entre outros aprendizados. Essa relação é imprescindível para o desenvolvimento das oficinas de leitura propostas nesta dissertação, e também para a construção dos suportes de leitura que serão organizados em cada oficina.

Para entendermos melhor, como ocorre essa relação entre os eixos, a BNCC (2018), apresenta as dimensões do conhecimento em arte, e assegura que a progressão em arte não deve ser linear, rígida ou cumulativa em relação às linguagens ou objetos de conhecimento. A proposta é de um movimento no qual cada nova experiência se relacione com as anteriores e as posteriores. E com relação ao Ensino Fundamental, com objetivo de maior sistematização dos conhecimentos e proposição de experiências, com interações artísticas e culturais de diferentes épocas e contextos, nacional e internacional. Como base na BNCC (2018, p. 58), observe essas dimensões:

• **Dimensões do conhecimento em Arte:**

- 1. Criação:** fazer artístico que dá materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos ou que gera processos, acontecimentos e produções artísticas.
- 2. Crítica:** articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- 3. Estesia:** experiência sensível em relação ao espaço, tempo, som, ação, imagens, próprio corpo e diferentes materiais.
- 4. Expressão:** possibilidade de exteriorizar e manifestar criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos individuais e coletivos.

5. Fruição: deleite, prazer, estranhamento e abertura para se sensibilizar durante práticas artísticas e culturais.

6. Reflexão: atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador ou leitor.

Partindo das competências específicas de língua portuguesa e dos eixos apresentados, faz-se necessário pensar de que forma poderemos aplicá-los no planejamento de ensino nas escolas, pensando no currículo desenvolvido pela Secretaria de Educação Municipal que será repassado para as instituições de ensino. A seção – 2 abordará a importância do planejamento e das sequências didáticas e básicas para o trabalho com os gêneros textuais. Embasada em Cosson (2018), Morán (2015), Pereira (2014) e Schneuwly e Dolz (2011)

2.3. Os gêneros textuais: a importância do planejamento para língua portuguesa

As principais funções de um currículo são as seguintes: descrever e explicar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades de educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. Um currículo para o ensino deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Não existe, até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. (Schneuwly e Dolz 2011, p. 37)

Com bases nos estudos de Schneuwly e Dolz (2011, p. 37), é fundamental pensarmos no currículo de ensino da disciplina de Língua portuguesa, por meio da organização de conteúdos possíveis de serem trabalhados nas nossas práticas de ensino.

Na nossa prática de ensino, diversas vezes nos deparamos com a dúvida sobre como abordar os objetivos e estratégias do trabalho com os gêneros textuais. A maior preocupação é saber relacionar o ensino dos gêneros com as práticas sociais e de linguagem. E também, direcionar o planejamento para não fixá-lo somente ao livro didático, flexionando para metodologias com projetos e oficinas de leitura que possibilitem um maior aprendizado pelos alunos.

Pensar o planejamento de ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros se resume em organizar estratégias que valorizem os letramentos e a funcionalidade dos

gêneros nas práticas sociais. Sabemos que essa organização depende do tempo de ação de cada bimestre do ano letivo, e que para desenvolvermos projetos, semanas pedagógicas, semanas avaliativas, em muitos casos, comprometem a aplicação dos conteúdos programáticos que são exigidos pelo programa de ensino. É uma tarefa difícil concluir um currículo que atenda as exigências de um processo de ensino-aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2011, p. 37) enfatizam que:

Entre os diversos componentes do currículo, a *progressão* – ou seja, a organização temporal do ensino para que chegue a uma aprendizagem ótima – permanece como um problema complexo, difícil de resolver. É preciso que nos lembremos de que as decisões relativas à ordem temporal que se deve seguir no ensino situam-se essencialmente em dois níveis. Segundo Coll (1992, p.66), elas dizem respeito tanto à divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório (progressão interciclos) como à seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo (progressão intraciclo). Além disso, à parte a questão do currículo, o problema da progressão coloca-se igualmente no nível das sequências concretas do ensino realizadas na sala de aula, isto é, no momento que o professor decide sobre a sequência de atividades e operações com que ele pretende fazer para avançarem os alunos: definição e decomposição das tarefas a serem realizadas; caminhos e etapas a serem seguidas para se aproximar de um fim; ordem dos diversos elementos do conteúdo, etc.

O ensino de língua portuguesa possibilita ao aluno o aprimoramento do seu nível de linguagem e entendimento na sociedade, incentivando-o a um processo de aprendizagem contínuo, consciente e reflexivo. É relevante ressaltar que essa concepção deve ser permeada pelo significado da linguagem, que se estabelece nas relações sociais. É por meio da linguagem que os sujeitos se identificam, defendem valores, adotam posturas e produzem cultura. A oportunidade de aprender sobre os mecanismos linguísticos e discursivos dessa produção cultural, oferecerá aos discentes uma condição de cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Segundo a BNCC (2018, p. 63) a respeito do eixo oralidade, é possível verificar a construção da linguagem no processo de interação social, observe:

A oralidade precede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Na escola, porém, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita – e ainda objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. Além disso, considerando que a língua

oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais, de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social), esse eixo inclui também conhecer as variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos.

As metodologias e as estratégias de ensino escolhidas para compor o planejamento da disciplina de língua portuguesa se direcionam, essencialmente, para um trabalho integrado entre as práticas de leitura, produção de texto e reflexão sobre a língua, desenvolvido sob uma perspectiva textual e enunciativa.

Ao organizarmos os objetivos do planejamento da disciplina, precisamos encaminhar as estratégias de ensino para formar alunos capazes de usar adequadamente a língua materna, em suas modalidades escrita e oral, e também, preparados para refletir criticamente sobre o que leem e escrevem. Esses são os objetivos das aulas de língua portuguesa: saber argumentar, fazer relações entre textos lidos, ter uma atitude criticamente consciente perante as informações, entre outros. Pereira (2014, p. 88), enfatiza que:

Percebemos que não há como conceber a noção de texto sem relacioná-lo a um gênero, os alunos, nesse sentido, estão em constante contato com os gêneros textuais na sociedade, em suas relações interpessoais, na interação com o outro, enfim, na comunicação diária. O professor, nesse contexto, deve promover atividades com textos reais, que circulem socialmente, disponibilizando ao aluno acesso à diversidade textual que o mesmo se depara fora do contexto escolar. É importante ressaltar que esse trabalho deve ser planejado, direcionado, visando desenvolver a leitura, a interpretação, a produção textual, a análise linguística, e a oralidade, tendo como princípio o aluno enquanto sujeito social.

A metodologia das atividades com os gêneros textuais e discursivos deverá ser associada, à função comunicativa desses gêneros nas aulas de língua portuguesa, devido à interação do aluno com as práticas sociais que possibilitam situações concretas de uso na sociedade. A diversidade metodológica orienta reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina em variadas situações. É necessário um planejamento flexível para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, com o propósito de alcançar todos os objetivos propostos.

Por intermédio das metodologias, pretende-se que o planejamento interaja com os alunos e desenvolva atividades diversificadas que proponham: aula expositiva dialogada, pesquisa, leitura, apresentação oral e escrita; análise e discussão de obras literárias, relacionadas aos conhecimentos prévios dos alunos; escrita e reescrita de

textos de diferentes gêneros e tipologias textuais, observando a norma coloquial e formal da língua portuguesa e sua revisão ortográfica; atividades de análise da língua em uso (oral e escrita); leitura e interpretação de gêneros textuais; avaliações escritas, apresentações orais (seminários, júri simulado, debates, oficinas, galeria do conhecimento, etc.); simulados bimestrais, testes mensais, atividades avaliativas individuais, em duplas e em grupos; vídeo-aula sobre documentários, clipes, filmes, reportagens; apresentação de slides; produção de cartazes, painéis e slides para seminários; montagem de peças de teatro; organização de portfólio por bimestre; entre outras.

Outro aspecto importante para o planejamento é a proposta envolvendo projetos, por abranger situações concretas de recepção e produção textual. Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a concepção de escolaridade, em que se dá importância não só a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chaves e metodologias de diferentes disciplinas.

Projetos são situações didáticas especiais, pois reúnem as condições necessárias para que os alunos ponham em prática seus conhecimentos e interajam em equipe. Visando a um objetivo comum, determinado grupo planeja, desenvolve e avalia uma proposta de trabalho. O momento de iniciar um projeto fica a critério do professor, que poderá desenvolvê-lo quando considerar mais oportuno, conforme a flexibilidade do seu planejamento.

O desenvolvimento do projeto pode acontecer no período de uma semana, um mês, um semestre, ou até mesmo de um ano letivo. Além de envolver várias disciplinas, e os resultados podem ser: a confecção de um jornal, a autoria de um livro, de uma revista sobre os jovens, uma exposição em forma de mural, a produção de cartazes sobre o tema pesquisado, panfletos de conscientização, oficinas de leitura, galeria do conhecimento, literatura de cordel, sarau de poesia, entre outros.

Os projetos favorecem determinadas práticas cotidianas em sala de aula, que contextualizadas fazem sentido para os alunos, por exemplo: a reescrita de textos, resumos, pesquisas, entrevistas, assuntos que envolva a coerência e coesão, ortografia, pontuação, concordância nominal e verbal, etc. A escolha dos temas é muito importante

para a interação dos alunos, é interessante que os alunos participem da seleção dos assuntos e estratégias que serão trabalhadas nas etapas do projeto,

Os aspectos que compõem o planejamento, que são os objetivos e metodologias a serem avaliados, possibilitam um diagnóstico diário à nossa prática de ensino. Os resultados das avaliações além de servirem como elemento de reflexão sobre a prática educativa do professor deve ser vistos como instrumentos, que possibilitam ao aluno tomar consciência de suas dificuldades e também dos seus avanços e possibilidades no processo de aprendizagem.

Para verificarmos se os objetivos propostos no planejamento foram atingidos, devemos empregar diferentes formas de avaliação continuamente. Ao avaliar o aluno, temos que considerar que esse processo não pode se restringir as provas bimestrais, mas também as atividades diárias dos alunos, observando alguns critérios: frequência, participação, organização, postura, respeito aos colegas, professor e ambiente escolar; realização das tarefas propostas; assiduidade e pontualidade nas aulas e entrega dos trabalhos; atividades de expressão oral; escrita e reescrita de textos; projetos de classe e extraclasse, além de outros.

As situações de ensino são concebidas, fundamentalmente, para permitir aos alunos que ultrapassem seus próprios limites na direção definida pelas finalidades. Deste ponto de vista, uma *progressão curricular global* centra-se em conteúdos disciplinares que se supõe que coloquem problemas para os aprendizes de um ciclo. Ela visa à tensão entre as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas fontes de toda aprendizagem (Schneuwly 1994; 1995), mas, por seu caráter geral, somente pode dar uma visão de conjunto de exigências externas com as quais os alunos devem se confrontar ao longo da escolaridade obrigatória de maneira a se assegurar a aprendizagem da expressão. (SCHNEUWLY E DOLZ 2011, p. 42)

As situações de ensino serão trabalhadas conforme as escolhas das metodologias que formam o corpo do planejamento. Em nossa prática de ensino precisamos definir os conteúdos disciplinares e as estratégias para promover cada uma dessas situações. Os estudos de Morán (2015, p.15) nos possibilitam o conhecimento de diferentes metodologias que englobam as tecnologias e ações que atendem as necessidades dos jovens do século XXI.

Esses estudos apresentam uma nova perspectiva para o perfil da escola e do professor contemporâneo, com a mudança das metodologias tradicionais por

metodologias ativas, o processo de ensino-aprendizagem adquire uma característica mais dinâmica com aspectos autônomos, individuais e também colaborativos.

Na presente dissertação, os termos metodologias “ativas” serão substituídos por metodologias “inovadoras”, por abranger maior variedade de suportes teóricos, práticos e literários. Podemos considerar também os “projetos de letramentos” e as “oficinas de leitura”, como metodologias inovadoras. De acordo com Morán (2015, p.15):

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida.

Concordamos com as propostas sobre metodologias ativas sugeridas por Morán (2015, p.15), o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida. Mas tenho a preocupação com a inserção desses novos métodos. Pois, o comportamento do aluno está habituado com os métodos tradicionais. Como inserir essas metodologias inovadoras sem excluir os métodos tradicionais?

Segundo Morán (2015, p.17), a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informações. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Observe os conceitos apresentados pelo autor (2015, p.19) para explicar como ocorrem os novos métodos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem:

- **Metodologias ativas:** nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.
- **Ensino Híbrido ou Blended:** ...a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.
- **Sala de aula invertida:** um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual a informação básica e deixar para sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida.

A educação brasileira vivencia um período de transformações, que exige uma relação do seu processo de ensino com o novo perfil de aluno e com uma sociedade tecnológica. Para a tecnologia integrar os espaços escolares, os participantes desses espaços precisam estabelecer uma comunicação através de uma mesma linguagem.

Como professores, precisamos instigar o nosso aluno, transformá-lo em um aluno ativo, envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Mas surgem dúvidas sobre o alcance dessas metodologias e a sua praticidade, “Se não conseguir esse perfil de aluno ativo com a maioria da turma? E os alunos que permanecerem passivos?”.

Segundo o autor (2015, p. 31), “Ainda estamos avançando muito pouco em relação ao que precisamos”, as ideias são inovadoras que possibilitam uma transformação lenta, respeitando as condições reais da escola, do professor e do aluno. O autor não impõe esse modelo, mas apresenta exemplos concretos de escolas e universidades que adotam o ensino híbrido, as metodologias ativas e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos seus processos de ensino, atualmente alcançam excelentes índices de desempenho.

As metodologias inovadoras são necessárias para envolver ainda mais os alunos no processo de ensino-aprendizagem, como a maioria desses alunos se relaciona diariamente com as redes sociais, com jogos eletrônicos, assistem séries, são inscritos em canais do Youtuber, entre outros, a proposta desta pesquisa pretende desenvolver oficinas relacionadas com as tecnologias, que se aproximem da proposta de sala invertida, ensino híbrido e metodologias ativas.

O trabalho com oficinas de leitura já propõe atividades em que os alunos vivenciarão situações reais, por meio de pesquisas, entrevistas, relatos, organização de debates, de slides sobre os livros lidos, relacionando as leituras com suas realidades; a construção dos suportes para o laboratório de leitura por meio de materiais reutilizáveis, presente na 3ª etapa desta pesquisa, também possibilita a consciência e o respeito com o meio ambiente. Esse aprendizado por meio de situações que exigem dos alunos trabalhos em grupo, agilidade para resolverem problemas, tomadas de decisões se caracterizam como metodologias ativas.

O ensino híbrido se inicia nas oficinas por meio de grupos de whatsapp para compartilharmos orientações sobre as leituras, vídeos de contações de histórias, dúvidas, desenhos animados, documentários, vídeos dos alunos com as resenhas dos livros. Outra proposta seria utilizar os computadores do laboratório de informática da

escola para realizar as pesquisas sobre os autores dos livros propostos, sobre os gêneros apresentados, para organizar as fichas de análises, os slides, etc.

Futuramente, com a continuação desta pesquisa, teremos a organização de e-book e podcast com as adaptações dos contos com a temática amazônica produzidas pelos alunos. Para desenvolvermos essas Tics, será necessária a metodologia com a sala invertida, iremos trabalhar no ambiente virtual a apresentação do livro, para que mais pessoas tenham acesso não só as adaptações dos contos, mas também aos diferentes textos lidos nas oficinas, divulgar os vídeos gravados pelos alunos com as resenhas dos livros sugeridos, entre outras possibilidades.

Ao ingressar à escola, o estudante traz consigo um vasto aprendizado social, cultural, econômico, religioso, entre outros. Esses aprendizados devem ser diagnosticados pelos professores nos primeiros dias de aula, com os diagnósticos observados o professor terá uma direção para o seu planejamento de ensino.

Pensar no ensino-aprendizagem dos nossos alunos atualmente significa pensar num contexto que englobe o aluno, o professor, a escola e a sociedade. Tais aspectos se relacionam de maneira que, se a escola não consegue trazer para dentro dos seus muros a realidade dos alunos, ela será responsável pelo seu afastamento ou por sua desistência. O mesmo acontece com o professor, se ele não elabora um plano de ensino que integre o contexto social vivido por esse aluno, relacionando-o aos conteúdos das disciplinas, com as atividades de sala e extraclasse, não obterá êxito.

O planejamento é visto como processo educativo que passa a desenvolver mais facilmente o seu papel transformador, pois à medida que as pessoas envolvidas no ato de educar discutem e questionam sobre problemas coletivos e decidem por engajar-se pela melhoria de suas condições dentro dos aspectos: educacional, social, econômico, político e cultural, iniciam-se as transformações no espaço escolar.

Neste sentido, o planejamento atuando com características de projeto de ensino, compreendido como uma ação integradora, busca refletir na tentativa de reconstruir, junto aos profissionais da prática escolar, a organização curricular de ensino. Entende-se que planejar sem articular os conteúdos com as situações, que circulam dentro e fora da escola é ignorar os estudos de Paulo Freire (1996, p. 34), que visualizava o professor como mediador e não transferidor do saber. Como podemos observar no fragmento: “Saber educar não é transferir conhecimento, é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros, em

face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.” Muitos educadores sabem o quanto é dolorida a mudança, mas sabem que educar exige consciência, sobretudo quando lidamos com a linguagem e com sujeitos diferentes.

Para entendermos a importância do planejamento para a prática docente, é preciso observar as necessidades e possibilidades que os docentes buscam neste planejamento, pensando atualmente no esforço que professores precisam fazer para motivar nossos alunos, para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para diminuir a evasão escolar, para incentivar as habilidades de leitura e escrita, entre outros aspectos.

Nesse contexto, nos perguntamos como: “permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado”; “propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória”; “centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita”; “oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais o aluno possa inspirar-se para suas produções”; “favorecer a elaboração de projetos de classe.”

Para elaborarmos o planejamento e as metodologias que serão utilizados nesta pesquisa, se faz necessário o estudo sobre a mediação no processo de ensino da aula de leitura, para isso, segue no próximo tópico os estudos de Hila (2009) a respeito da ressignificação da aula de leitura a partir dos gêneros textuais.

2.4. O direcionamento da aula de leitura por intermédio dos gêneros textuais

O artigo “Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais”, da autora Hila (2009), apresenta exemplos de como professores de séries iniciais, por meio de processos de mediação, conseguem ressignificar o planejamento de uma aula de leitura tendo como objeto um dado gênero textual.

Segundo Hila(2009), a formação de leitores críticos, em especial, na rede pública, tem passado ainda longe das escolas, o que gera a necessidade de se ressignificar temas já debatidos academicamente, porém ainda sem repercussões significativas nas escolas.

Conceitos como texto, contexto, estratégias e fases de leitura, embora apareçam nos manuais didáticos destinados aos professores das séries iniciais, e tenham sido objetos de muitas pesquisas, na prática não são ainda devidamente compreendidos por muitos profissionais que atuam na educação básica. (HILA, 2009, p.151)

Com base no artigo observamos que a autora insere a ideia de que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade.

Práticas sociais são formas de organização de uma sociedade, das atividades e ações realizadas pelos indivíduos em grupos organizados. As práticas sociais mobilizam diversas atividades de linguagem, as quais envolvem diferentes tipos de textos que implicam diferentes capacidades de compreensão e produção. (HILA, 2009, p. 159)

Nas práticas sociais temos a possibilidade de sermos inseridos em inúmeras atividades de linguagem relacionadas aos gêneros textuais, que se apresentam materializados em diferentes tipos de textos que exigem capacidades de compreensão, pois apresentam múltiplas linguagens verbal, não-verbal, tecnológica, entre outras.

No ambiente escolar o aluno terá a oportunidade de participar de atividades que possibilitem a sua formação como leitor crítico, para que ao ler um texto, construa significados que perpassem o que está escrito, para além da superfície do texto, dessa maneira poderá participar criticamente de práticas sociais. “O bom leitor não é mais aquele que apenas compreende literalmente o que lê”.

Logo, para um efetivo trabalho de formação de leitores na sala de aula, partimos da defesa de que um dos objetivos da escola é de um lado possibilitar a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade; de outro, é o de mediar processos de formação para que possamos integrar os aprendizes às diversas categorias de textos em que se materializam as práticas sociais. (HILA, 2009, p. 162).

A seguir, a autora (2009, p. 161) apresenta inúmeras razões para que o professor insira os gêneros textuais nas aulas de leitura:

- **Razões para se trabalhar leitura a partir de gêneros textuais:**

- a) Abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b) Permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utiliza de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);

- c) Possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d) Conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- e) Fornecem subsídios para (re) pensarmos novas formas de organização curricular.

A autora defende que precisamos como professores formadores entender que tanto o processo da leitura, quanto da escrita precisa ser ensinado por meio do trabalho com os gêneros textuais, “é no contato com os diferentes gêneros textuais que a criança se insere nas mais variadas práticas sociais, possibilitando seu efetivo letramento.” Para a criança alcançar uma leitura crítica, ela necessitará de mediação intencionalmente planejada para um bom ensino - (Mediação professor x criança; ferramenta x criança; material didático apropriado x criança; criança x criança; família x criança).

Para maior compreensão desse processo de mediação, será necessário aprofundarmos os estudos sobre os aspectos metacognitivos e sociocognitivos da leitura, embasados por Dalvi (2013), Ferreira (2009), Locatelli (2014) e Rosa e Filho (2009).

2.5. Reflexão sobre os aspectos metacognitivos e sociocognitivos da leitura

Segundo Rosa e Filho (2009, p.118), esse novo século aponta para uma nova escola, na qual o seu papel fundamental passa a ser o de desenvolver mecanismos favorecedores da aprendizagem, do aprender a aprender e de fazê-lo com autonomia, ratificando o papel do professor como uma figura fundamental na condução da construção dos diferentes saberes escolares.

Em busca dessas novas perspectivas, há um olhar voltado para as teorias metacognitivas e sociocognitivas, apesar de haver poucos estudos sobre essas teorias, a relação entre cognição, metacognição e sociocognição se tornaram imprescindíveis para o processo de aprendizagem.

A metacognição é um tópico de interesse, tanto por si só, como uma forma de conexão entre as diferentes áreas. Como exemplos de articulação, poderíamos citar: entre uma tomada de decisão e a memória, aprendizagem e motivação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, etc. (LOCATELLI, 2014, p.21)

O processo metacognitivo está relacionado com as capacidades cognitivas de aprendizagem dos alunos, semelhando-se as habilidades adquiridas, a partir de estratégias de regulação, memorização, mapeamento, interação, entre outras em relação aos objetos cognitivos ou áreas de interesse desses alunos.

O conhecimento adquirido pelo processo metacognitivo possibilitará ao aluno traçar meios que facilitem o seu aprendizado. Com relação à leitura, Locatelli (2014), apresenta o aspecto cognitivo de “Autocontrole de cognição”, que implica o conhecimento de diferentes estratégias a serem usadas em diferentes tipos de textos.

As estratégias relacionadas ao autocontrole de cognição possibilitam ao aluno autonomia nas habilidades leitoras e potencializa a leitura, através da releitura, leitura atenciosa, leitura centralizada e objetiva, identificação pessoal com o texto, construção de mapas (cognitivos, mentais, conceituais, argumentativos), entre outras.

A intervenção do professor no processo metacognitivo é fundamental, para a escolha das estratégias e a sua execução em sala de aula. O olhar do professor para o desenvolvimento do aluno possibilitará um diagnóstico inicial, um acompanhamento individual e o mapeamento da turma, para que possa traçar metodologias relacionadas à faixa etária, as dificuldades, ao desempenho, as preferências. Dessa forma, mediará todo o processo de ensino aprendizagem.

No livro “Leitura de Literatura na escola”, a autora Dalvi (2013), apresenta o capítulo sobre “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”, que auxiliam o professor na sua busca constante de estratégias para o processo de ensino aprendizagem das habilidades leitoras (abordado no tópico 1.4. desta dissertação).

Segundo Dalvi (2013, p.69), na terceira e quarta partes do texto, trazemos algumas contribuições para os professores, na expectativa de que, muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura.

As metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula, com relação ao texto literário, precisam se relacionar com as vivências e realidades dos alunos, articulando com os contextos sociais, econômicos e culturais. Dessa maneira, ocorrerá a relação com os processos teóricos sociocognitivos.

A noção de que o mundo discursivo é sociocognitivamente construído decorre da ideia de que, nem o mundo e nem a mente são museus mobiliados a priori. Assim sendo, é possível pensar que uma poesia, uma carta, um diário, um bilhete, do mesmo modo que uma bula de remédio, uma receita médica, um tratado, um discurso político – articulam “objetos do discurso” que constroem “versões públicas” da realidade. (FERREIRA 2009, p. 06)

Os textos literários apresentam-se como objetos de discursos, possibilitando aos seus leitores compreenderem o mundo, através dos contextos sociais, culturais e históricos, a partir de uma leitura atenciosa e articulada, perceberão as influências desses contextos, podendo transformá-los com base em suas vivências. Dessa forma, os processos metacognitivos se relacionam com os sociocognitivos. Estabelecendo uma relação contínua entre esses dois processos, a metacognição - são as habilidades ou estratégias para adquirir o conhecimento e a sociocognição - são as competências que adquirimos com a influência do meio social que estamos inseridos.

Segundo Ferreira (2009, p.08), “os textos resultam de um trabalho intersubjetivo, sendo o lugar de interação e constituição dos interlocutores, comportando em si versões de realidade construídas na atividade discursiva.” Com as habilidades leitoras ativamos modelo de situação, de compreensão, expectativas, conhecimento de mundo, interagimos com o texto.

Com base nos estudos sobre metacognição e sociocognição, observamos que existe uma diversidade de estratégias em diferentes áreas que possibilitarão ao professor, mediar o processo de ensino aprendizagem das habilidades leitoras de seus alunos, para que eles consigam atingir a proficiência na leitura.

Partindo da necessidade de formar leitores proficientes que no desenvolvimento da quarta etapa das oficinas de leitura desta pesquisa, participaram de atividades de produção textual, com o intuito de organizar uma coletânea de contos e lendas com a temática amazônica, faremos um breve estudo sobre os propostos teóricos de Lopes-Rossi (2006), Marcuschi (2008) e Rojo e Cordeiro (2004), no próximo tópico.

2.6. Leitura e produção de textos com base nos estudos dos gêneros textuais

O texto é toda e qualquer unidade de informação no contexto da interação, entendendo-se interação como uma ação entre sujeitos interlocutores. O texto pode ser oral ou escrito, verbal ou não-verbal, literário (cuja finalidade é o prazer da linguagem, o jogo de imagem, a sonoridade, a exploração da forma de dizer), e não-literário (que

objetiva a informação, o referencial, a objetividade da linguagem). A leitura textual pode propiciar aprendizado de estratégias variadas (que já foram mencionadas em tópicos anteriores) a que o leitor recorre, e na produção textual são organizadas estratégias de planejamento, revisão e editoração, entre outras.

[...] a ideia de que o texto – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, sejam como objeto de ensino propriamente dito – é à base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. (ROJO 2004, p. 07)

O trabalho com o texto não deve ser empregado como “pretexto” pelo professor, somente com o intuito de ensinar diferentes níveis da gramática normativa ou diferentes noções de linguística textual. O uso da produção e leitura de textos se faz a partir de uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, é uma produção guiada pelo contexto e pelas finalidades dos textos. Conforme Rojo e Cordeiro (2004 p. 11), afirmam que “trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.”

Os gêneros textuais possuem a função de organizar as informações linguísticas conforme a finalidade que o interlocutor deseja para o seu texto. No discurso, fazemos escolhas para sermos compreendidos; no texto, aprendemos a reconhecer e utilizar os gêneros textuais para entendermos o que está sendo lido/escrito.

Toda nossa comunicação se dá por textos. E todo texto por sua vez, se realiza em um gênero. Os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. É a situação de produção de um texto que determina em que gênero será realizado. Por isso, gêneros não se definem apenas por aspectos formais ou estruturais da língua: estão ligados à natureza interativa do texto, ou seja, à funcionalidade, ao seu uso. Pelo desenvolvimento da competência sociocomunicativa aprendemos a organizar e a identificar os diferentes gêneros textuais.

Não é possível construir um texto oral ou escrito sem que se realize um gênero textual - discursivo que dê sentido a esse texto, e também o inscreva numa prática social. Por isso, gêneros possuem existência concreta, independente dos critérios ou dos “rótulos” utilizados para sua classificação.

Conforme Marcuschi (2008, p. 155) apresenta em seus estudos sobre os gêneros:

Os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagem abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, romance, carta comercial, bilhete, aula expositiva, horóscopo, resenha, bula de remédio, conversaçoão espontânea, edital de concursos, inquérito policial, piada, conferência, carta eletrônica, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Podemos concluir que não só as palavras são frequentemente utilizadas em sentido figurado, como também os próprios gêneros. Por isso, classificar os gêneros textuais não é como seguir uma fórmula fixa, devido às sobreposições e variações culturais estilísticas inseridas nos mais variados contextos sociais. A intenção do falante pode tornar flexível um gênero e o transpor para situações sociocomunicativas diferentes do seu emprego atual.

Os gêneros dividem-se em dois grandes grupos: os literários e os não-literários. Entre os literários está o gênero poético, composto por poemas. E entre os não-literários está o gênero discursivo, composto por textos argumentativos e outros que expressam situações de comunicação. (MARCUSCHI 2008, p. 155)

No gênero poético, a função sociocomunicativa visa à exploração estética da linguagem, tanto para quem produz quanto para que lê ou ouve. Por isso, os temas do gênero poético diversificados em cada época e lugar, ou em cada escola literária, costumam definir suas prioridades temáticas. Assim como, as exigências formais, como de rima ou métrica, que variam de épocas ou escolas literárias.

Apesar de todas essas possibilidades de variação, o texto literário se caracteriza pela exploração de imagens que as palavras podem criar e pela finalidade de proporcionar prazeres aos leitores, além de outras inúmeras características. Cabe ao professor aproximar o aluno a essa forma de leitura de textos, mostrando os caminhos para que ele percorra para conseguir compreender os textos poéticos, e dessa forma relacionar a linguagem literária ao cotidiano do aluno.

Os gêneros discursivos proporcionam o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio da linguagem em situações de comunicação, uma vez que, é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

Com base nos estudos de Lopes-Rossi (2006, p.74) o processo de mediar essa relação entre os gêneros discursivos e as habilidades de leitura e produção cabe ao professor:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social.

Alguns gêneros discursivos que podem ser trabalhados em projetos pedagógicos de leitura e nos vários níveis de ensino são: rótulos de produtos, bulas de remédio, propaganda de produtos, manuais de instrução, panfletos, etc. As atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceberem a composição do gênero em todos os seus aspectos verbais e não-verbais, nas informações que apresenta ou omite. Devem ser planejadas de acordo com a função social e os propósitos comunicativos do gênero específico.

Além dos exemplos de gêneros citados, há uma diversidade de outros gêneros que podem ser trabalhados em projetos ou oficinas de leitura, com o intuito de entretenimento, aquisição de conhecimento, reconhecimento cultural e social, para resolução de problemas, entre outros, como: poesia, literatura de cordel, contos africanos, contos indígenas, contos de fadas, verbete de dicionário, charges, histórias em quadrinhos, fábulas, lendas, letras de música, notícias, mapas, piadas, memes, crônicas, entre outras opções.

Os gêneros textuais são inúmeros, e por meio da leitura e produção textual podem oferecer aos alunos conhecimentos sobre diferentes assuntos, além de prepará-los para vivenciar as práticas sociais, de maneira que estes alunos serão capazes de escolher, reconhecer, interpretar, compreender e produzir as características desses gêneros. Além de proporcionar a formação de bons leitores e escritores por intermédio de atividades prazerosas, atrativas, discursivas, argumentativas e variadas.

A leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido. (LOPES-ROSSI, 2006, p.75)

Partimos da premissa que para trabalharmos com a produção textual devemos iniciar com a leitura de diversos gêneros, em especial o texto literário, pois direcionamos as oficinas de leitura presentes nesta pesquisa para o letramento e leitura literária. Consideramos importante abordar as teorias de Lopes-Rossi (2006), Marcuschi (2008) e Rojo e Cordeiro (2004) sobre os gêneros discursivos por meio da leitura e da produção textual. Para podermos aprofundar os estudos a respeito dos gêneros textuais que compõem a quarta etapa desta pesquisa, e também constitui o produto final das oficinas, no caso a coletânea de adaptações dos contos e lendas com temática amazônica.

Uma boa estratégia para o trabalho com textos é considerar cada gênero como uma unidade de trabalho, em que se articulam atividades de leitura, oralidade e escrita. Optamos por organizar a última etapa das oficinas que compõe esta dissertação, com a produção textual dos gêneros: conto e lenda. Consideramos que as características de estrutura e de temática são próximas, e muitas vezes se assemelham além de apresentar linguagem simples que possibilita maior compreensão leitora.

Direcionamos essa etapa da oficina para que os nossos alunos do 7º ano do ensino fundamental pudessem relacionar e compreender os temas veiculados em cada texto e suas características, através de estratégias de leitura que possibilitassem questionamentos, argumentações e reconhecimentos de aspectos de semelhanças e diferenças no estudo desses gêneros em especial. Lembrando que também trabalhamos com outros gêneros textuais, como: poemas, notícias de jornais, letras de músicas, fábulas, crônicas, contos de fadas, cordel, histórias em quadrinhos, entre outros; nas atividades de construção dos suportes de leitura e em outras oficinas que foram desenvolvidas.

Com base nos estudos de Costa (2015), Kaufman (1995) e Sá e Egas (2015) apresentaremos a definição, por meio da seleção de características dos gêneros textuais – conto e lenda, para que possamos compreender como se organizam e suas funcionalidades nas atividades que envolva a leitura e produção textual.

- **Gênero textual: Conto**

O conto é um gênero literário que costuma empregar recursos da linguagem poética, como sonoridade, rima e linguagem figurada. O autor de um conto pode

escolher as palavras com a intenção, por exemplo, de criar uma atmosfera que vai além do real e, assim, instalar um clima de sonho, de magia, de sobrenatural. Chamamos de conto toda história de ficção narrada, em prosa ou em versos, de modo breve, isto é, com enredo, tempo e espaço reduzidos e poucas personagens. Com base nos estudos de Kaufman (1995, p. 21), que define o conto como sendo:

É um relato em prosa de fatos fictícios. Consta de três momentos perfeitamente diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido.

A realidade em que vivemos exige narrativas com diversos temas, no caso do conto, podemos encontrar uma variedade, como: os contos de fadas, de terror, de mistério, de suspense, contos maravilhosos, entre outros. Os leitores de hoje se encantam com essa diversidade, e procuram por histórias que os instiguem a curiosidade.

Concordamos com a definição de Kaufman (1995), no entanto, nos deparamos com esse tipo de texto por meio da presença de um enredo mais criativo, com histórias que buscam ensinar valores por meio da valorização cultural, como o caso dos contos africanos, indígenas e de outras culturas. Queremos dizer que, além dessa sequência “começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito”, propõe também à caracterização das personagens, a importância na escolha do espaço, à organização do tempo, a função do narrador dentro da história, a progressão do enredo, o uso das figuras de linguagem, o elemento sobrenatural, o desfecho dos acontecimentos, a construção da mensagem principal, entre outras características que enriquecem esse gênero.

Decidimos trabalhar com o gênero conto, por se tratar de um texto comum para a maioria dos alunos que cursam o 7º ano, e que apresenta: o encantamento, o lúdico, o místico, a presença da natureza com a fauna e a flora, a linguagem simples, as histórias que prendem a atenção do leitor, muitas vezes pelo medo ou pela curiosidade. Além de ser um texto que eles têm acesso pelo livro didático.

Para entendermos como se define o conto atualmente, optamos por apresentar os estudos de Costa (2015, p.81) veiculado no livro didático “Para viver juntos: português,

6º ano”, no qual os alunos tiveram acesso no ano de 2018. A autora organiza as estruturas do gênero para que o leitor consiga construir o seu próprio conto. Iremos explicitar esses estudos resumidamente:

Cada povo manifesta seus costumes, suas crenças e seus valores por diversos meios: dança, música, festas, artesanato, forma de falar, gestos, narrativas populares. As narrativas que foram criadas por uma coletividade são conhecidas como contos populares, porque nessas histórias são retratados vários aspectos da cultura de um grupo. (COSTA 2015, p. 48)

Contos populares:

- São contos produzidos coletivamente, passados de geração a geração, conservados na memória e na tradição oral de um povo.
- Revelam a visão de mundo, os valores e o imaginário de um povo.
- Neles, são utilizados marcadores de tempo que não indicam com exatidão quando os fatos ocorreram.
- Têm como característica a presença de seres com poderes sobrenaturais, palavras mágicas, feitiços, encantos e crendices.
- Suas palavras ou expressões auxiliam na caracterização dos espaços da narrativa e podem representar traços da cultura do povo retratado.
- Geralmente, o tempo narrativo segue uma ordem linear ou cronológica (passado – presente – futuro).
- Muitas vezes, há várias versões de um mesmo conto, de acordo com o lugar e o tempo em que é contado.
- Os contos populares brasileiros trazem influências de diversas culturas, principalmente das culturas indígena, africana e européia.

Além do trabalho com o gênero conto, também escolhemos desenvolver as oficinas com a leitura literária do gênero textual lenda, por apresentar narrativas que foram construídas oralmente por antigos moradores da nossa cidade. Com intuito de resgatar as raízes culturais da nossa região e valorizar as influências indígenas que formam a cultura da cidade de Marabá, desenvolvemos uma das oficinas com a leitura do livro “Marabá e suas lendas” composto por uma coletânea de lendas que retratam vários lugares, costumes, lembranças da nossa região de tempos passados.

A leitura desses textos está ficando esquecida, pois não é mais habitual na sala de aula, e muitos dos nossos alunos não conheciam essas histórias. A vida cheia de obrigações faz com que algumas famílias não contem histórias e nem leiam livros para seus filhos, com relação a isso, buscamos através desta pesquisa mudar esses comportamentos, pedindo aos nossos alunos que lessem as lendas e os contos em casa para seus pais, irmãos, para seus familiares.

O resgate dessas histórias foi enriquecedor, pois além das várias leituras, tivemos momentos de debates para explorarmos todas as características desses textos, como: as personagens, os comportamentos distintos, a mensagem principal, a construção de valores, os espaços, o tempo cronológico presente em cada lenda, o encantamento, os seres sobrenaturais, o místico, a sequência do enredo, o desfecho, todos os traços que compõem esse gênero.

As lendas atualmente refletem os desejos do ser humano e tem simbolicamente em seus personagens características que são admiradas pelas pessoas. Cada um reflete aquilo que a sociedade busca ter como padrão de conduta, representando em suas narrativas os medos, sonhos e ideal de comportamento dos sujeitos e não mais uma história que representa um acontecimento que se tornou marcante para a sociedade em questão. Sendo assim, a busca em estudar as lendas como parte do nosso patrimônio imaterial, se faz necessário, à medida que é percebido que grande parte desse acervo cultural corre o risco de desaparecer caso não seja realizado estudos, valorização e transmissão dessas narrativas às novas gerações. E é a escola o lugar onde esse trabalho pode ser desenvolvido e estimulado. (SÁ; EGAS 2015, p.06)

Para aprofundarmos os estudos sobre o gênero lenda, faremos algumas considerações sobre as características desse gênero, para que possamos entender como se organiza, com base nos estudos de Pereira (2015, p. 21) abordados no livro didático: “Universos: língua portuguesa, 6º ano”.

- **Gênero textual: Lenda**

As lendas são narrativas criadas por diferentes povos e mantidas vivas pela tradição oral, recontadas de geração para geração com a finalidade de transmitir um ensinamento. Elas podem tratar de temas religiosos, de feitos heróicos ou fenômenos da natureza (com explicações sobre a criação do mundo). Muitas vezes, as lendas têm origem em um acontecimento real; com o passar do tempo, modificam-se e incorporam

novos elementos. As lendas contribuem para preservar as crenças, os valores e as tradições culturais dos povos.

- As lendas brasileiras, na sua maioria, são de influência indígena, africana e portuguesa.
- O tempo que acontece a história é marcado de forma imprecisa, por pertencer à tradição oral, e por ser contada de geração para geração.
- O espaço não é preciso, mas é possível de identificar na leitura do texto pela presença dos animais, de elementos da natureza (os rios, a floresta), a tribo, o campo, a cidade.
- Situação inicial: são apresentadas as personagens, o espaço e o tempo em que vivem.
- Surgimento do conflito: parte em que a narrativa toma forma, pois há o desenvolvimento de conflitos.
- Clímax: momento de maior tensão na narrativa, que prepara o leitor para a resolução do conflito.
- Desfecho: resolução do conflito e revelação do destino das personagens.

O trabalho com a leitura literária dos gêneros contos e lendas possibilitou a relação de proximidade entre as suas características, pois desenvolvemos a leitura de contos e lendas indígenas ou de temática amazônica. Consideramos as semelhanças dos textos e das temáticas como traços importantes para que os alunos conseguissem visualizar todos os aspectos pertinentes.

E a respeito das diferenças, apresentamos contos de fadas e de terror, e sobre as lendas, tiveram textos que retratavam o cotidiano dos marabaenses, algumas superstições que não tinham características indígenas, para que verificassem outras temáticas possíveis. A oficina referente a esses gêneros será descrita na seção 3.

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa consiste na aplicação de oficinas de leitura que estão estruturadas em etapas, que serão detalhadas no tópico “contextualizando a pesquisa”. Após a apresentação dos aportes teóricos que fundamentam esta dissertação, iremos contextualizar as etapas da pesquisa qualitativa e quantitativa com base nos estudos de André e Ludke (1986), Tardelli (2002) e Zanette (2017), que serão abordadas na próxima seção.

3. CONTEXTUALIZANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

O direcionamento da pesquisa referente a esta dissertação consisti no trabalho com oficinas de leitura organizadas por estratégias de leitura, para desenvolvermos a leitura literária, como também o reconhecimento dos letramentos literários.

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa por meio de um projeto de intervenção. Compreende quatro etapas que foram aplicadas nos anos de 2018 e 2019, sendo que as duas primeiras ocorreram no segundo semestre de 2018 e a terceira e quarta no ano de 2019.

Segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”, busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes pesquisados constroem significados sobre o tema a ser investigado. (ZANETTE, 2017, p.162)

O corpus desta pesquisa se organiza pela elaboração de quatro etapas:

1. Pesquisa qualitativa: com base no reconhecimento dos letramentos literários por meio das estratégias de leitura, que possibilitarão a formação de leitores proficientes;
2. Pesquisa quantitativa: método de investigação através da aplicação de questionários para conhecer o processo da habilidade leitora no cotidiano dos alunos.

Na atualidade, é pacífico que a produção do conhecimento na área das Ciências Humanas e Sociais não elimina a imbricação entre técnicas quantitativas e qualitativas; e que o valor dos estudos não se mede pela dimensão de uma ou outra abordagem, mas pela concepção que determina a orientação dos resultados e os vínculos estabelecidos com os sujeitos e os problemas investigados. Numa sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças culturais, há de se levar em consideração a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico. (ZANETTE, 2017, p.160)

A primeira etapa que compõe esta pesquisa refere-se ao início do diagnóstico da turma, com um olhar voltado para o aluno. Por meio de atividades que objetivam a observação sobre a compreensão leitora desses alunos através de estratégias de leitura que possibilitaram a inferência, o debate e a argumentação sobre o texto literário. Encerrada essa etapa, iniciamos a segunda etapa, com a aplicação de dois questionários

para que pudéssemos entender a relação da leitura em suas vidas. Segundo Ludke e André (1986, p.12), “na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo é maior do que o produto. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos, nas interações.”

Na pesquisa qualitativa o contato direto com o fenômeno é fundamental para que se possa compreender o sujeito de estudo, pois todos os gestos, ações e palavras dos alunos devem ser referenciais ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, como os dados que se referem à realidade desses alunos são considerados importantes para o pesquisador.

A segunda etapa proporcionou a coleta de dados por meio das respostas organizadas pelos questionários, sobre a importância da leitura e o hábito da leitura no cotidiano desses alunos. Com esses dados construímos gráficos, que nos possibilitou traçar o perfil dos alunos do 6º ano da escola Jonathas Pontes Athias. “... o pesquisador estará sempre buscando novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. Para uma apreensão mais completa do objeto é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 12).

A primeira e a segunda etapa representam o diagnóstico inicial e o reconhecimento dos sujeitos desta pesquisa. Além de questionários, nos direcionamos por diversas estratégias para a coleta de dados, como: observação, atividades orais e escritas, leituras, debates, intervenções, produção de texto, entre outras que serão posteriormente explicitadas em cada etapa realizada. Estes procedimentos correspondem aos instrumentos básicos e precisos a realização de uma pesquisa qualitativa. “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno, permite a coleta de dados em situações que é impossível outra forma de comunicação.” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 33)

A sequência das etapas propostas nesta pesquisa foi organizada posteriormente, com base nos diagnósticos de observação das atividades sobre o livro História de amor e do levantamento dos questionários. A terceira etapa se divide em atividades de leitura de diversas obras e textos literários e a construção de suportes para a organização do laboratório de leitura na escola. Com relação à quarta etapa, iniciamos o processo de coautoria com atividades de escrita e reescrita de contos e lendas para a produção de uma coletânea de textos produzida pelos alunos.

Conforme advertem Bogdan e Biklen (1997, p. 83), “quando inicia um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma ideia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados”. O que não significa a inexistência de um plano (apresentado ao longo do texto) e sim de uma postura flexível frente aos imprevistos do caminho. (ZANETTE 2017, p.164)

Com base nos aportes teóricos mencionados anteriormente, aprofundaremos a descrição das etapas que compõe a pesquisa referente a esta dissertação.

3.1. Ambiente da pesquisa:

A pesquisa foi realizada em sua totalidade na escola municipal de ensino fundamental Jonathas Pontes Athias, localizada na folha 22, bairro Nova Marabá, cidade Marabá. A escola atende aos segmentos: ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio e sala de recursos. Atualmente estão matriculados no ensino fundamental cerca de 600 alunos. Trabalho como professora de Língua portuguesa nesta escola desde o ano de 2015.

3.2. Sujeitos da Pesquisa:

Os sujeitos da pesquisa inicialmente foram os alunos do 6º ano do turno da manhã, com faixa etária entre 11 e 14 anos, divididos nas turmas A com 30 alunos e B com 25, no ano de 2018. No ano de 2019 realizamos diagnósticos com as turmas do 7º ano A e B, lembrando que praticamente eram os mesmos alunos do ano de 2018, no entanto, sentimos a necessidade de acompanharmos o desenvolvimento de suas habilidades leitoras com maior comprometimento, e devido à quantidade de alunos, optamos por uma única turma, no caso o 7º ano A composta por 28 alunos. Consideramos que teríamos melhores resultados com as oficinas.

3.3. Objetos da pesquisa: reconhecimento dos letramentos literários a partir do trabalho com os gêneros textuais; e desenvolvimento das estratégias de leitura por meio de oficinas, para que os alunos alcancem a proficiência na habilidade leitora.

3.4. Etapas da pesquisa: as propostas teóricas que direcionam as oficinas de leitura foram com base nos estudos de Cosson (2018), Dalvi (2013) e Giroto e Souza (2010). Segue resumidamente a descrição de cada etapa elaborada:

3.4.1. Reconhecimento do letramento literário com base na obra "História de amor"

1ª etapa: Consiste na apresentação da obra literária “História de amor” de Regina Rennó, que retrata uma narrativa por meio da linguagem não-verbal. Optamos por essa obra para iniciarmos o reconhecimento dos letramentos literários com a aplicação de atividades direcionadas pelas estratégias de visualização e inferência, para o diagnóstico inicial da compreensão leitora desses alunos. Com base nos estudos de Antunes (2009), instigando-os com práticas que os motivassem a expressar as suas emoções.

Foram realizados dois momentos para a leitura do livro, o primeiro no laboratório de informática, quando apresentamos a obra a partir de slides e com música ambiente e o segundo em sala de aula, com o livro impresso, houve uma roda de conversa que enriqueceu o debate sobre a história.

Com o propósito de usar todos os sentidos para compreender o texto, optamos por trabalhar na primeira oficina com a estratégia de leitura – visualização. Segundo Girotto e Souza (2010, p. 86), “quando os leitores visualizam, elaboram significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida.” Pensamos em uma proposta que além de encantar por ser uma obra literária composta por imagens, também envolve os sentidos, os sentimentos e de forma lúdica com os desenhos e as cores.

Ao participarmos de uma formação para professores no ano de 2010, tivemos o privilégio de conhecer esse livro de Rennó, mas não era um livro escrito no papel, e sim desenhado e pintado no tecido, todos que estavam participando ficaram encantados com tamanha criatividade. Apresentar aos alunos um texto literário com traços lúdicos e por meio da visualização, aguça a curiosidade, instiga-os a participarem do momento da leitura. Além de ser uma narrativa com todos os elementos para que eles pudessem construir a compreensão leitora a partir da leitura das sequências das ilustrações.

As obras literárias que foram escolhidas para serem trabalhadas nas oficinas se classificam em diversos gêneros textuais, temos: narrativas, crônicas, contos de fadas, sendo que a maioria se trata de lendas e contos que abordam a temática amazônica e indígena.

A narrativa de Rennó propõe atividades de média complexidade, porém é preciso que os alunos identifiquem as personagens principais e secundárias, a sequência do enredo, quando ocorre o clímax, a importância das cores para a caracterização das

personagens, e com relação ao desfecho, os alunos precisam criar, pois não fica claro como ocorre. Achamos interessante a opção da autora por um desfecho aberto, propondo a participação direta do leitor.

Após as leituras, foram entregues atividades de compreensão, para que pudessemos observar a interpretação e criatividade de cada aluno, pois foram elaboradas questões que instigassem um maior entendimento sobre o texto. A atividade proposta nesta oficina será disposta no anexo.

As atividades⁵ de análise do livro “História de amor” têm como objetivos: sensibilizar os alunos sobre a leitura do texto literário; localizar informações explícitas e implícitas; interpretar o texto com auxílio de imagens por meio da visualização; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; relacionar o enredo do texto com as práticas sociais a partir das inferências; entre outros. A seguir iremos apresentar a oficina de leitura aplicada nesta etapa.

mod.	oficina de leitura	objetivos	aula
1	Oficina 1: Leitura do livro “História de amor” de Regina Rennó	Apresentar uma narrativa com a predominância da linguagem não-verbal; Instigar nos alunos a sensibilidade e a emoção sobre o texto; Interpretar o texto com auxílio de imagens por meio da visualização;	1
2	Sensibilizando o aluno para a leitura da obra a partir de slides e com música ambiente.	Sensibilizar os alunos sobre a leitura do texto literário; Elaborar ambiente propício a leitura.	1
3	Contato com o livro impresso houve uma roda de conversa que enriqueceu o debate sobre a história.	Proporcionar ao aluno o contato com o texto, a posse do livro, para ler na escola, em casa, nas horas vagas, para se familiarizar com a obra. Ler, reler quantas vezes sentir necessidade.	2
4	Roda de conversa para construir as inferências sobre a obra.	Possibilitar a relação da história com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos por meio das inferências .	1
5	Atividade de compreensão do livro “História de Amor”	Localizar informações explícitas e implícitas; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; identificar os sentimentos, comportamentos e valores presentes nas personagens da história; possibilitar a construção argumentativa por meio das sequências de imagens; entre outros.	2
		total de aulas:	7

⁵As imagens das atividades de análise estão dispostas em anexo para uma visualização mais definida.

3.4.2. Aplicação dos questionários sobre a importância e o hábito da leitura

2ª etapa: Consiste na aplicação de dois questionários, elaborados por Mafalda Antunes (2009, p. 35-45) sobre motivação para a leitura. Os questionários foram adaptados para a nossa realidade, na cidade de Marabá, sendo intitulados: I – “A minha relação com a leitura” e II – “Como são as minhas leituras?”, consideramos relevante a aplicação dos questionários, para que pudéssemos traçar o perfil dos alunos do 6º ano e verificar a construção das práticas leitoras em suas vidas. As turmas do 6º ano A e B são compostas por 55 alunos, somente 49 desses alunos responderam aos questionários, seis alunos faltaram nos dias que foram aplicados.

Com a intenção de entender a relação dos alunos com a leitura, se havia incentivo da família em casa, quais eram as motivações e o interesse pela leitura, entre outros pontos que serão demonstrados nos gráficos. Os questionários são compostos por quatro páginas cada e apresentam perguntas objetivas e subjetivas (dispostos no anexo desta pesquisa).

A pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, que compõe essa dissertação, tem como direcionamento o levantamento de dados, que em parte foram obtidos com as respostas dos questionários. Para compreendermos a importância desses questionários, será imprescindível a leitura de fragmentos da tese de Mafalda Antunes (2009, p. 21e 22), a respeito da construção das dimensões que subdividem os dois questionários propostos. Observem que intitulamos como (questionário I - “A minha relação com a leitura”, que Antunes nomeia “Eu e a leitura”) e (questionário II – “Como são as minhas leituras?”, intitulado pela autora por “As minhas leituras”)

Como instrumentos de recolha de dados, foram aplicados dois questionários: um questionário de motivação para a leitura - “Eu e a leitura” - este questionário é constituído por um total de 34 itens distribuídos por 5 dimensões: curiosidade e importância da leitura (à curiosidade e importância atribuída pela criança à leitura); reconhecimento social (à importância dada ao feedback recebido pelos outros) em actividades de leitura; razões sociais (que se relacionam com partilha de livros e ideias sobre livros); prazer (sobre a satisfação e prazer que a criança retira do ato de ler) e competência em leitura (que procuram identificar a confiança e dificuldades sentidas pela criança quando lê). O outro questionário centra-se nos hábitos de leitura - “As minhas leituras” – procurando explorar a dinâmica dos hábitos de leitura, com perguntas sobre: costumas ler sozinho fora da escola? Costumas ler acompanhado por outra pessoa, fora da escola? Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola? (ANTUNES, 2009, p. 21,22)

Os dados obtidos por meio dos questionários foram organizados em gráficos e serão descritos através de porcentagem, para entendermos com maior clareza, a relação

da leitura no convívio social desses alunos e qual a importância do hábito da leitura para suas vidas. Com base nas dimensões propostas pela autora, será possível identificarmos quais alunos recebem incentivos da família, possuem livros infantojuvenis e paradidáticos em casa, quantos livros já leram, se gostam de ler, e também quais não possuem esse incentivo, nunca leram um livro, se lêem somente no ambiente escolar, se não gostam de ler. Entre outros aspectos, que para a nossa pesquisa será de suma importância para traçarmos o perfil dos nossos alunos.

Observem as informações contidas nestes gráficos e as porcentagens referentes às respostas dadas pelos alunos. Faremos breves diagnósticos sobre cada gráfico:

- Gráfico 1: Revela que a maioria dos alunos gosta de ler, que leem quando são incentivados, no entanto 20% não gostam de falar sobre suas leituras para a família.

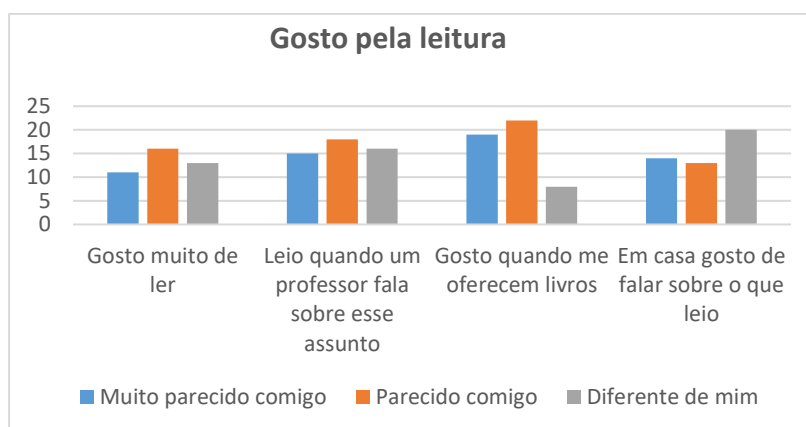


Figura 9: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 2: Demonstra que 25% dos alunos consideram a leitura importante para o futuro e 20% gostam que seus pais e professores aprovem seu desempenho na leitura.

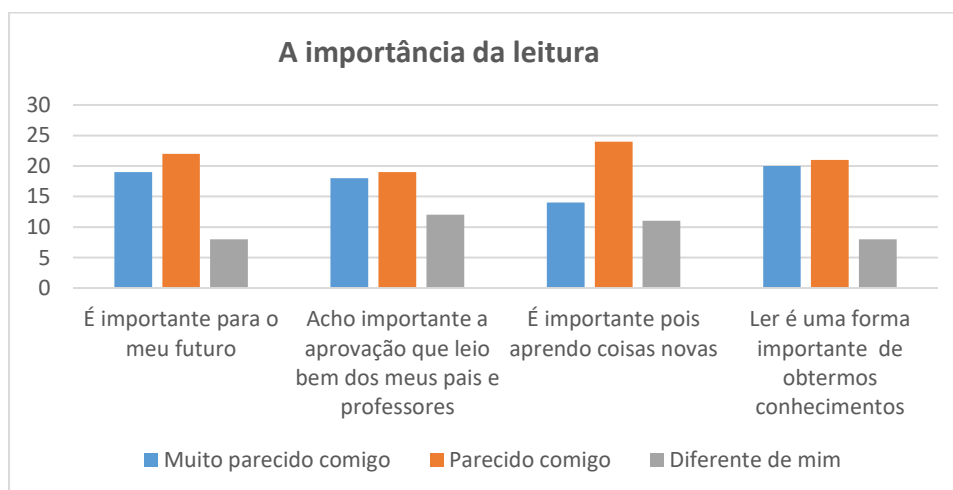


Figura 10: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 3: A maioria dos alunos apresenta dificuldades ao ler em voz alta e com agilidade. Quase 30 % disseram que não conseguem ler textos difíceis.

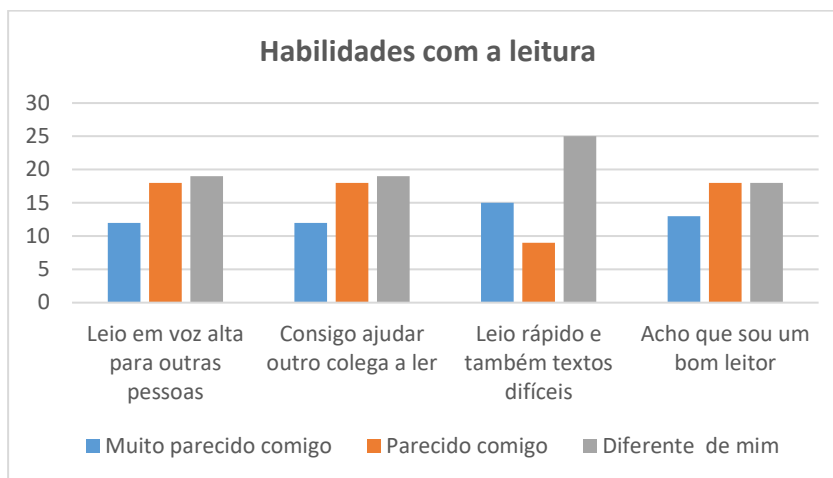


Figura 11: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 4: Apresenta a falta de interesse e a dificuldade com a leitura por 30% dos alunos, sendo que 26% só leem na escola e 28% possuem poucos livros.

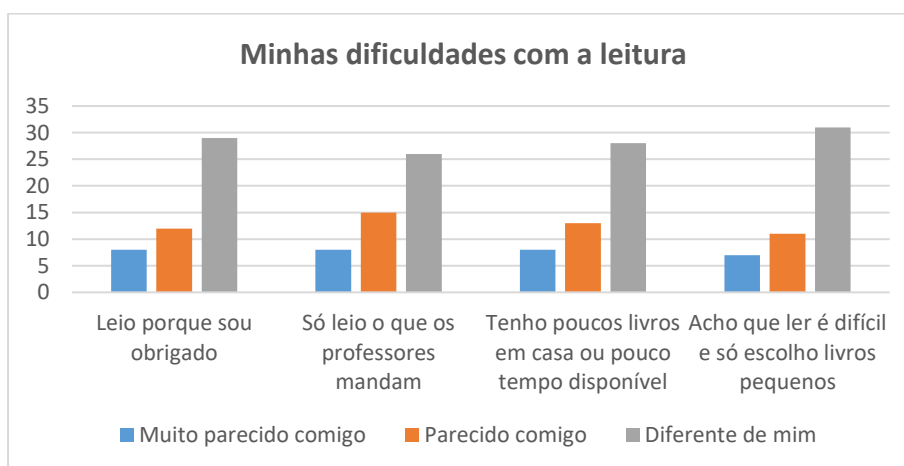


Figura 12: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 5: Revela que 63% têm bom desempenho, 58% desses alunos possuem o hábito de leitura e apenas 5% com dificuldade nessa habilidade.

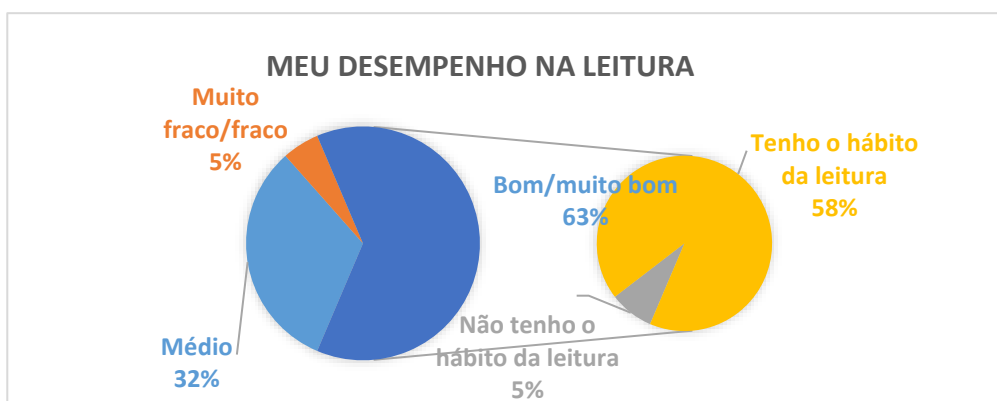


Figura 13: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 6: Informa que 70% dos alunos observam seus familiares lendo e 39% disseram que eles leem material do trabalho.

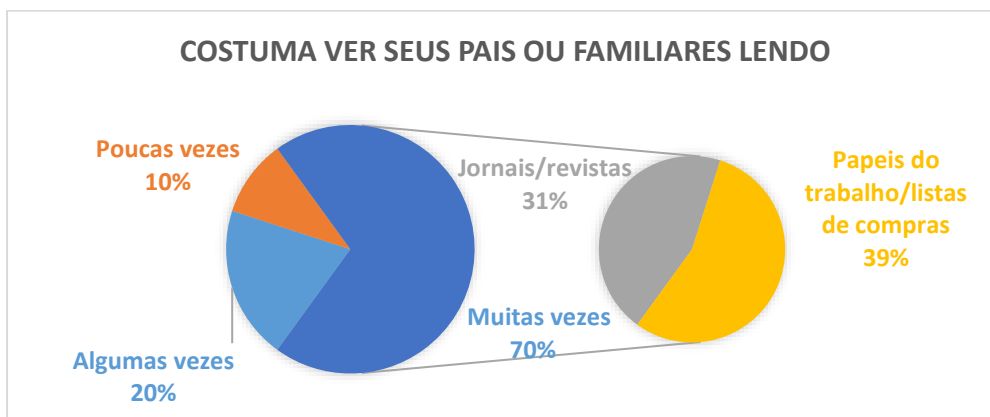


Figura 14: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 7: Aponta que 16% dos alunos não conseguem ler sozinhos fora da escola, e 27% leem acompanhados quase todos os dias.

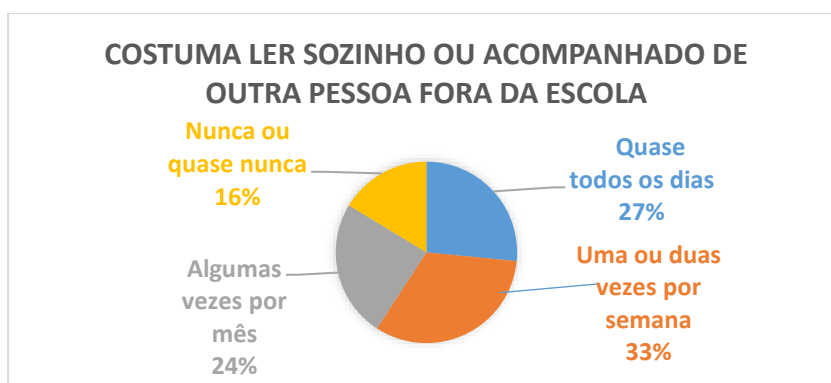


Figura 15: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 8: Indica que 20% não possuem livros infantojuvenis em casa e 37% desses alunos têm menos de 10 livros.

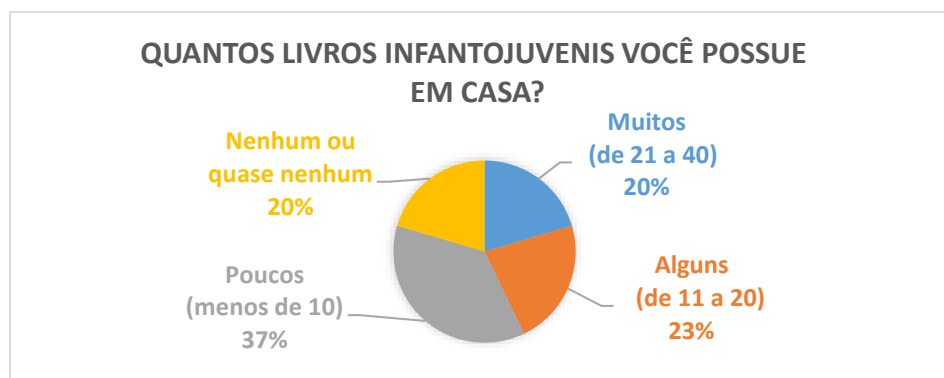


Figura 16: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

- Gráfico 9: Demonstra que 49% dos alunos leem livros na biblioteca com frequência, e 18% não frequentam a biblioteca.

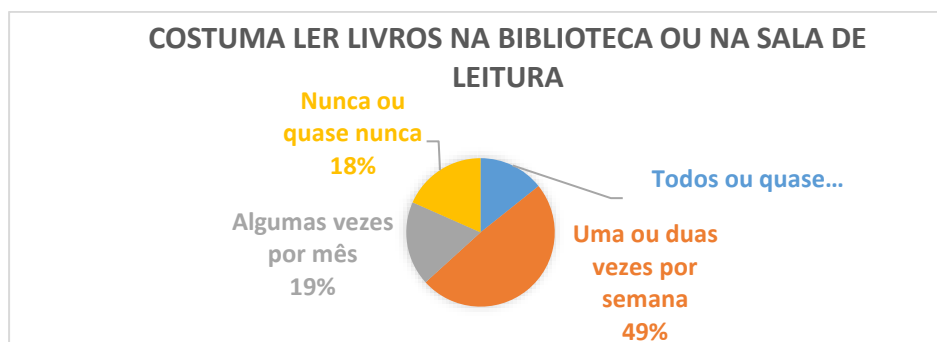


Figura 17: Gráfico produzido pelos autores desta pesquisa.

Com base nos dados revelados pelos gráficos, é possível inferir sobre uma realidade com muitas desigualdades, onde nos deparamos com alunos que possuem mais de 20 livros, por outro lado alunos que não possuem nenhum, com crianças que leem todos os dias acompanhadas de seus familiares, em contrapartida crianças que quase não tem esse acompanhamento. São muitos os fatores que dificultam o aprendizado e o hábito da leitura. E essa situação se agrava quando relacionada à baixa renda, ao desemprego, a vulnerabilidade social e a falta de políticas públicas.

Esta etapa da pesquisa oferece dados que contribuem para a compreensão de leitura dos alunos do 6º ano de uma escola pública do município de Marabá, uma vez que revela que a maioria dos gráficos apresenta resultados positivos sobre o gosto pela leitura e a importância dessa habilidade para a vida desses alunos.

Os gráficos revelam também, que não tivemos 100% de respostas positivas, como no caso da pergunta sobre “minhas dificuldades com a leitura”, houve 25% de alunos que disseram “leio porque sou obrigado”, 13% que não gostam de ler e 7% não acham importante a leitura para o futuro.

Gostaríamos de ter aplicado esses questionários novamente ao final das oficinas, mas não foi possível, para o comparativo entre o antes e o depois da experiência com as oficinas de leitura, com o intuito de verificar o impacto dessa proposta na vida desses alunos. Segue abaixo a sequência da oficina:

mod.	oficinas de leitura	objetivos	aula
1	Oficina 2: Questionário I - “A minha relação com a leitura”	Investigar por meio das respostas, as práticas sociais que os alunos estão inseridos; Traçar o perfil desses alunos do 6º ano; Verificar a construção das práticas leitoras em suas vidas.	2
2	Relação dos questionários com o hábito de leitura	Diagnosticar como ocorre o hábito da leitura; Identificar os fatores que aproximam e afastam os alunos da leitura; Reconhecer a importância que os alunos dão para a leitura, entre outros.	1
3	Questionário II – “Como são as minhas leituras?”	Conhecer os livros que eles já leram; Investigar a influência da família sobre o hábito da leitura; Identificar se as redes sociais, a TV e os jogos online geram mais influência para o hábito da leitura ou os distanciam; Verificar quais os gêneros que eles conhecem, entre outros.	2
4	Debate sobre os questionários	Proporcionar uma conversa sobre os livros que já leram e que sentem vontade de ler; Motivar a falarem sobre o livro que mais gostaram de ler; Estimular sobre novas leituras; Incentivar o hábito da leitura a partir da sugestão de obras disposta no questionário 2; Organizar uma lista de livros que eles gostariam de ler, entre outros.	1
total de aulas:			6

3.4.3. Compreende a leitura literária por meio das estratégias de leitura de obras infantojuvenis

3ª etapa: Compreende os estudos sobre gêneros textuais com base em Schneuwly e Dolz (2004), as estratégias de leitura organizadas por Girotto e Souza (2010), ao letramento literário com base em Cosson (2018), como também os estudos de Dalvi (2013) sobre literatura na escola: propostas didático-metodológicas, para o direcionamento do projeto de leitura. Além da leitura de diversos textos que apresentam os gêneros textuais: lenda e conto com a temática amazônica. Encerramos essa etapa com a organização de suportes para montagem do laboratório de leitura na escola. Essa etapa se divide em duas partes que ocorreram concomitantemente nos horários da manhã e tarde. Pela manhã desenvolvíamos as estratégias de leitura com as obras infantojuvenis, e no período da tarde construíamos os suportes e organizávamos o laboratório.

3ª etapa (parte 1): Iniciamos essa etapa da pesquisa, por meio da montagem de vários suportes de leitura compostos por gêneros textuais, esses suportes foram construídos pelos alunos e organizados em um “laboratório de leitura”, ao término de cada oficina, com o objetivo de expor o maior número de textos e obras.

O laboratório é um espaço montado com suportes de leitura reutilizáveis, que tem como objetivo apresentar às oficinas trabalhadas durante o ano, como também incentivar o hábito da leitura. A escola Jonathas Pontes Athias não possuía um espaço como esse. O chamamos de “laboratório de leitura” devido às oficinas que foram e serão desenvolvidas. Não é simplesmente uma sala de leitura, é um local para praticarmos às estratégias de leitura e experimentarmos a diversidade de textos e livros por meio dos mais variados projetos e oficinas.

Esse espaço foi desenvolvido partindo da necessidade da escola de ter um local fixo, que desenvolvessem as diversas oficinas de leitura, que o produto final dessas oficinas ficasse exposto para que todos os alunos pudessem conhecer, participar e ter acesso a esse material. É um laboratório com o intuito de incentivar o hábito da leitura, para que os alunos consigam atingir a proficiência na leitura, nas estratégias de leitura e nas produções textuais. Observem por meio de imagens a construção desse espaço.

- Início da construção dos suportes para a organização do “laboratório de leitura”:

1. Doações de materiais (prateleiras, gôndolas, caixas, painéis) doados por uma distribuidora da nossa cidade; bobinas de madeira (grandes para serem usadas como mesas e pequenas como bancos) doadas por uma empresa de internet; painel temático de tecido (doador por uma escola particular), livros e jornais (doados pelos alunos da escola e pelos pesquisadores); central de ar-condicionado instalada no laboratório, doada pela secretaria de obras do município, especialmente para o nosso espaço, no período da reforma da escola; cortinas, toalhas de mesa, tintas, tecidos, árvore de compensado e outros foram comprados pelos organizadores da pesquisa. Observem as imagens:





2. Seleção dos livros e organização dos suportes para compor o laboratório de leitura:

- Os alunos foram participativos em toda a organização do espaço e na seleção dos livros e textos para construir cada suporte:



- Nos momentos de seleção dos livros e organização dos suportes os alunos se descontraíam e faziam muitas leituras:



- Após a seleção, hora de organizar as prateleiras com livros para todas as idades: infantis, juvenis e adultos, além de vários ursos de pelúcia e litros de plásticos que viraram suportes de poemas e de letras de música:



- Montar a árvore de leitura com contos de fadas, gibis e cruzadinhas foi uma experiência muito legal para todos nós, a árvore representa a dinamicidade da leitura:



- O nosso painel representando a diversidade cultural e a floresta Amazônica deu um toque especial nesse laboratório:



- As prateleiras, gôndolas e mesa organizadas com livros infantojuvenis e paradidáticos para todos os gostos, representando a ludicidade na leitura:



- O laboratório de leitura finalmente ficou pronto e todos podem aproveitar cada cantinho para ler, reler e ler de novo os mais variados livros:





- Não poderíamos deixar de mostrar o suporte construído para a nossa oficina “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”, um painel temático com todos os livros que foram lidos:



- Outro momento importante foi à visita da nossa orientadora, professora Dra. Áustria Brito, que nos concedeu um pouco do seu tempo para conhecer o espaço e conversar com algumas alunas, além de ouvir a leitura das adaptações escritas por elas. Esse momento foi muito especial para todos nós:





A experiência de construir suportes de leitura é enriquecedora para os alunos. As oficinas proporcionam essas metodologias dinâmicas e lúdicas que dão sentido para leitura literária e para a produção textual. Buscar práticas que incentivam a leitura é fundamental para o processo de ensino. Partindo dessa premissa, apresentaremos a segunda parte referente à 3ª etapa desta pesquisa, como havíamos dito anteriormente, ocorreu concomitante a parte 1.

3ª etapa (parte 2): a sequência dessa etapa se direciona por atividades propostas nas oficinas de leitura. Estas oficinas se organizaram por meio da leitura do texto literário com o reconhecimento do letramento literário. Para formar o leitor proficiente sugerimos a leitura de obras infantojuvenis, de autores regionais, indígenas, nacionais, além de textos com traços literários que apresentassem uma linguagem simples, e com elementos da narrativa que fossem próximos da realidade dos nossos alunos.

A maioria das oficinas que compõem esta pesquisa se organizou pelo trabalho com obras infantojuvenis, apresentando a temática amazônica. Com o intuito de desenvolver a leitura literária dos gêneros conto e lenda, para resgatar a história cultural da nossa região, por intermédio da leitura de lendas de Marabá e de contos indígenas.

O trabalho com leitura literária requer a escolha de estratégias de leitura que possibilite ao aluno um direcionamento para que compreenda o texto literário. Procuramos desenvolver oficinas de leitura com atividades de compreensão com as estratégias de conexão e inferência, sendo que as oficinas 3, 4 e 5 referentes a conexão, já foram apresentadas e explicitadas no tópico 1.5. Encerradas essas oficinas, demos início as oficinas 6 e 7 sobre “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”.

Foram aplicadas duas oficinas que se direcionam pela leitura das seguintes obras literárias:

livros e autores	textos contidos nos livros
livro: Contos e lendas da Amazônia - autor: Reginaldo Prandi	1. Chuva roubada 2. Matinta Perera – oferece seu osso de anjo 3. Vitória – Régia, a estrela das águas
livro: O menino que acordou o rio - autora: Claudia Lins	• composto por única narrativa
livro: Princesas em greve - autora: Thais Linhares	• composto por única narrativa
livro: Marabá e suas lendas - autoras: Amélia Pereira, Marileide Ferreira e Vânia Ribeiro	1. A boiúna 2. O boto 3. A mulher de branco I 4. A mulher de branco II 5. Matinta Perera 6. A porca de bobes 7. Mãe d'água 8. O pai da mata 9. O neguinho d'água 10. O capelobo 11. Pé de garrafa

Figura 18: Quadro expositivo das obras e autores trabalhados nas oficinas 6 e 7.

A oficina de leitura organizada com as obras apresentadas no quadro anterior teve como objetivo trabalhar uma diversidade de textos para que os alunos compreendessem as estratégias de leitura, e também as características dos gêneros conto e lenda. Outro propósito foi à construção da rede intertextual. Segundo Arena (2010, p.34), “a rede intertextual em uma obra tem pistas já nos paratextos, responsáveis por informações necessárias ao leitor para que mobilize seus conhecimentos prévios, sua atitude e busca de respostas.”

Apresentar aos alunos livros que se aproximam no tema, na estrutura, ou de mesmo gênero proporciona uma familiaridade com suas características, permitindo ao leitor fazer conexões e inferências com as pistas em comum, com a similaridade entre os textos.

A oficina 7, proposta para esta etapa, inicia com a leitura do livro “O menino que acordou o rio” escrito por Claudia Lins, uma obra que encanta aos olhos, com uma

narrativa que contempla os principais elementos para um texto literário. Não representa diretamente a Amazônia, pois se passa na região de Alagoas, no rio São Francisco. No entanto sua personagem principal é a Mãe-d'água, uma personagem lendária muito conhecida na região Norte do Brasil. Essa obra em especial foi citada também no tópico 1.5 desta dissertação. Iremos abordar a atividade de estratégia sobre a inferência, direcionada para essa narrativa.



A leitura da obra “o menino que acordou o rio” ocorreu de formas diferentes, o primeiro contato com o livro foi pela leitura direcionada por nós, pesquisadoras, em seguida a leitura compartilhada pelos alunos, após esse momento iniciamos o reconto da história, com base na estratégia de síntese, para que os alunos lembrassem a sequência do enredo através das partes mais importante da obra. Essa estratégia possibilitou a gravação de vídeos de alguns alunos recontando essa narrativa.

O debate sobre os elementos da narrativa se organizou com a atividade sobre estratégia de leitura – inferência (livro: “O menino que acordou o rio”). Propomos o estudo dessa estratégia por meio da sequência da história, selecionamos os aspectos que consideramos mais importantes na narrativa, para observarmos como os alunos construía suas inferências sobre o texto lido. Observe a imagem dessa atividade respondida por um dos nossos alunos e suas inferências:

E.M.E.F. JONATHAS PONTES ATHIAS			
Diretor	José de Ribamar	Data	27/11/2017
Professora	Daniella Froz	Série	7º ANO
Aluno (a)	Diogo Graziano Brandão	Turma	'A'

Atividade sobre a estratégia de leitura – Inferência (livro: “O menino que acordou o rio”)

* Com base na leitura do livro, é possível inferir sobre algumas informações a respeito do conto, observe com atenção as questões abaixo:

CITAÇÃO OU GRAVURA DO TEXTO	INFERÊNCIA
1. Capa (observando a capa: o título), quando eu li o título: “O menino que acordou o rio”, já imaginei que encontraria:	Pensei que um menino acordou no um rio que estava muito tempo dormindo.
2. Capa (observando a capa: a ilustração), quando eu vi a ilustração:	Quando vi associei com contos amazônicos.
3. Nas águas do rio São Francisco, vive uma sereia encantada que os homens batizaram de Mãe-d'Água. (o início do texto remete a qual personagem lendário?) Justifique:	Remete a fada, pois as duas são sereias, podem enfeitiçar pessoas e animais.
4. Mas a sereia desta história, que mora lá em Alagoas, estava sempre solitária e triste. (Como podemos inferir sobre esses sentimentos, quais os motivos para ela ficar triste?)	Ela ficava triste por não tinha amigos para passar o tempo, sentia falta de algo.
5. Até o dia em que o rio lhe presenteou com um barquinho de madeira trazendo a bordo alguém muito especial. (Como podemos inferir sobre essa passagem do texto?)	Após isso ela encontrou o menino e dali mediante a mãe-d'água ficou muito feliz.
6. O encontro inesperado se deu em uma manhã ensolarada de fevereiro, num povoado chamado <u>Placabucu</u> . A palavra destacada remete a uma determinada cultura, construa inferências sobre esse termo.	Com esse nome remete muito aos povos indígenas e a cultura deles.
7. A Santa tratou de encontrar na Terra uma protetora à altura de seu afilhado, pediu à Mãe-d'Água que dele cuidasse com zelo. (Como podemos inferir nessa história se fosse hoje?)	Com uma pessoa entregaria a criança a uma pessoa e pediria que cuidasse bem da criança.

Figura 19: A atividade sobre a estratégia inferência é composta por 17 questões, estará disposta no anexo.

A estratégia de inferência se aproxima da conexão e da visualização, que também são maneiras de inferir sobre o texto. As questões foram organizadas para que os alunos pudessem visualizar através dos sentidos, conectar diferentes textos e inferir sobre suas percepções o enredo da narrativa.

A primeira questão direciona para a ilustração da capa e sobre o título, antes mesmo de iniciar a leitura, o aluno já cria inferências. Ao responder a pergunta “quando eu li o título, já imaginei que encontraria:”, o aluno respondeu que “pensei que um menino acordaria um rio que estava muito tempo dormindo.”, observa-se que houve uma inferência por meio da visualização das imagens relacionada ao título. Essas

inferências instigam a leitura. E sobre a segunda pergunta “quando vi a ilustração da capa:”, por meio da conexão, o aluno inferiu que “quando eu vi associei com contos amazônicos.”, relacionando com outros contos lidos. Entendemos que para compreender o texto lido, foram ativadas três estratégias de leitura simultaneamente.

A estratégia pode ocorrer por meio da origem ou do significado de uma palavra, na questão seis propomos a inferência sobre o termo piacabuçu, “a palavra destacada remete a uma determinada cultura, construa inferência sobre esse termo”, o aluno respondeu que “bem esse nome remete muito aos povos indígenas e a cultura deles.” Comprovamos que esse aluno conseguiu relacionar o significado do termo à sua cultura de origem.

Outra resposta que nos chamou atenção foi referente à questão sete, quando perguntado “A santa tratou de encontrar na Terra uma protetora à altura de seu afilhado, pediu à Mãe-d’Água que dele cuidasse com zelo. (Como podemos inferir nessa história se fosse hoje?)”, segundo o aluno: “bem uma pessoa entregava a criança a outra pessoa e pedia que cuidasse bem da criança.”. Podemos subentender que o aluno fez referência ao tema adoção, conectando essa passagem da história a um tema global, ativando dessa forma as conexões texto-mundo.

A atividade proposta possibilitou maior compreensão leitora da obra por meio de várias estratégias de leitura. As inferências só foram possíveis, devido aos alunos terem ativado os seus conhecimentos prévios por meio da leitura integral da obra proposta. Encerrada essas atividades, demos continuidade com a leitura dos contos escritos por Prandi.

A proposta de leitura do livro “Contos e lendas da Amazônia” escrito por Reginaldo Prandi, se organizou na leitura compartilhada de três contos adaptados de lendas da Amazônia. Procuramos mostrar aos alunos modelos de adaptações de lendas e contos conhecidos, para que eles pudessem entender como se constrói uma adaptação.

Os textos lidos em sala foram: “Chuva roubada”, “Matintaperera – oferece seu osso de anjo” e “Vitória – Régia, a estrela das águas”, alguns alunos conheciam a lenda marabaense “Matinta Perera” e o conto indígena “Vitória-régia”, para eles foi interessante ler novas versões com acontecimentos diferentes do que já haviam lido. O debate sobre esses textos possibilitou várias conexões com as histórias originais e os traços que configuram a versão adaptada, como podem observar nos seguintes fragmentos:

O assobio tenebroso de matintaperera não deixava ninguém dormir, assustava as crianças, metia medo. Melhor era dizer bem alto: “Passe aqui em casa amanhã cedo e lhe darei tabaco”. Outra saída era oferecer café, ou ambos. A matintaperera sossegava e passava no dia seguinte para pegar a oferenda. Agora se podia dormir em paz. (PRANDI, 2011, p. 175)

A versão adaptada pelo autor (2011) apresenta características próximas à versão original, como o assobio, a perturbação e o presente que era dado a Matinta Perera, para que todos pudessem dormir em paz. Observe a versão da lenda marabaense:

Nas noites de quinta-feira tinha-se motivo para dormir mais cedo, pois costumava aparecer uma mulher solitária encostada em um poste. Quando dava meia-noite, ela começava a crescer, crescer e ficava da altura do poste, nele enrolava-se e depois subia “ao ar” e saía assobiando MATINTA PERERA, num assobio muito fino e agudo, o qual perturbava o sono das pessoas e assustava as crianças. Ela gostava de usar saia vermelha bem comprida e lenço na cabeça e quem quisesse saber quem era a Matinta Perera, ao ouvir o assobio era só dizer: - Matinta Perera, deixa a gente dormir e amanhã podes passar aqui para pegar um pedaço de fumo. (ANDRADE, SANTOS, PEREIRA, 2000, p. 41)

As adaptações podem manter as características principais da história original, no entanto, é importante inserir informações novas referentes ao período atual, aos novos comportamentos. Após as leituras, organizamos uma roda de conversa para que todos os alunos inferissem sobre as semelhanças e diferenças entre as duas histórias, qual versão achou mais interessante, a forma como cada autor descreveu a personagem principal, entre outros aspectos. Ao término dessa proposta de comparação de textos, continuamos as leituras dos contos indígenas.

Com o objetivo de trabalhar as estratégias de leitura, entregamos aos alunos a atividade impressa sobre a estratégia de leitura – conexão com base no conto: o roubo do fogo, escrito por Daniel Munduruku. A oficina referente a esse texto foi descrita no tópico 1.5.

O debate sobre o texto lido se organizou com base nessa atividade, que apresenta a estratégia de conexões entre: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, para que os alunos conseguissem compreender o conto proposto por meio dessas conexões, como também das características do texto literário, com os elementos da narrativa, a linguagem subjetiva, com o elemento sobrenatural, entre outros aspectos.

Consideramos importante apresentar as duas atividades sobre as estratégias de conexão e inferência, para demonstrar como ocorreu o processo de leitura literária por

meio dessas estratégias. Lembrando que, a estratégia de visualização está presente nas duas atividades propostas, pois é uma forma de inferência.

Com relação à síntese e a sumarização, não fizemos atividades escritas específicas, mas trabalhamos com o reconto dos textos lidos e a gravação de vídeos dos alunos contando as histórias como haviam entendido, desenvolvendo assim, a síntese. Ao contar sobre o texto lido, eles priorizam as partes mais importantes para falar, uns lembram com mais facilidade os detalhes, outros nem tanto. Com relação a um livro, é difícil lembrar todos os fatos, por isso a síntese se torna ideal para selecionar as informações pertinentes.

Sobre a sumarização, para responder as questões a respeito dos textos, os alunos precisavam determinar o tópico, a situação problema, uma informação importante, para diferenciá-los. Nas atividades específicas, esses alunos praticaram a sumarização ao responder sobre a organização do enredo, os comportamentos das personagens, o desfecho, como se organizou a narrativa, elaborando o significado do texto a partir desses elementos, separando o que considera importante, dos detalhes.

Perceber a relação das conexões entre o leitor, o texto e o mundo são fundamentais para conseguirmos compreender o que lemos. Pensando nessa relação propomos a atividade sobre conexões. Essa atividade se organiza em torno de quatro questões, sendo que a primeira refere-se aos elementos da narrativa, com inferências sobre a cultura indígena e seus costumes. A segunda apresenta as conexões relacionando os acontecimentos da narrativa com as experiências de leitura e de vida do leitor. A terceira propõe que o leitor visualize o texto por meio da ilustração e a quarta questão conscientiza o leitor sobre a preservação do meio ambiente, sugerindo que o aluno pense em uma mensagem sobre a importância da floresta Amazônica.

Com relação à quarta questão dessa atividade, selecionamos as dez mensagens mais criativas para o sorteio de um livro. As frases selecionadas foram escritas no quadro e a turma escolheu a que melhor representou a ideia de preservar a natureza, o meio ambiente. Observe como a aluna respondeu as questões propostas.

E.M.E.F. JONATHAS PONTES ATHIAS			
Diretor	José de Ribamar	Data	31/10/19
Professora	Daniella Froz	Série	7º ANO
Aluno (a)	Yone Cassia Lima Tenreiro	Turma	A

Atividade sobre a estratégia de leitura – Conexão com base no conto: O roubo do fogo

1. Com base na leitura do conto, é possível responder algumas informações sobre o texto, observe com atenção as questões abaixo:

a) O conto retrata a história de um povo indígena, como se chama esse povo?
 Guarani

b) Na região em que você mora existem outros povos indígenas? Quais são?
 Sim. A aldeia Pacatejê

c) No início da história aprendemos um pouco sobre a cultura indígena, comente o que você aprendeu sobre o modo de vida desse povo em tempos antigos.
 que antigamente eles hoje em dia eles viviam e vivem do cacá e pesca.

d) Qual era o maior desejo dos índios dessa tribo?
 Ter o fogo

e) Qual foi a maior dificuldade deles para alcançar o que desejavam?
 Porque o fogo que eles queriam estava com os urubus

f) Há uma reviravolta na história com a chegada de um grande herói da tribo. Comente com suas palavras como os fatos ocorreram:
 Ele pensou em um plano, se deitou de baixo da minha das urubus por 3 dias, quando os urubus pegaram e quando iniciaram a arde ele se saltou e junto com os outros índios tentaram roubar o fogo.

2. Esse conto é cheio de ações que prendem a atenção do leitor. Agora, você fará parte dessa história, relacionando os acontecimentos com as suas experiências de vida.

- **Conexão texto-leitor:**

a) Após a leitura do conto “O roubo do fogo”, lembrei-me de que, um dia, eu também fingi de morta para que os cachorros não me pegassem.

- **Conexão texto-texto:**

b) Quando li o conto “O roubo do fogo”, lembrei-me de que já tinha visto um desenho na televisão em que também aparecia os indígenas e desenho da aldeia “pacatejê”.

c) Quando li o conto, lembrei-me de que já tinha lido um texto ou um livro em que também aparecia indígenas e livro foi o de “língua indígena”.

Figura 20: Atividade sobre a estratégia conexão, frente.

Com base nas respostas da aluna, é possível inferir que ela conseguiu compreender as informações mais importantes presentes no conto. Descreve a sequência dos fatos que ocorreram, identifica o termo “guarani” como sendo nome da tribo, “o fogo está com os urubus”, como maior dificuldade, “ter o fogo” seria o desejo dos índios. A aluna citou o nome da tribo “Pacatejê”, referência a aldeia dos índios Parkatêjê localizada em Marabá.

Na segunda questão temos “após a leitura do conto “o roubo do fogo”, lembrei-me de que, um dia, eu também:”, essa pergunta ativa a conexão texto-leitor, a aluna então responde: “fingi de morta para que os cachorros não me pegassem.”, há a relação

da história com uma experiência de vida da aluna. A conexão texto-texto propõe: “quando li o conto, lembrei-me de que já tinha visto um desenho na televisão em que também aparecia.”, e a resposta é: “os indígenas, o desenho era a Moana.”, fez a relação da história com um desenho da Disney que ela assistiu.

Na conexão texto-mundo, temos: “quando li o conto, lembrei-me de que já tinha visto uma reportagem sobre as dificuldades dos povos indígenas no Brasil, essa reportagem retratava que os indígenas:”, a aluna então responde: “não havia alimentos por conta da queimada.”, ela conseguiu relacionar o texto com um tema global, no ano de 2019 surgiram diversas reportagens sobre as queimadas na floresta Amazônica.

• Conexão texto-mundo:


d) O conto “O ruído do fogo” apresenta a história da origem do fogo para a tribo Guarani, você conseguiu entender a mensagem principal desse conto? Comente:

nao tudo faz bem para todos.

e) Quando li o conto, lembrei-me de que já tinha visto uma reportagem sobre as dificuldades dos povos indígenas no Brasil, essa reportagem retratava que os indígenas *nao haviam alimentos por conta da queimada*

f) Quando li o conto, lembrei-me de que já tinha visto uma reportagem sobre a floresta Amazônica, essa reportagem retratava que atualmente a floresta *esta sendo destruida pelo fogo.*

3. A leitura de um conto indígena nos possibilita conhecer uma cultura rica em diversidades culturais, a natureza com suas plantas e seus animais, a entender o olhar desse povo para a preservação do meio ambiente. Retrate uma cena desse conto que mais chamou a sua atenção!



4. Seja um protetor da natureza, compartilhe ideias e comportamentos que ajudem a preservar o meio ambiente. Pense em uma mensagem que sirva para conscientizar as pessoas sobre a importância da floresta Amazônica.

Preserve pois se não mais brasileiros quem não a amazônia não produz nada e não sabemos a sua importância.

Figura 21: Atividade sobre a estratégia conexão, verso.

Na terceira questão a aluna retrata a cena em que se resolve o conflito da história, quando o pequeno sapo entrega para o guerreiro da tribo, a brasa representando o fogo. Observe o fragmento:

“Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno cururu, dizendo: - Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei em minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que... – Depressa. Pare de falar, meu caro cururu. Não podemos perder tempo. – disse Nhanderequei.” (MUNDURUKU, 2004, p. 18)

Consideramos de suma importância apresentar as atividades aplicadas sobre estratégias de leitura, para que possamos entender como elas se relacionam com a leitura dos textos. Encerrada esta atividade, daremos início à oficina de leitura sobre o livro “Lendas de Marabá”, com a apresentação das etapas propostas e seus objetivos.

A oficina 9, apresenta o livro “Marabá e suas lendas”, escrito por Ribeiro, Pereira e Torres (2010) que organizaram uma coletânea de lendas da nossa região, em parceria com a Casa da Cultura⁶ de Marabá. Observe a apresentação do livro:

Nos últimos dez anos houve um renascimento gradativo do interesse pelas coisas regionais: a linguagem, a literatura, a poesia, o desenho, a pintura, a música entre outros, foram motivo de publicações, debates, exposições. No entanto pouco ainda se publicou. Assim, traços de nossa cultura estão se esvaindo. Existem esforços no sentido de conservar para a posteridade alguns desses traços, no entanto, várias particularidades regionais já se perderam e outras também se perderão senão tomarmos cuidado. O presente trabalho, que conheço bem e muito admiro, desde a sua concepção, é uma destas pedras preciosas que estavam quase esquecidas num canto, e agora temos a imensa alegria de vê-lo publicado, coroando os esforços das autoras que muito batalharam para isso. Podemos exemplificar a importância desta obra, lembrando apenas do interesse que diariamente desperta, principalmente em jovens e adolescentes que visitam a Casa da Cultura, onde há um resumo de parte das lendas aqui apresentadas. Há crianças que passam horas ali olhando, lendo e comentando com seus colegas a existência da Boiúna, do Nego D’água, da Porca de bobes. O imaginário popular é sem dúvida o grande baluarte da cultura regional e deve sob todas as formas ser preservado e difundido. Esta sem dúvida é uma das nossas maiores preocupações. Há muito que se esperava a publicação de algo deste porte e agora todos os que se interessam pela cultura amazônica terão a seu dispor uma referência básica. As crianças poderão se divertir e viajar pelo mundo mágico do lendário regional. (Noé Von Atzingem)⁷ (ANDRADE, SANTOS, PEREIRA 2000, p. 11)

A leitura das lendas que compõem o livro “Marabá e suas lendas” se organizou por meio de júri simulado, com o intuito de desenvolver a criticidade, a construção argumentativa, a participação dos alunos e a reflexão sobre os comportamentos sociais. A proposta de ensino com o júri simulado possibilita à discussão de vários temas com diferentes pontos de vista. Maneira encontrada para estimular a participação dos alunos na leitura dos textos.

⁶A Fundação Casa da Cultura de Marabá (FCCM) é uma instituição de pesquisa e preservação histórico-ambiental sediada no município [brasileiro](#) de [Marabá](#). Mantida pela prefeitura de Marabá, tem como principal atividade a pesquisa e resgate histórico regional, sendo a maior e mais bem estruturada instituição do tipo no [sudeste do Pará](#). Além de pesquisa desempenha funções de museu histórico, antropológico e natural, além de escola. É uma das instituições mais respeitadas do norte e nordeste do [Brasil](#) no âmbito da pesquisa, resgate e preservação ambiental e histórica

⁷Noé von Atzingen nasceu em 1950, em Rio Claro, SP, veio para Marabá em 1976 para coordenar o Campus avançado da USP. Foi idealizador da Casa da Cultura de Marabá. Após mais de 35 anos à frente da FCCM (se contados a partir do GEMA), foi substituído do comando da instituição por Vanda Regia Américo Gomes. Escreveu a apresentação do livro Marabá e suas lendas.

Ao apresentarmos o livro para a turma, explicamos como aconteceriam as leituras das lendas marabaense, para isso seria imprescindível a participação de todos. Propomos a leitura de duas lendas com proximidade de temas, com características parecidas, escolhemos as lendas “A boiúna” e o “boto” para serem lidas.

As leituras das lendas foram feitas em espaços diferentes, na biblioteca e no laboratório de informática, para que houvesse uma quebra na rotina, outro meio de estímulo para os alunos. Organizamos as cadeiras em círculos para que todos pudessem visualizar quem estivesse falando. E também organizamos os tempos de fala, os critérios de participação na hora do debate.

As etapas de leitura se organizaram em:

1º momento: nós, pesquisadoras, direcionamos a primeira leitura, com explicações sobre a origem da lenda, características sobre a estrutura, os elementos da narrativa, argumentamos sobre os diferentes temas que são abordados nesse gênero;

2º momento: os alunos faziam a leitura compartilhada, pensando na construção argumentativa sobre o texto lido;

3º momento: alguns alunos praticavam a estratégia de síntese, com o reconto da história, priorizavam as informações mais importantes da história, para que fossem levantadas na exposição dos argumentos. Eles não emitiam opiniões nesse momento, no entanto recontavam a lenda da forma como haviam entendido. Cada aluno acrescentava um detalhe, uma informação diferente do outro, esses acréscimos foram observados pela maioria da turma.

Os alunos teriam que construir argumentos sobre a lenda “a boiúna”, tais argumentos seriam importantes para o júri simulado. A construção argumentativa teria que se basear nos preceitos de empatia, respeito, tolerância, equidade, solidariedade, entre outros. E também referente às identidades sociais presentes em cada lenda.

Com o término das etapas de leitura, os alunos escolheram formar dois grupos: o das meninas e o outro dos meninos. As meninas decidiram defender a personagem principal da lenda “a boiúna”, e os meninos ficaram com a acusação dessa mesma personagem, sendo que dois alunos pediram para defender.

No tópico 1.4. desta dissertação, descrevemos como ocorreram alguns comportamentos referentes a esse júri. Devido a esses comportamentos, tivemos que parar essa oficina. Com o intuito de ressignificar algumas opiniões que foram expressas de forma pejorativas e ofensivas para uma turma formada por 28 alunos, sendo 18 meninos e somente 10 meninas. Sentimos a necessidade de parar a oficina sobre as

lendas, e flexionar as etapas propostas, por meio da leitura do livro “Princesas em greve”, escrito por Thais Linhares. As explicações referentes a essa abordagem estão descritas no tópico 1.4.

A oficina de leitura do livro “Princesas em greve” possibilitou a leitura direcionada pelas pesquisadoras, debate sobre o papel da mulher na sociedade, posicionamento sobre as profissões que podem ser exercidas por mulheres. Além da valorização das identidades sociais, por meio dos significados dos termos: equidade, empatia, sororidade e tolerância que foram trabalhados em sala de aula, com discussões sobre os diferentes comportamentos sociais.

Encerrada a leitura do livro de Linhares, retornamos com a oficina sobre o livro “Marabá e suas lendas”, somente com as etapas de leitura citadas anteriormente. No entanto, os alunos adotaram uma nova postura para comentar sobre as personagens femininas dessas lendas, que são: a jovem (boiúna), as moças ribeirinhas (boto), Matinta Perera, Mãe’ d-água, mulher de branco e a porca de bobes.

A leitura das lendas se direcionou por meio da estratégia de conexões entre texto-leitor, texto-texto e texto-mundo. Dessa forma os debates se organizaram por meio do comparativo entre as obras, possibilitando maior compreensão sobre o gênero proposto. Segue a ordem em que as lendas foram lidas e a oficina de leitura com os objetivos propostos: a boiúna e o boto; a mulher de branco I e a mulher de branco II; Matinta Perera e Porca de bobes; Mãe d’- água (comparativo com o livro “o menino que acordou o rio”); O neguinho d’- água e o pai da mata; o capelobo e o pé de garrafa.

- As imagens abaixo representam as várias leituras que fizemos em todas as oficinas que foram trabalhadas com os alunos do 7º ano. Foram momentos maravilhosos e de muito encantamento por meio da leitura literária. Na sequência teremos o aprofundamento da 4ª etapa que compõe esta pesquisa.



Mód.	Oficinas de leitura	Objetivos	aula
1	Oficina 6 – livro: Contos e lendas da Amazônia –	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a obra por meio da leitura das lendas adaptadas; • Explicar aos alunos as características da lenda; através dos elementos das narrativas; • Estabelecer comparativo entre obra original e adaptação. 	2
2	Oficina 7: livro: O menino que acordou o rio	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a obra por meio das estratégias de inferência, visualização e conexão; • Proporcionar a leitura literária; • Compartilhar as impressões sobre o livro. • Recontar a narrativa 	2
3	Atividade sobre a estratégia de leitura – inferência livro: “O menino que acordou o rio”	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a relação da obra com práticas sociais vivenciadas pelos alunos por meio das inferências; • Inferir sobre os significados de termos; • Reconhecer o enredo e inferir o tema da narrativa; • Inferir sobre os elementos da narrativa; 	2
	Oficina 8: livro: Princesas em greve	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a autora; • Apresentar a obra por meio da inferência; • Proporcionar a leitura literária por meio da reflexão sobre a importância da mulher; • Discutir os termos identidade social, equidade, empatia, sororidade e tolerância. 	2
5	Oficina 9: livro: Marabá e suas lendas • Conexões: texto-leitor, texto-texto e texto-mundo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a obra por meio de conexões • Conhecer os contos e lendas da nossa região • Possibilitar as conexões entre textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes; • Estabelecer conexões com episódios de sua própria vida; • Relacionar as personagens com o próprio leitor; • Conectar temas entre textos/livros de uma mesma autoria ou de mesmo tema; • Ativar o conhecimento prévio, com o propósito de partilhar conexões para construir o entendimento da narrativa. 	4
	Oficina 10: Escrita e reescrita de contos e lendas com temática amazônica	<ul style="list-style-type: none"> • Propor a escrita e reescrita de contos e lendas; • Resgatar os contos e lendas da nossa região • Produzir novas histórias com as características do século XXI; • Compartilhar o processo de escrita; • Organizar uma coletânea de textos adaptados. 	5
		Total de aulas	17

3.4.4. Destinada a escrita e reescrita das adaptações de contos e lendas

4ª etapa: destinada a escrita e reescrita das adaptações dos contos e lendas lidos pelos alunos, tendo como produto final o livro de coletâneas organizado pela turma do 7º ano “A” sobre “as adaptações dos contos com temática amazônica”. É importante frisar que a leitura literária ocorreu por meio dos gêneros textuais, no entanto escolhemos os gêneros conto e lenda para essa etapa.

Com o intuito de resgatar os contos e lendas da nossa região. Como também, incentivar a coautoria de adaptações com a influência das tecnologias e transformações que ocorreram em nossa cidade, como: o aumento da população, as construções recentes no nosso município, os comportamentos sociais e os problemas sociais que tanto influenciam o cotidiano das pessoas. Pensando nesses critérios, para que os alunos possam relacionar com suas realidades para contar essa história no ano de 2019, no século XXI.

Por meio da leitura das obras propostas, os alunos escolheram um dos contos lidos para orientar a produção escrita de uma adaptação dessa história para os dias atuais. Dessa forma, além de resgatar o gênero proposto, incentivamos a construção de novos contos.

Foram realizadas atividades de escrita e reescrita dos gêneros propostos para organizarmos essa coletânea de textos, que constituirão o livro coletivo da turma, tentaremos a parceria com uma editora da cidade, para editar e publicar a obra dos alunos do 7º ano da escola Jonathas Pontes Athias. E para a culminância dessa pesquisa, pretendemos lançar o livro com uma “Manhã de autógrafos”, com as apresentações dos alunos contando às histórias de suas autorias.

A descrição aprofundada dessa etapa estará na próxima seção, com fundamentação teórica em BNCC (2017), Cosson (2018), Dalvi (2013) e Girotto e Souza (2010).

4. AS PRODUÇÕES TEXTUAIS E SUAS ANÁLISES

Com base nos aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa, relacionados aos eixos de língua portuguesa apresentados pela BNCC direcionaremos esta seção para identificarmos a ocorrência, e também, a não ocorrência de estratégias de leitura (conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese) que foram aprofundadas no

tópico 1.5 com os estudos de Girotto e Souza (2010), como critérios de análises nas produções textuais escritas pelos alunos do 7º ano A da escola Jonathas Pontes Athias.

Concomitante as ocorrências das estratégias, iremos observar as características que estruturam os gêneros textuais (conto e lenda) para verificação da construção dos elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo, enredo, clímax e desfecho), a linguagem subjetiva, o elemento sobrenatural, a criticidade, entre outros, que configuram a presença do texto literário.

Para entendermos como ocorre a relação desta pesquisa com os eixos presentes na BNCC de língua portuguesa, será necessário observarmos como esses eixos são vinculados no processo de ensino-aprendizagem. Com intuito de demonstrar que a nossa pesquisa desenvolve um trabalho com embasamento teórico e com oficinas de leitura que se direcionam para formar o leitor literário e proficiente, observe:

No eixo Oralidade, no ensino fundamental – anos finais, desenvolve-se maior criticidade em situações comunicativas orais, informais e formais, habilidades de interação com um número maior de interlocutores no espaço escolar. No eixo Leitura, as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos. Também no eixo Escrita, em paralelo com o avanço em estratégias de leitura, as estratégias de produção vão se tornando, progressivamente, mais numerosas e complexas. O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais parte dos eixos de Leitura (textos lidos) e da Escrita (de textos produzidos pelos alunos), ao mesmo tempo em que os apoia, colaborando com a compreensão, interpretação e produção de textos. No eixo Educação literária, diversificam-se os gêneros literários e as estratégias de leitura literária, sempre com o objetivo maior de formar o leitor literário. (BNCC, 2017)

As atividades propostas nas oficinas de leitura se organizaram por meio da leitura do texto literário com o reconhecimento do letramento literário. Com intuito de formar o leitor proficiente e autônomo sugerimos o estudo de obras infantojuvenis, de autores regionais, indígenas, nacionais, além de textos com traços literários que apresentassem uma linguagem simples, e com elementos da narrativa que fossem próximos da realidade dos nossos alunos.

As obras que compõem as oficinas haviam sido selecionadas anteriormente a organização dessa etapa, devido à produção de um artigo para a disciplina Literatura infantojuvenil referente ao mestrado. Acreditamos que a valorização cultural e o resgate de gêneros como a lenda e o conto indígena, são importantes para a construção de valores na sociedade.

Ao término de cada leitura, os alunos comentavam sobre o texto lido e o que haviam entendido da obra, nesse momento apresentávamos as características dos gêneros, das personagens, o tipo de narrador, à descrição dos espaços, como se organizavam o tempo, sobre a mensagem principal e a sequência dos fatos, do enredo e o desfecho da história.

Nas atividades orais era comum o debate e o júri simulado para que os alunos argumentassem sobre o que leram e se concordavam com os comportamentos das personagens, se refutavam sobre algo do texto, como poderiam relacionar com suas realidades, e como seria contada essa história no ano de 2019, século XXI.

Encerrados os debates, iniciavam as atividades de compreensão com base nas estratégias de leitura específicas. E também, foram aplicadas atividades de baixa, média e alta complexidade para que os alunos acessassem a diferentes oportunidades de ler e compreender o texto. Houve diversas atividades propostas para interpretação, análise e construção argumentativa com intuito de formar a compreensão leitora.

Embora saibamos que nem todos os alunos atingiram a compreensão leitora dos textos lidos. Contudo, buscamos por práticas didático-metodológicas que pudessem desenvolver as habilidades leitoras e escritoras desses alunos. Após o término das propostas de leitura, oralidade e análise, iniciamos as etapas de produção textual.

As propostas de atividades foram organizadas para que na primeira oficina trabalhada, os alunos já soubessem que encerraríamos as oficinas com uma coletânea de textos produzidos por eles. Então, propomos os debates para que os argumentos, as inferências, as conexões, as visualizações, a compreensão encaminhasse para a produção escrita.

Cada aluno tinha em mente que escolheria uma das obras lidas, e por meio da sua compreensão leitora adaptar essa obra ou texto para a nossa realidade, no momento atual em que vivemos. Eles teriam que pensar na história como se fosse hoje, com a influência das tecnologias, com as transformações que ocorreram na nossa região, com a mudança de comportamentos sociais, com os problemas sociais (desigualdade, violência contra a mulher, trabalho infantil, bullying, preconceito, entre outros). A partir dos critérios observados, no momento dos debates a maioria dos alunos conseguia falar sobre as adaptações.

Para direcionar as produções textuais dividimos a turma em grupos, em trios, em duplas e por último propomos a escrita individual, optamos por organizar inicialmente

em grupos, para que pudessem trocar ideias, conversar sobre o texto. Acreditamos que se sentiriam mais seguros compartilhando a escrita.

Nessa etapa final da pesquisa, além das produções textuais, também gravamos o vídeo de alguns alunos contando às histórias que escolheram para produzir as adaptações. Foi um momento riquíssimo, praticaram a estratégia de visualização, pois ao contar as histórias lembravam-se de pequenos detalhes, encenavam as falas como se fossem as personagens, expressavam os sentimentos. Observamos que realmente conseguiram compreender o que haviam lido. Por meio das gravações foi possível montar um vídeo com seis alunos contando diferentes contos e lendas que foram trabalhados nas oficinas, esse cd estará disponível na escola para que outros alunos possam assistir a essas contações. Assim como o livro das adaptações após edição, também ficará na escola.

Para que as aulas de língua portuguesa transcorram em um ambiente de interação e de reflexão, uma das sugestões é a organização de atividades em torno de projetos trabalhados coletivamente de forma interdisciplinar, no caso desta pesquisa foram oficinas de leitura. O que se busca é o enfoque global, sem a costumeira fragmentação, como se pode observar na seguinte definição:

São situações em que as atividades de escrita, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análises linguísticas se interrelacionam de forma contextualizada, pois quase faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois, etc. (PCN, 1998, p. 87)

A relação do professor como leitor do texto produzido pelo aluno na sua análise gramatical ou literária será fundamental para incentivá-lo em sua produção escrita. É importante que o professor não utilize o texto do aluno como instrumento de verificação da aplicação de normas gramaticais, no entanto mostre interesse pela mensagem, o conteúdo. Se o aluno perceber que seu texto foi lido com interesse literário, poderá se sentir estimulado a continuar escrevendo. Dessa forma, a análise gramatical ocorrerá através de um processo espontâneo e com a participação do aluno.

Existem meios que o professor-leitor das produções dos alunos possa valorizar os textos produzidos pela turma. Atitudes adotadas pelo professor podem fazer a diferença no processo de ensino, como: escolher alguns desses textos e comentar sobre pontos importantes construídos na história, valorizar os argumentos escolhidos pelos alunos, pedir que sejam lidos em voz alta para compartilhar com o restante da turma, solicitar

ao aluno-autor que explique de forma mais apropriada sobre algum personagem ou assunto, ou se posicione mais claramente frente a determinado argumento.

Os suportes para expor os textos produzidos são inúmeros, como já explicitamos na terceira etapa desta pesquisa, com relação às produções temos como sugestões: montar um varal de leitura para exposição, organizá-los em um painel temático, confeccionar banners, ou como proposta desta dissertação, organizar uma coletânea com os textos dos alunos, no final do semestre ou ano letivo.

Partindo da proposta trabalhada na quarta etapa que compõe esta pesquisa, destinada a produção textual e reescrita das adaptações dos contos e lendas lidos pelos alunos, iniciaremos as análises dos textos produzidos com base nos estudos sobre estratégias de leitura de Girotto e Souza (2013) e também sobre letramentos literários de Cosson (2018), além das contribuições sobre o ensino da literatura de Dalvi (2013).

A última oficina trabalhada nesta pesquisa foi direcionada para a turma do 7º ano do ensino fundamental composta por 28 alunos com idade entre 12 e 15 anos. A oficina de leitura com atividades de produção e reescrita dos textos foi descrita na seção 3. Com relação aos textos produzidos faremos uma exposição por meio de quadros para apresentar as escolhas das obras originais e dos títulos adaptados. Além de dividir a turma em: grupos, trios, duplas e individualmente.

Iremos citar o primeiro nome de cada aluno e as suas escolhas, lembrando que os pais e/ou responsáveis dos alunos assinaram termo de autorização, para que pudéssemos publicar o livro e o cd com os nomes e imagens de seus filhos.

- Produção textual em: grupos (foram produzidas 5 adaptações)

grupo	alunos	livro e texto original	título do texto adaptado
1	Bruno, Isaac Orisman Wederson	livro: Contos indígenas brasileiro texto: O roubo do fogo – povo Guarani	A descoberta do fogo da tribo Pakatejê
2	Gabriel, Lucas Marcos, Vitor Yure	livro: Marabá e suas lendas texto: Matinta Perera	Maria Madruga
3	Bruna, Luana Raquel, Yasmin	livro: Marabá e suas lendas texto: A boiúna	A Yokan
4	Ana Carolina Iarlison, Luna Marina, Ruan	livro: Marabá e suas lendas texto: A mulher de branco I	A moça sorridente
5	Carlos , Josy Lorena, Taylane	livro: O menino que acordou o rio	A menina do rio Itacaiúnas

- Produção textual em: duplas / trios (foram produzidas 13 adaptações)

dupla	alunos	livro e texto original	título do texto adaptado
1	Ana e Ruan	livro: Contos e lendas da Amazônia texto: Vitória – Régia, a estrela das águas	A bela moça
2	Bruna e Raquel	livro: Marabá e suas lendas texto: A porca de bobes	A porquinha vaidosa
3	Bruno e Orisman	livro: Contos indígenas brasileiro texto: A onça valentona e o raio poderoso	O homem da motoserra e o raio poderoso
4	Carlos e David	livro: Contos indígenas brasileiro texto: Do mundo do centro da terra ao mundo de cima	O mundo de cima sem saber do mundo de baixo
5	Diogo e Eduardo	livro: Marabá e suas lendas texto: O neguinho d'água	O neguinho D'água atual
6	Gabriel e Marcos	livro: Marabá e suas lendas texto: Pé de garrafa	Pé de cachaça
7	Isaac e José	livro: Marabá e suas lendas texto: O neguinho d'água	O menino d'água
8	Josy, Lorena e Tayllane	livro: Marabá e suas lendas texto: A mulher de branco I	Mulher de Branco IV
9	Ricardo e Wederson	livro: Marabá e suas lendas texto: Porca de bobes	A Maria de bobes
10	Lucas, Vítor e Yure	livro: Marabá e suas lendas texto: O capelobo	Menino lobo
11	Luana e Yasmin	livro: Marabá e suas lendas texto: O boto	A terrível madrugada
12	Isaac e Maria Clara	livro: Marabá e suas lendas texto: O neguinho d'água	O menino do rio
13	Iarlison e Marina	livro: Marabá e suas lendas texto: A porca de bobes	A porca de bobes – volume 2

- Produção textual: individual (foram produzidas 25 adaptações completas)

	Alunos	texto original	título do texto adaptado
1	Ana	Do mundo do centro da terra ao mundo de cima	Os dois povos
2	Bruna	Vitória – Régia, a estrela das águas	Garota apaixonada
3	Bruno	A boiúna	A menina que virava cobra
4	Carlos	Mãe d'água	A deusa da água
5	David	O menino que acordou o rio	O rapaz que atormentou o rio
6	Diogo	O menino que acordou o rio	O amigo do rio
7	Eduardo	Matinta Perera – oferece seu osso de anjo	A Matinta Pereira “que oferece o seu amor”
8	Gabriel	A porca de bobes	Porca fantasma
9	Iarlison	O curupira	O menino sapeca
10	Isaac	A boiúna	O menino perdido
11	José	O neguinho d'água	O menino d'água II

12	Josy	O roubo do fogo – povo Guarani	O roubo da água
13	Lorena	Vitória – Régia, a estrela das águas	Deusa dos mares
14	Luana	A porca de bobes	A terrível noite de sábado
15	Lucas	A pele nova da mulher velha	A velha mais nova
16	Luna	A boiúna	A grande cobra
17	Marcos	O curupira	incompleta
18	Maria	O boto	O homem do carro branco
19	Marina	Mãe d'água	incompleta
20	Orisman	O capelobo	O homem estranho de Marabá
21	Raquel	A mulher de branco I	A mulher mais assustadora de Marabá
22	Ricardo	A porca de bobes	A porca de bobes do séc. XXI
23	Ruan	O neguinho d'água	O menino d'água
24	Tayllane	Matinta Perera – oferece seu osso de anjo	Martin Pereiro
25	Victor	O pai da mata	O menino da mata
26	Wederson	A porca de bobes	Maria bobes
27	Yasmin	Chuva roubada	incompleta
28	Yure	O pai da mata	Homem floresta

Como podemos observar nos quadros expostos, dividimos a turma em três formas diferentes para que os alunos compartilhassem o processo de escrita em grupo, em dupla/trio e individualmente, essa proposta possibilitou a produção de uma coletânea com 43 textos. Sendo que 25 desses textos foram escritos individualmente.

Tivemos três alunos que por motivos diferentes não concluíram as suas produções individuais, um deles por apresentar laudo de PcD (Pessoa com Deficiência), esse aluno consegue participar das atividades orais, porém apresenta dificuldades com a leitura e a escrita, e mostrou resistência para participar da produção escrita, os outros dois alunos se prejudicaram na sequência das atividades, devido às frequentes faltas, e também resistiram a concluírem às suas produções, pois uma das exigências era de que só poderiam escrever em sala de aula, para que pudéssemos acompanhar esse processo.

Com relação à análise serão utilizados somente quatro desses textos, sendo dois escritos em grupo, um em dupla e um individual. Os textos originais referentes às adaptações que serão analisadas estarão expostos no anexo para verificação.

O tópico 4.1 consistirá nas análises das adaptações dos gêneros conto e lenda trabalhados nas oficinas. Qualificando como categoria de análise as características do texto literário e a ocorrência ou não de estratégias de leitura. Como essas categorias já foram aprofundadas nos tópicos 1.4 e 1.5 nesta dissertação, direcionaremos o próximo tópico para a verificação destas categorias.

Para entendermos a organização das análises nas produções textuais, se faz necessário explicitar alguns pontos pertinentes sobre:

- Estratégias de leitura:

De acordo com Girotto e Souza (2010) em seus estudos são apresentadas cinco estratégias de leitura: conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese que formam a estratégia-mãe: “a compreensão”, pois integra todas as demais objetivando a compreensão leitora, o leitor proficiente, ativo e autônomo. Ao analisar as características referentes a cada uma dessas estratégias, procuramos observar se os alunos aprenderam a usar essas características para melhor compreender o texto.

- Reconhecimento do texto literário:

Com base em Dalvi (2013), seus estudos apresentam perguntas a serem feitas na seleção de textos literários para leitura na escola, com o objetivo de identificá-los. Por meio dessas perguntas, faremos o reconhecimento das características do texto literário. Observem as perguntas apresentadas pela autora (2013, p. 87):

- Para textos narrativos: quem é o narrador e como ele atua? A história é contada em ordem linear, de modo fragmentado? Os personagens estão caracterizados como tipos previsíveis ou são imprevisíveis? O espaço é natural ou ficcional, funcional ou decorativo? O foco narrativo é em 1ª pessoa, 3ª pessoa ou misto?

As respostas para as perguntas acima serão fundamentais para observarmos como os alunos produziram os seus textos. Não tentaremos responder a todas, no entanto, nos direcionará para o reconhecimento das principais características do texto literário, lembrando que os gêneros adaptados foram conto e lenda apresentados no tópico 2.6.

Conto:

- Revelam a visão de mundo, os valores e o imaginário de um povo.
- Neles, são utilizados marcadores de tempo que não indicam com exatidão quando os fatos ocorreram.
- Têm como característica a presença de seres com poderes sobrenaturais, palavras mágicas, feitiços, encantos e credices.
- Suas palavras ou expressões auxiliam na caracterização dos espaços da narrativa e podem representar traços da cultura do povo retratado.
- Geralmente, o tempo narrativo segue uma ordem linear ou cronológica (passado – presente – futuro).
- Muitas vezes, há várias versões de um mesmo conto, de acordo com o lugar e o tempo em que é contado.

- Os contos populares brasileiros trazem influências de diversas culturas, principalmente das culturas indígena, africana e européia.

Lenda:

- As lendas brasileiras, na sua maioria, são de influência indígena, africana e portuguesa.
 - O tempo que acontece a história é marcado de forma imprecisa, por pertencer à tradição oral, e por ser contada de geração para geração.
 - O espaço não é preciso, mas é possível de identificar na leitura do texto pela presença dos animais, de elementos da natureza (os rios, a floresta), a tribo, o campo, a cidade.
- As imagens representam o processo de escrita e reescrita das adaptações dos contos e lendas trabalhados nas oficinas de leitura. Os alunos exploraram todos os espaços da escola, para inspirar o momento da produção. Eles também vivenciaram vários momentos em grupo para compartilhar a escrita com seus colegas. Momentos especiais de muita colaboração.



4.1. Análises das ocorrências de estratégias de leitura na produção textual

• Texto 1: A Yokan

Aluno(a): _____ Série: 7^o ano "A"

Alunos (as): Bruna, Luana, Raquel e Yasmin

A Yokan.

5 A um dia anos atrás, havia uma jovem de uns 20 anos, muito bela, estudiosa e muito trabalhadora. Um determinado dia ela descobriu que estava grávida, e contou para os seus pais, que eram de família humilde. Então, eles não aceitaram a criança e mandaram abortar a criança. Mas

10 ela não queria abortar, então ela mentiu para seus pais que tinha abortado. Mas na verdade ela não abortou. Quando ela começou a sentir dores ela foi para o hospital e pediu para o médico que não liga-se para seus pais, e que eram para eles darem a criança para o aborto.

15 Passaram-se muitos anos e a criança foi adotada por um casal rico que cuidou muito bem dela. Quando ela completou 15 anos, ela sonhava todas as noites que era uma grande cobra, e às manhãs ela se transformava em uma mulher de alta. Certo dia ela foi ao rio Itacorubim para

20 tomar um banho, quando entrou na água viu uma enorme cobra chamada Yokan, de repente apareceu muitas melindras, e um barco apareceu e a infectou, então o barco sumiu, e depois do feitiço ela realmente virou uma cobra que nem no seu sonho.

25 Então nunca mais viu gente de novo, e assustou as mulheres que saltaram do barco. E também entrou nos casas das pessoas, e o único modo de tirar o seu feitiço era cortar um pedaço de sua língua e colocar no café quente. Mas ninguém tinha coragem de tirar o feitiço

5 do Yokan. E até hoje ela tem esse feitiço, porque, ninguém teve coragem de tirar e até hoje mora no rio Itacorubim assustando as pessoas.

A lenda “A Yokan” baseada no texto “A Boiúna” presente no livro “Marabá e suas lendas”, foi produzida por um grupo de alunos como atividade proposta na oficina de leitura “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”. A proposta desta oficina visa formar o leitor proficiente para o processo de coautoria de adaptações de contos e lendas de temática amazônica.

Para iniciarmos as análises do texto adaptado, partiremos do princípio de reconhecimento das características do texto literário. Encerrada essa categoria, identificaremos a ocorrência ou não de estratégias de leitura.

A adaptação analisada apresenta as principais características do texto literário com situação inicial de equilíbrio. Faremos breve descrição de cada elemento citado com os fragmentos do próprio texto.

- Personagens: os alunos construíram personagens reais e imaginários com ações que desencadeiam os acontecimentos da história, que são: a jovem e a criança (protagonistas, reais); a grande cobra (antagonista, imaginária); sua família humilde, o médico, o casal rico e os homens (secundários, reais).
- Espaço: os alunos situaram os espaços conforme as ações das personagens. Observe: 1º parágrafo: subtende-se que a jovem mora com seus pais, o espaço seria a casa da família; 2º parágrafo: linha 12 “Quando ela começou a sentir as dores foi para o hospital.”; linha 14 “e que era para eles doarem a criança para o orfanato.”; 3º parágrafo: linha 19 “certo dia ela foi ao rio Itacaiúnas”, na cidade de Marabá.
- Tempo: segue ordem cronológica (passado – presente - futuro) com expressões utilizadas como marcadores de tempo. Como podemos verificar nas seguintes passagens: linha 5 “Havia uns dois anos atrás” (passado); linha 2 “um determinado dia” (marcador de tempo); linha 12 “Quando ela” (marcador de tempo); linha 15 “Passaram-se muitos anos” (passado); e a linha 31 “e até hoje” (passagem do tempo: presente).
- Narrador: a história é narrada em 3ª pessoa, caracterizando o narrador observador, que observa as situações sem interferir, e também há predominância de verbos conjugados na 3ª pessoa. 1º parágrafo: linha 1 “havia uma jovem” (verbo haver na 3ª pessoa do singular); 3º parágrafo: linha “Ela sonhava todas as noites” (verbo sonhar na 3ª pessoa do singular);
- Surgimento do conflito: no início da narrativa é apresentada a informação que gera o clímax no decorrer do enredo: 1º parágrafo: “uma jovem... descobriu que estava grávida... seus pais não aceitaram a criança e a mandaram abortar... mas ela não abortou.”.

- Clímax: momento de maior tensão na narrativa. Ocorre no 3º parágrafo: “a criança foi adotada... quando completou 15 anos sonhava que era uma grande cobra... ela foi ao rio Itaciúnas para tomar banho e ao entrar na água virou uma enorme cobra chamada Yokan... um barco apareceu e a enfeitiçou... depois do feitiço ela realmente virou uma cobra.”

Concluímos que os elementos que compõem a situação inicial da adaptação que foram identificados configuram a presença do texto literário na produção escrita deste grupo de alunos, por relacionar as personagens, o tempo, o espaço e o narrador, além da presença do elemento sobrenatural (a grande cobra) e do feitiço.

- **Ocorrência das estratégias de leitura:** procuramos organizar as análises pela seguinte ordem: 1- conexões; 2 – inferência; 3 – visualização; 4 – sumarização; 5 – síntese:

1. Conexões: podemos verificar três tipos de conexões possíveis que são: conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo. Observem as ocorrências dessas conexões na adaptação “A Yokan”.

a) Conexões texto-leitor: são aquelas em que, na leitura, o leitor estabelece relação com sua própria vida:

O grupo de alunos ao produzir a adaptação optou por um critério para relacionar a versão original com aspectos atuais, vivenciados no século XXI, para isso construíram o seguinte fato: 2º parágrafo - linha 12 “Quando ela começou a sentir as dores, foi para o hospital. E pediu para o médico que doasse a criança para o orfanato.” Esse acontecimento caracteriza o traço de adaptação e acrescenta um comportamento atual sobre a adoção, que para esses jovens leitores faz relação com experiências que já tenham vivenciado em sua própria família ou com pessoas próximas.

b) Conexões texto-texto: em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

Os alunos constroem uma comparação entre as situações da história com outras obras de mesmo gênero textual: há uma conexão entre essa adaptação com outra lenda marabaense, no 5º parágrafo: “Então nunca mais virou gente de novo, e assustava os homens que voltavam do cabaré.”. Esse comportamento é descrito na lenda “Matinta Perera” no 4º parágrafo: “O passatempo predileto de Matinta era assustar os homens que vinham dos cabarés.”

c) Conexões texto-mundo: são estabelecidas entre o texto lido e algum argumento mais global: o grupo organizou vários assuntos que representam problemas sociais para

compor o enredo da história. Eles abordaram sobre temas que devem ter assistido em jornais, novelas, filmes ou terem visto na sua cidade, na rua, na escola. Verifiquem:

1. gravidez na adolescência: linha 5 “uma jovem descobriu que estava grávida.”
2. desigualdade social: linha 8 “que eram de família humilde.”
3. aborto: linha 10 “E mandaram abortar a criança. Mas ela não queria abortar.”
4. adoção: linha 15 “a criança foi adotada por um casal que cuidou muito bem dela.”

2. Inferência: leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios. Podemos inferir sobre sentimentos, informações, significados de palavras, entre outras.

a) Inferir sobre sentimentos, sensações: ao escrever o texto “A Yokan” os alunos inferiram sobre o medo das pessoas com o desconhecido, o sobrenatural. Observem: 5º parágrafo – “Mas ninguém tinha coragem de tirar o feitiço da Yokan. E até hoje ela tem esse feitiço e mora no rio Itacaiúnas assustando as pessoas”. Esse fragmento representa o desfecho da história, e configura como a maneira encontrada pelos alunos para dar continuidade à lenda.

b) Inferir sobre o significado ou origem de palavras: ao escolherem o título da história produzida, os alunos foram criativos, pois criaram o termo “Yokan” para nomear a cobra; observa-se a inferência sobre a cultura indígena, um neologismo indígena que surgiu da relação dos jovens com a leitura dos textos que retratam essa cultura.

3. Visualização: é uma estratégia cognitiva que usamos para inferir significados. Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais.

Na análise da adaptação proposta, o grupo construiu o enredo por meio dos comportamentos das personagens e para isso conseguiram:

a) Visualizar alguns sentidos e sensações para completar e caracterizar os comportamentos da personagem principal:

1. visão: linha 5 “havia uma jovem de uns 20 anos, muito bela.”
2. sentiu os sintomas da gravidez: linha 6 “um determinado dia ela descobriu que estava grávida.”
3. amor pelo bebê que esperava: linha 09 “Mas ela não queria abortar...”
4. medo de contar a verdade: linha 10 “então, ela mentiu para seus pais...”
5. dores físicas: linha 12 “Quando ela começou a sentir dores...”

b) Visualizar imagens reais e imaginárias para explicar os acontecimentos:

1. imagens imaginárias: linha 17 “Ela sonhava todas as noites que era uma grande cobra...”; linha 22 “e um barco apareceu e a enfeitiçou, então o barco sumiu...” (o jogo de imagens com os verbos apareceu e sumiu).

2. imagens reais: linha 18 “ao amanhecer ela se transformava em uma mulher.”; linha 21 “de repente apareceu muitas neblinas...” (para explicar o surgimento da escuridão).

4. Sumarização: meio para aprender a determinar a importância, buscar a essência do texto. Os alunos conseguiram construir argumentos que se classificaram como importantes e detalhes para compor o enredo. Observem os quadros abaixo:

Tópicos (ideias centrais)	Detalhes (apoio)	Apontamentos pessoais
<u>Problema:</u> “ela descobriu que estava grávida.” linha 7	“família humilde” linha 8	<u>Dos pais:</u> “eles não aceitaram a criança e mandaram abortar” linha 9 <u>Da jovem:</u> “Mas ela não queria abortar.” linha 10

Tópicos (ideias centrais)	Detalhes (apoio)	Apontamentos pessoais
<u>Decisão/ tomada de atitude:</u> “E pediu para o médico doar a criança para o orfanato.” linha 14	“a criança foi adotada por um <u>casal rico.</u> ”	<u>Impressão do narrador:</u> “que cuidou muito bem dela.” linha 16

5. Síntese: resumir e sintetizar permite-nos atribuir sentido às informações importantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não podemos nos lembrar de todas. Partindo desse princípio, iremos sintetizar o texto produzido pelos alunos para recontar a história com as informações mais importantes e verificar se há relações entre os acontecimentos.

a) Reconto da história (contar o que é importante):

“Uma jovem descobriu que estava grávida; sua família humilde a mandou abortar; ela não abortou; quando começou a sentir as dores foi para o hospital e pediu para o médico que doasse a criança para o orfanato; a criança foi adotada por um casal que cuidou dela; quando completou quinze anos sonhava que era uma cobra; certo dia foi ao rio Itacaiúnas, e quando entrou na água virou uma cobra chamada Yokan; e até hoje têm esse feitiço, porque ninguém teve coragem de tirar.” (Os fragmentos estão dispostos de forma direta sem a presença dos detalhes)

Texto 2: A terrível madrugada

Aluno(a): _____ Série: 7º ano "A"

Alunos (as): Isuana e Yasmim

A terrível madrugada

5. Em muito tempo atrás existia um rapaz que aparecia em todas as festas dos ribeirinhos no meio do rio, o braço das ribeirinhas era bem grande tinha muita comida e bebidas, via muitas moças bonitas que usavam saias longas para dança, ficavam descalças com flores na cabeça e nos pés,

10. em todas as festas no braço via 10 moças ribeirinhas. O bote era chamado de Otávio ele era bem bonito e usava um terno branco e uma bermuda branca e ficava descalço ele nunca tirava o chapéu da sua cabeça por causa do sol que caía na sua cabeça.

15. Ele toda madrugada entrava no barco para seduzir as moças, ele primeiro dava várias drinks para elas ficarem bêbadas, e depois dançava com elas, quando as moças já estavam tontas ele a seduzia e abusava delas, depois que ele já tinha feito o que ele

20. queria ele colocava as moças em seu colo e levava-as para o fundo do rio, na manhã seguinte elas apareciam mortas.

Mas havia uma moça que não caiu em suas traças, em um dia que ele ia seduzir ela a moça se pegou

25. amarrado em uma cadeira, ligou para as patrões que o prendiam ele até o seu último dia de sua vida, depois que ele morreu todas as festas voltaram a ser como antes como alegria e com muita paz.

A lenda “A terrível madrugada” baseada no texto “O boto” presente no livro “Marabá e suas lendas”, teve como coautores uma dupla de alunas que realizaram a atividade proposta na oficina de leitura “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”. A proposta desta oficina visa formar o leitor proficiente e o escritor de adaptações de contos e lendas de temática amazônica.

A adaptação analisada apresenta as principais características do texto literário:

- **Personagens:** os alunos construíram personagens reais e imaginários com ações que desencadeiam os acontecimentos da história, que são:
 - a) Personagem antagonista e imaginário: o boto
 - b) Personagens secundárias e reais: as ribeirinhas, os policiais
 - c) Personagem real e justiceira: a moça que amarrou o boto
- **Espaço:** os alunos situaram os espaços de forma precisa na narrativa: o barco, o rio e a vila de ribeirinhos. 1º parágrafo: linha 6 “o barco das ribeirinhas era bem grande.”; linha 21 “e levava elas para o fundo do rio.”
- **Tempo:** segue ordem cronológica (passado – presente - futuro), a passagem do tempo é imprecisa: linha 5 “Havia muito tempo” (passado); linha 15 “toda madrugada” (presente); linha 17 “quando as moças” (marcador de tempo); linha 27 “as festas voltaram a ser como antes” (passagem do tempo).
- **Narrador:** a história é narrada em 3ª pessoa, caracterizando o narrador observador, com verbos na 3ª pessoa: linha 5 “existia um rapaz” (verbo existir na 3ª pessoa do singular); linha 26 “prenderam ele” (verbo prender na 3ª pessoa do plural).
- **Surgimento do conflito:** no 3º parágrafo aparecem fatos que desencadeiam o clímax – linha 15 “Ele toda madrugada entrava no barco para seduzir as moças, ele primeiro dava vários drinks...”
- **Clímax:** a situação de maior tensão acontece quando: linha 20 “levava elas para o fundo do rio, na manhã seguinte elas apareciam mortas.”
- **Desfecho:** para resolver a situação descrita no clímax, apareceu na narrativa uma nova personagem: linha 23 “Mas havia uma moça que não caiu em seus truques”; linha 24 “a moça o amarrou em uma cadeira e chamou a polícia”; linha 27 “depois que ele morreu, todas as festas voltaram a ser como antes, com alegria.”
- **Ocorrência ou não das estratégias de leitura:** procuramos organizar as análises pela seguinte ordem: 1- conexões; 2 – inferência; 3 – visualização; 4 – sumarização; 5 – síntese:
 - 1. Conexões:** podemos verificar três tipos de conexões possíveis que são: conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo.
 - a) Conexões texto-leitor: a dupla ao escrever a proposta para a adaptação escolheu um tema atual, referente ao século XXI, abordar a violência contra a mulher e o feminicídio. Elas construíram uma sequência de comportamentos que caracterizam o

agressor. No 1º parágrafo – linha 5 “existia um rapaz que aparecia em todas as festas das ribeirinhas.”; linha 15 “ele entrava toda madrugada no barco para seduzir as moças.” Com a clareza nas descrições, entendemos que essas alunas conheçam sobre o assunto por meio de notícias jornalísticas que apresentam com detalhes quando ocorre um feminicídio.

b) Conexões texto-texto: há relação entre essa adaptação com outra lenda, a do “Boto”, fragmentos muito próximos da versão original, como: linha 13 “ele nunca tirava o chapéu da sua cabeça por causa do orifício redondo que tinha na cabeça.”; na lenda original, temos: “sempre de terno e chapéu panamá, para esconder o orifício que possuía no alto da cabeça.” (2º parágrafo)

c) Conexões texto-mundo: essa narrativa se relaciona diretamente com temas que envolvem a violência contra a mulher, que ocorre progressivamente, iniciando com uma atitude de assédio e finalizando com o assassinato de várias jovens.

1. assédio: “Ele toda madrugada entrava no barco para seduzir as moças.” - linha 15

2. indução de bebidas alcoólicas: “ele primeiro dava vários drinks para elas ficarem bêbadas.” - linha 16

3. violência sexual: “quando as moças já estavam tontas, ele as violentava.” - linha 18

4. assassino em série: “ele colocava as moças em seu colo e as levava para o fundo do rio” - linha 20 ; e “na manhã seguinte elas apareciam mortas.” - linha 21.

2. Inferências:

a) inferir sobre sentimentos e sensações: linha 18 “quando as moças já estavam tontas” (sensação de impotência, indefesas); linha 25 “depois que ele morreu todas as festas voltaram a ser como antes, com alegria e paz.” (sentimento de alívio, de justiça).

b) inferir sobre linguagem corporal e informações visuais: linha 8 “Havia muitas moças bonitas que usavam saias longas para dançar, ficavam descalças com flores na cabeça e nos pés.” (inferiram sobre as características das dançarinas de carimbó, que vestem saias longas e coloridas e usam flores no cabelo, referência à nossa cultura paraense).

3. Visualização: as alunas elaboraram um enredo com a presença de atitudes que revelam alguns sentidos para a compreensão leitora. Veja:

a) visão: linha 8 “Havia muitas moças bonitas.”; linha 11 “ele era bem bonito.”

b) sensação de fartura: linha 6 “o barco das ribeirinhas era bem grande, tinha muita comida e bebidas.”

c) sensação de pureza: linha 12 “e usava um terno branco e uma bermuda branca, ficava descalço.”

d) movimento: linha 9 “muitas moças bonitas que usavam saias longas para dançar.”; linha 17 “e depois dançava com elas”.

• Visualizar imagens reais e imaginárias:

a) imagens reais: linha 5 “um rapaz que aparecia em quase todas as festas.”

b) Imagens imaginárias: linha 11 “O boto era chamado de Otávio.”

4. Sumarização: é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. A dupla construiu argumentos que se classificaram como importantes e detalhes para compor o enredo. Observem os quadros abaixo:

Tópicos (ideias centrais)	Detalhes (apoio)	Apontamentos pessoais
<u>Problema:</u> “ ele ia seduzir a moça,” - linha 24	“Mas havia uma moça que não caiu em seus truques.” - linha 23:	<u>Narrador:</u> “a moça o pegou e o amarrou em uma cadeira, ligou para os policiais que o prenderam.” – linha 24

Tópicos (ideias centrais)	Detalhes (apoio)	Apontamentos pessoais
<u>Caracterização:</u> “O boto era chamado de Otávio” – linha 11	“usava um terno branco e uma bermuda branca” – linha 12	<u>Narrador:</u> “ele nunca tirava o chapéu de sua cabeça por causa do orifício redondo que tinha na cabeça.” linha 13

5. Síntese: Procuramos sintetizar o texto produzido pelas alunas para recontar a história com as informações mais importantes e verificar se há relações entre os acontecimentos.

a) Reconto da história (contar o que é importante):

1. “Existia um rapaz que aparecia em todas as festas.” – linha 5
2. “O boto era chamado de Otávio, era bem bonito.” – linha 11
3. “Ele toda madrugada entrava no barco para seduzir as moças” – linha 15; “ele as violentava.” – linha 18
4. “na manhã seguinte elas pareciam mortas.” – linha 21
5. “um dia ele ia seduzir uma moça, mas ela não caiu em seus truques.” – linha 25
6. “ela amarrou ele em uma cadeira e ligou para a polícia.” – linha 25
7. “depois que ele morreu, todas as festas eram como antes, com muita alegria e paz.” – linha 24

Texto 3: A menina do rio Itacaiúnas

Aluno(a): _____

Série: 7º Anos

Alunos (as): Tayllane, Lorena, Jessy, Paulas

A menina do rio Itacaiúnas

5 De mais velhos maravilhosos contam que a muito tempo atrás, havia um casal que tinha um sonho de serem pais, mais não podiam ter filhos. Ela sempre ia pegar alimentos sua esposa que se chamava Talma.

10 Certo dia quando ele foi para o rio fazer uma pesca, encontrou uma linda menina na praia do Turimare sem coragem de deixar a criança aos pingos daquele lugar resolveu, pegá-la, quando ele a pegou ela se colocou que a criança continha

15 um edas com no viginti com o formato de estrela.

No fim do dia sua esposa o esperava na ocupada com seu esposo e fez um pedido a mãe d'agua para que o trouxesse logo de volta para

20 para um segurança, mais não pensava que o mesmo voltaria acompanhado muito mesmo em companhia de uma criança. faltando 5 minutos para 1h da manhã se ouviu uma batida na porta.

25 Esposa dite me entran.

Quando ele entra explica toda história da quela linda bebê.

5 A aquela linda bebê se exsibindo mais bela, com humidade e muito tranquilo da voltar as pias das redes de pesca, as taranquias das armodilhas, e ela também gostava de pegar os reupos das tarandixas que a trouxesse em seu

10 corpo.

Como seu pai e sua mãe o amava muito não durava que ninguém falassem com ignorancia a sua filha. Essa garotinha gostava muito de ranchas. Certo dia quando ela estava na beira do rio

15 Itacaiúnas e foi em direção a aquela linda caseo do animal, mais não percebeu que ali havia lugares muito fundos e quando foi pegar a cancha afogou. Aquela edas que ela tinha e a cancha lhe lembraram um julgo no imozz dela morreu

20 a criança se tornou uma linda concinha no formato de uma estrela brilhante.

O conto “A menina do rio Itacaiúnas” baseado no livro “O menino que acordou o rio” de Claudia Lins foi escrito por um grupo de alunos. Esses alunos realizaram a atividade proposta na oficina de leitura “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”, que visa formar o leitor proficiente e o escritor de adaptações de contos e lendas de temática amazônica.

A adaptação analisada apresenta as principais características do texto literário:

- Personagens: os alunos construíram personagens reais e imaginários com ações que desencadeiam os acontecimentos da história, que são:

a) personagens principais e reais: o marido, a esposa (Paloma) e a criança.

b) personagens secundários e reais: os mais velhos marabaenses e as lavadeiras.

c) personagem imaginário: a criança após se afogar, é encantada e se transforma em uma conchinha em formato de estrela.

- Espaço: os alunos situaram os espaços de forma precisa na narrativa:

A história acontece na cidade de Marabá, com várias ações no rio Itacaiúnas, na praia do Tucunaré e na residência do casal. “ela estava na beira do rio Itacaiúnas...” – linha 36; “encontrou uma linda menina na praia do Tucunaré.” – linha 11

- Tempo: ordem cronológica (passado – presente - futuro), a passagem do tempo é precisa com ações progressivas que desencadeiam o enredo.

“Há muito tempo” – linha 6 (passado distante); “Certo dia quando” – linha 10 (marcadores de tempo); “e aquela bebê ia crescendo” – linha 28 (passagem do tempo).

- Narrador: a história é narrada em 3ª pessoa, presença de narrador observador, com verbos na 3ª pessoa: “Os mais velhos marabaenses contam...” (verbo contar na 3ª pessoa do plural); “e foi em direção aquele lindo casco de animal...” – linha 38 (verbo ir na 3ª pessoa do singular).

- Surgimento do conflito: no 7º parágrafo: “Certo dia quando ela estava na beira do rio Itacaiúnas...” – linha 36; “não percebeu que ali havia lugares fundos...” – linha 38

- Clímax: a situação de maior tensão acontece: no 8º parágrafo “e quando foi pegar a concha se afogou.” – linha 39

- Desfecho: para resolver a situação descrita no clímax, os alunos relacionaram o feitiço ao colar e a concha. No 8º parágrafo: “Aquele colar que ela tinha e a concha lhe concedeu um feitiço, ao invés dela morrer se tornou uma linda conchinha no formato de uma estrela brilhante.”

• **Ocorrência ou não das estratégias de leitura:** procuramos organizar as análises pela seguinte ordem: 1- conexões; 2 – inferência; 3 – visualização; 4 – sumarização; 5 – síntese:

2. Conexões: podemos verificar três tipos de conexões possíveis que são: conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo.

a) Conexões texto-leitor: ao construírem a narrativa os alunos escolheram tratar os temas sobre abandono de crianças e adoção como traço de adaptação da história para os dias atuais. A explicação desses temas se direcionou pelos acontecimentos:

1º parágrafo: “havia um casal que tinha um sonho de serem pais, mas não podiam ter filhos.” – linha 6 (tema: adoção).

2º parágrafo: “Certo dia quando ele foi para o rio pescar, encontrou uma linda menina na praia do Tucunaré, sem coragem de deixar a criança aos perigos daquele lugar, resolveu pegá-la.” – linha 10 (tema: abandono infantil)

Ao abordarem essas duas situações, os alunos propõem uma reflexão aos leitores e demonstram conhecimento a respeito dos fatos, por conhecerem crianças que vivem nas ruas, ou assistirem a notícias sobre bebês que foram abandonados, entre outras.

b) Conexões texto-texto: ativaram a conexão entre obras do mesmo gênero. No 3º parágrafo: “No fim do dia sua esposa o esperava preocupada e fez um pedido a mãe d’água, para que o trouxesse de volta para casa em segurança.” – linha 18, na obra original “O menino que acordou o rio” apresenta a seguinte passagem: “Diz a lenda que Mãe-d’Água é protetora de todos os seres vivos dos mares e dos rios.” – página 4. Nas duas histórias a personagem da mãe d’água protege os que vivem do mar ou do rio.

c) Conexões texto-mundo: o grupo construiu uma adaptação com propostas que exigem uma reflexão sobre a dubiedade de comportamentos sociais, como: adoção X abandono.

1. Há pessoas que não podem ter filhos naturalmente, e que buscam pela adoção: “havia um casal que tinha um sonho de serem pais” – linha 6

2. Alguns fatores que explicam o abandono de crianças: a falta de condição financeira, vítimas de abuso, imaturidade (gravidez na adolescência), famílias desestruturadas, vício em drogas e álcool, entre outros: “encontrou uma linda menina na praia do Tucunaré” – linha 10. Os pontos levantados foram subentendidos por meio da leitura desta adaptação.

2. Inferências: inferir significado ao objeto/ elemento com o propósito de usar as dicas do contexto para entender sua função no texto.

objeto / elemento	significado inferido	dicas do texto	frase do texto
“um colar”	presente de sua mãe biológica.	“viu que a criança tinha um colar com o pingente no formato de uma estrela.” - 1.15	“Aquele <u>colar</u> que ela tinha e a concha lhe concedeu um feitiço.” – 1. 42
“uma concha”	elemento da natureza.	“Essa garotinha gostava muito de conchas.” - 1.35	“Aquele colar que ela tinha e a <u>concha</u> lhe concedeu um feitiço.” – 1. 42

3. Visualização: na elaboração das ações das personagens, os alunos transformaram as palavras do texto em sentidos, sons, gostos e sentimentos. Observem:

- visão: “quando ele a pegou no colo viu que a criança tinha um colar...” - 1. 14
- audição: “Faltando cinco minutos para uma hora da manhã, se ouve uma batida na porta.” – 1. 22
- saborear/ alimentar: “Ele sempre ia pescar para alimentar sua esposa.” – 1. 9
- sentimento de amor: “Como seu pai e sua mãe a amava muito...” - 1. 33

4. Sumarização: é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. O grupo conseguiu construir argumentos que se classificaram como importantes e detalhes para compor o enredo. Observem os quadros abaixo:

Tópicos (ideias centrais)	Detalhes (apoio)	Apontamentos pessoais
<u>Comportamento agitado:</u> “E aquela linda bebê ia crescendo mais bela, com humildade e muito traquina, ela soltava as armadilhas, e também gostava de pegar as roupas das lavadeiras que servisse em seu corpo.” – 1. 28	“Essa garotinha gostava muito de conchas.” – 1.35	<u>Visão dos pais sobre o comportamento da menina:</u> “Como seu pai e sua mãe a amavam muito, não deixavam que ninguém falasse com ignorância a sua filha.” – 1. 33

5. Síntese: Procuramos sintetizar o texto produzido pelos alunos para recontar a história com as informações mais importantes e verificar se há relações entre os acontecimentos.

- “um casal que tinha um sonho de serem pais.” – 1.6
- “ele foi para o rio pescar, encontrou uma menina.” – 1. 11
- “quando entrou em casa, explicou para a esposa a história daquele bebê.” – 1. 26
- “A bebê cresce muito traquina.” – 1. 28
- “ela estava na beira do rio Itacaiúnas.” – 1. 37; “quando foi pegar a concha e se afogou.” – 1. 40
- “se tornou uma conchinha em formato de estrela.” – 1.42

Texto 4: O roubo da água

Aluno(a): Josy Série: _____
 Alunos (as): _____

O Roubo da água

5 Contam que por conta da poluição e do aquecimento global, a água desapareceu como magia ou chá de sumiço deveria ter tomado. Isso desesperou toda a cidade, principalmente, a povo da tribo pakateje.

10 Um grande guerreiro, apoquei que havia chegado de outra tribo, achou aquilo esquisito, pois nunca em sua região teria ocorrido aquele fato tão estranho. Ele chamou, toda cidade e as tribos, para ajudar, na limpeza geral, se assim conseguiria restaurar a água. Havia uma garotinha que não acreditava que daria certo, mas ajudou. Ela sabia que se não ajudasse a água continuaria roubada.

20 Com todos ajudando o rio voltou, a ser puro, limpo, incolor e incolor. Dizem que uma planta chamada mandacaru é guardiã da água, pois se ocorrer d'ela faltar, as pessoas mais fracas poderiam, tomar seu líquido.

25

O texto “O roubo da água” foi baseado no conto indígena “O roubo do fogo – povo Guarani”, escrito por uma aluna que realizou a atividade proposta na oficina de leitura “Contos amazônicos: o resgate de nossas raízes”. Que visa formar o leitor proficiente e o escritor de adaptações de contos e lendas de temática amazônica.

A adaptação analisada apresenta as principais características do texto literário:

- Personagens: a aluna construiu personagens reais com ações que desencadeiam os acontecimentos da história, que são:
 - a) personagem principal e real: guerreiro Apoquei,
 - b) personagens secundários e reais: os índios da tribo Pakatejé, outras tribos e a garotinha.

- Espaço: a aluna situou os espaços de forma precisa na narrativa:
1º parágrafo: “Isso desesperou toda à cidade, principalmente o povo da tribo Pakatejê.” – linha 8 (a história acontece na cidade de Marabá, onde se localiza a tribo Pakatejê). 4º parágrafo: “Com todos ajudando o rio voltou a ser puro...” – linha 20 (subtende-se que o rio seja o Itacaiúnas ou o Tocantins, são os rios da nossa cidade).
- Tempo: ordem cronológica (passado – presente - futuro), a passagem do tempo é precisa com ações que direcionam o enredo da história.
“Contam que por conta da poluição...” – linha 5 (passado); “Ele chamou toda a cidade e as tribos para ajudar.” – linha 13 (passado).
- Narrador: a história é narrada em 3ª pessoa, presença de narrador observador, com predominância de verbos na 3ª pessoa:
“só assim conseguiriam restaurar a água.” – linha 15 (verbo conseguir na 3ª pessoa do plural); “Isso desesperou toda a cidade...” – linha 8 (verbo desesperar na 3ª pessoa do singular).
- Surgimento do conflito: no 1º parágrafo: “por conta da poluição e do aquecimento global, a água desapareceu.” – linha 5
- Clímax: “Um grande guerreiro, Apoquei que havia chegado de outra tribo, achou aquilo esquisito, pois nunca em sua região teria ocorrido aquele fato. Ele chamou toda a cidade e as tribos para ajudar na limpeza geral.” – 2º parágrafo.
- Desfecho: para resolver a situação descrita no clímax, a aluna por meio da união entre as personagens e com a conscientização sobre a limpeza do rio consegue resolver o problema. “Com todos ajudando o rio voltou a ser puro, limpo, indolor e incolor.” – linha 20.
- Sobre a presença do elemento sobrenatural no conto, a aluna escolheu uma crendice popular para representar o encantamento. “Dizem que uma planta chamada Mandacaru é a guardiã da água.” - linha 21
- **Ocorrência ou não das estratégias de leitura:** procuramos organizar as análises pela seguinte ordem: 1- conexões; 2 – inferência; 3 – visualização; 4 – sumarização; 5 – síntese:

3. Conexões: podemos verificar três tipos de conexões possíveis que são: conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo.

a) Conexões texto-leitor: ao produzir a narrativa, a aluna escolheu abordar como traço da adaptação da história para o século XXI, os cuidados com o meio ambiente por meio da conscientização das personagens. Observe:

No 1º parágrafo: “Contam que por conta da poluição e do aquecimento global, a água desapareceu.” – linha 5; “Ele chamou toda a cidade e as tribos para ajudar na limpeza geral.” – linha 13;

Propor o debate sobre o meio ambiente demonstra a preocupação da aluna em preservar a natureza. Observamos que os acontecimentos descritos no texto são relacionados com suas vivências através de informações veiculadas em jornais, documentários sobre a poluição dos rios ou debates sobre o tema que ela tenha participado.

b) Conexões texto-texto: ao escrever o seu texto a aluna relacionou obras do mesmo gênero. Observamos que ela construiu uma história com semelhanças ao conto original “O roubo do fogo”, o título demonstra essas semelhanças “O roubo da água”, são elementos naturais que precisamos para sobreviver. Além do título, a presença do guerreiro também faz referência. “Um grande guerreiro, Apoquei que havia chegado de outra tribo.” – linha 10 (adaptação); “Um dia, o grande herói Apopocúva retornou de uma longa viagem.” – 4º parágrafo (conto: o roubo do fogo).

c) Conexões texto-mundo: A proposta sobre o meio ambiente escolhida para esta adaptação foi pertinente para o período que estávamos vivendo no ano de 2019, muitas notícias sobre queimadas na floresta Amazônica e escassez na região nordeste. Acreditamos que essas notícias influenciaram a produção da narrativa.

1. queimadas: “Contam que por conta da poluição e do aquecimento global, a água desapareceu.” – linha 5

2. escassez: “a água desapareceu como magia ou chá de sumiço deveria ter tomado.” – linha 6

2. Inferências: inferir significado ao objeto/ elemento com o propósito de usar as dicas do contexto para entender sua função no texto.

objeto / elemento	significado inferido	dicas do texto	frase do texto
Mandacaru	elemento da natureza - planta	guardiã da água	“pois se ocorrer dela faltar, as pessoas mais fracas poderiam tomar seu líquido.” – linha 23

3. Visualização: na elaboração das ações das personagens, a aluna transformou as palavras do texto em sentidos, sons, gostos e sentimentos. Observem:

- a) visão: “a água desapareceu...” (não podia ser mais vista) – linha 6
- b) perder a esperança: “Isso desesperou toda a cidade.” – linha 8
- c) certeza: “Ela sabia que se não ajudasse a água continuaria roubada.” – linha 18
- d) saborear/ beber: “as pessoas mais fracas poderiam tomar o seu líquido.” – linha 24

. Sumarização: ao determinar a importância, encontramos a essência do texto. A aluna construiu argumentos que se classificaram como importantes e detalhes para compor o enredo. Observem os quadros abaixo:

Tópicos (ideias centrais)	Detalhes (apoio)	Apontamentos pessoais
<u>Dúvidas sobre as atitudes:</u> “Havia uma garotinha que não acreditava que daria certo.” – linha 16	“Mas ajudou” - linha 17	<u>Narrador:</u> “Ela sabia que se não ajudasse a água continuaria roubada.” – linha 19

5. Síntese: Procuramos sintetizar o texto produzido pela aluna para recontar a história com as informações mais importantes e verificar se há relações entre os acontecimentos.

1. “Por conta da poluição e do aquecimento global, a água desapareceu.” – linha 5
2. “Isso desesperou toda a cidade, principalmente a tribo Pakatejê.” – linha 9
3. “Um grande guerreiro, Apoquei que havia chegado de outra tribo.” – linha 10
4. “Ele chamou toda a cidade e as tribos para ajudar na limpeza geral.” – linha 13
5. “Com todos ajudando o rio voltou a ser limpo.” – linha 20
6. “Dizem que uma planta chamada Mandacaru é a guardiã da água.” – linha 24

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada nesta dissertação trata do reconhecimento do letramento literário, por intermédio da leitura literária de obras infantojuvenis, para alunos do 7º ano do Ensino fundamental, com o intuito de desenvolver as habilidades leitoras desses alunos.

Logo no início da pesquisa nos deparamos com a seguinte questão: como poderíamos desenvolver habilidades de leitura por meio de metodologias com os gêneros textuais que instiguem nossos alunos a participarem de um processo eficaz de ensino-aprendizagem?

Com base na fundamentação teórica e nas etapas desenvolvidas, identificamos que a resposta seria por meio do trabalho com oficinas de leitura, organizada por estratégias de leitura de obras infantojuvenis. As oficinas proporcionam metodologias dinâmicas e lúdicas que dão sentido para leitura literária e para a produção textual. Buscar práticas que incentivam a leitura é fundamental para o processo de ensino. Desenvolver a leitura literária por meio das estratégias possibilita formar leitores proficientes e autônomos.

É fundamental que no ambiente escolar, o professor, o aluno e a família, que todos estejam inseridos e dialoguem para o desenvolvimento das competências e habilidades desse aluno.

Na segunda etapa que compõe esta pesquisa, aplicamos questionários sobre a importância da leitura, com a intenção de entender a relação dos alunos com essa prática, se havia incentivo da família em casa, quais eram as motivações e o interesse pela leitura, entre outros pontos. Com o levantamento das respostas desses questionários, organizamos gráficos sobre o perfil desses alunos.

Com base nos dados revelados pelos gráficos, é possível inferir sobre uma realidade com muitas desigualdades, onde nos deparamos com alunos que possuem mais de 20 livros, por outro lado alunos que não possuem nenhum, com crianças que leem todos os dias acompanhadas de seus familiares, em contrapartida crianças que quase não tem esse acompanhamento. São muitos os fatores que dificultam o aprendizado e o hábito da leitura. E essa situação se agrava quando relacionada à baixa renda, ao desemprego, a vulnerabilidade social e a falta de políticas públicas.

Ressaltamos que a maioria dos alunos que acessam ao 6º ano com improficiência na habilidade leitora, não teve a oportunidade de aprender essa habilidade, devido à

falta de um acompanhamento individual, acesso a livros infantojuvenis, um olhar direcionado para as suas dificuldades. Entendemos os alunos que disseram que não acham a leitura importante, se não temos o hábito desde pequenos, não somos incentivados, não faz parte da nossa realidade, como essa prática será importante?

Partindo dessa perspectiva, elaboramos propostas para incentivar o hábito da leitura e o contato com livros. Por meio da montagem de vários suportes de leitura compostos por gêneros textuais, que foram construídos pelos alunos e organizados em um “laboratório de leitura”, ao término de cada oficina, com o objetivo de expor o maior número de textos e obras. O laboratório é um espaço montado com suportes de leitura reutilizáveis, uma maneira encontrada para mostrar a importância da leitura para esses alunos.

Para formar o leitor proficiente sugerimos a leitura de obras infantojuvenis, de autores regionais, indígenas, nacionais, além de textos com traços literários que apresentam uma linguagem simples, e com elementos da narrativa próximos da realidade dos nossos alunos.

A maioria das oficinas que compõem esta pesquisa se organizou pelo trabalho com obras infantojuvenis, apresentando a temática amazônica. Com o intuito de desenvolver a leitura literária dos gêneros conto e lenda, para resgatar a história cultural da nossa região, por intermédio da leitura de lendas de Marabá e de contos indígenas.

O resgate da nossa cultura, de nossas raízes apresenta um significado quando relacionada à leitura literária. O trabalho com esses gêneros proporcionou momentos de reflexão sobre como ressignificar os nossos comportamentos, o respeito ao próximo e ao meio ambiente, conhecer histórias que apresentam crenças, seres sobrenaturais, que de certa forma, ensinam valores. Muitas dessas histórias eram desconhecidas pelos alunos.

O letramento literário possibilita a leitura literária de forma crítica e humana, pois o leitor se imagina naquela época, como se fossem personagens vivendo em ambientes diferentes do que vivem hoje. Os alunos se envolvem na leitura de textos que são familiares, que estão próximos das suas práticas sociais ou dos temas que são vivenciados por eles.

A experiência literária organiza um contexto real de leituras de variados textos que se relacionam no processo de compreensão, a cada texto lido podemos fazer relação com outros, buscando meios para entendermos algo que nos deixa confuso ou em

dúvida. A diversidade de leituras prepara o leitor ativo para escolher determinada estratégia que o auxilie no processo de entendimento do texto.

Esse conhecimento será fundamental para a construção do repertório de estratégias para o aluno, possibilitando-o ter acesso a meios que melhore a sua leitura, a construção argumentativa, o seu olhar humanizado sobre o texto, que consiga a independência leitora, a sua autonomia para indagar sobre o que ler, entre outros.

O trabalho com as estratégias de leitura possibilita aos alunos construir conexões com os textos lidos, com suas experiências e com temas globais; a inferência ajuda esses alunos a inferir sobre diferentes temas, significados de palavras, elementos pré-textuais; com a visualização, podem criar imagens mentais, transformar as palavras do texto em sentidos, sons, gostos e sentimentos; a sumarização ensina-os a determinar o que é importante no texto e na síntese, permite atribuir sentido às informações importantes que nos rodeiam no cotidiano.

As estratégias de leitura proporcionam a compreensão leitora, de forma que o aluno aprende a ter autonomia sobre a leitura, ao processo que são ativadas, demonstram maior compreensão leitora do aluno. Ressaltamos ainda que, essas estratégias auxiliam na escrita e reescrita de textos, pois estão presentes na construção das ações das personagens, nos sentimentos, na organização do enredo, na elaboração do tema, na sequência dos conflitos, no elemento sobrenatural, e também no desfecho.

A quarta etapa desta pesquisa destina-se a escrita e reescrita das adaptações dos contos e lendas lidos pelos alunos nas oficinas de leitura. Com o intuito de produzir um livro de coletâneas sobre as adaptações com temática amazônica.

Para resgatar os contos e lendas da nossa região, como também, incentivar a coautoria de adaptações com a influência das tecnologias e transformações que ocorreram em nossa cidade, como: o aumento da população, as construções recentes no nosso município, os comportamentos sociais e os problemas sociais que tanto influenciam o cotidiano das pessoas. Pensando nesses critérios, para que os alunos conseguissem relacionar com suas realidades para contar essa história no século XXI.

Com base nas análises que fizemos dos textos produzidos pelos alunos, comprovamos que sim, as estratégias de leitura auxiliam nas produções textuais. As quatro adaptações selecionadas para esta dissertação apresentam a ocorrência das cinco estratégias citadas anteriormente. Os alunos conseguiram aprender por meio da leitura literária a identificar cada estratégia proposta. De forma que ativaram conexões entre textos de mesmo gênero, relacionaram as histórias com suas vivências, como traço de

adaptação, abordaram diferentes temas: gravidez na adolescência, adoção, desigualdade social, violência contra a mulher, feminicídio, abandono infantil versus adoção, preservação do meio ambiente, entre outros.

Conseguiram inferir significado ao objeto ou elemento com o propósito de usar as dicas do contexto para entender sua função no texto; construíram inferências sobre linguagem corporal e visual; elaboraram sentidos e sensações para completar e caracterizar os comportamentos das personagens; criaram argumentos que se classificaram como importantes e detalhes para compor o enredo, e também relacionaram as informações mais importantes aos acontecimentos do enredo.

A proposta de leitura literária apresentada nesta pesquisa direcionou os alunos para que compreendessem os diferentes meios de como se fazer uma leitura, as estratégias são os meios que completam a compreensão leitora. Entender como cada uma se caracteriza, é fundamental para o processo de aprendizagem. A partir do momento que os alunos entenderam esse processo, ficaram evidentes essas características nas adaptações.

Esta pesquisa representa a essência de seus pesquisadores, que buscam por meio da leitura formar leitores proficientes. Organizamos as etapas com diferentes objetivos, no entanto elas se complementaram para que alcançássemos a proficiência leitora. Sabemos que não conseguimos atingir a todos os alunos, no entanto, eles vivenciaram diferentes oficinas e leitura de obras que fizeram a diferença em suas vidas.

Esperamos dar continuidade a esta pesquisa com a edição dos vídeos dos alunos contando às histórias que leram, como também editar o livro de coletâneas que será composto por 43 adaptações, produzido por esses alunos que no início eram considerados indisciplinados, que não gostavam de estudar.

Hoje, demonstram que precisavam de oportunidade para aprender, que fossem ensinados os meios para ler, que eles tivessem o contato com o livro. Com esse aprendizado, conseguiram caminhar com independência, autonomia e proficiência.

6. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vânia Ribeiro; SANTOS, Amélia Pereira dos e TORRES, Marileide Pereira. **Marabá e suas lendas**. 1ª Ed. Marabá – PA.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Mafalda G. Maia. **Motivação para a leitura: hábitos de leitura e desempenho em leitura, que relações?** – PISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Portugal, 2009.
- BATISTA, Adriana Santos; PEREIRA, Maria dos Santos e KALLARRARI, Celso (orgs.). **Linguística e ensino de Língua Portuguesa**. 2014.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de DIONISIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BNCC – a **Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**/ organização Tereza Perez. – São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- BNCC – a **Base Nacional Comum Curricular – Material de Referência Pedagógica** – 4ª Ed. - São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismosociodiscursivo**/Jean- PaulBronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2ª ed., 2ª reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.
- Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. MORAN, J. M.; **Mudando a educação com metodologias ativas** – 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**.- 2.ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA, Cibeli Lopresti. Para viver juntos: português, 6º ano: anos finais: ensino fundamental/ Cibeli Lopresti Costa, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares; organizadora Edições SM; 4ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2015.

- DALVI, Maria Amélia. **Leitura de Literatura na escola**/ Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, orgs. – São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B.(2004), **Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas: Mercado de Letras.
- FERREIRA, Tânia Brisanti. **Sociocognição: uma abordagem relevante para a compreensão dos processos de construção de sentido**. Departamento de Letras – UFRN, 2009.
- FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 6ª Ed. - São Paulo: Contexto, 2018.
- FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores** – Educação em Revista – Belo Horizonte, v.26, n.º03, p. 335-352, dezembro de 2010.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5ª Ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- LESSA, Rose Karla C., PINTO, Anamelea de Campos; CORDEIRO, Emanuel D. de Almeida. **Uso de mapas cognitivos no Ensino Superior**. ESUD 2013 – X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA. Belém/PA.
- LINHARES, Thais. **Princesas em greve**; Thais Linhares [ilustração da autora]. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2018.
- LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor**. 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2014.
- LOPES-ROSSI, M.A.G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. Ilustrações Rogério Borges. São Paulo: Global, 2004.
- MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo**. Ilustrações Camila Mesquita. 2ª ed. – São Paulo: Ed. 2009.

- NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p.288. In: HILA, Cláudia Valéria. “Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais”. 2009, p. 155 – 193.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n^o2, p. 325-345, 2010.
- PEREIRA, Camila Sequetto. **Universos: língua portuguesa, 6^o ano: anos finais: ensino fundamental/** Camila Sequetto Pereira, Fernando Pinheiro Barros, Luciana Mariz; organizadora Edições SM. 3^a ed. – São Paulo: Edições SM, 2015.
- PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. Ilustrações de Pedro Rafael. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- RENNÓ, Regina Coeli. **História de Amor**. 12^a Ed. Relacionado no Catálogo Literature And The Family: The Noblest Desire.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane e SALES, Glais Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da Linguística aplicada).
- SANTOS, Raimunda V. de Carvalho; PAZ, Maria de Oliveira. **Os estudos de letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam**. ALFAL, 2014 – João Pessoa – PB, Brasil.
- SILVA, Wagner Rodrigues e MELO, Lívia Chaves. **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professores** – Campinas, SP: Mercados de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira de Souza. **Ler e compreender: estratégias de leitura** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cynthia Graziella Guizelin Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZAPPONE, M. H. Y. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.1, p.49-60, jan./abr. 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **Há lugar para a literatura na sala de aula?.** In: ____ **Literatura, ensino e outras artes.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SITES CONSULTADOS

KOPCKE FILHO, Henrique. **Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade.** Disponível em:<: [HTTP:dx.doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007](http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007)>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

SÁ.Gladys Oliveira de; EGAS.Márcia Guedes. **Mitos e lendas indígenas e educação: a valorização do patrimônio imaterial amazônico nas escolas públicas do município.** Grupo de trabalho – Cultura, Currículo e Saberes. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21847_9369.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2020.

ANEXOS


Para análise das atividades propostas nas oficinas de leitura, segue em anexo o material organizado que foi entregue aos alunos:

1. A atividade de compreensão do livro: História de amor de Regina Rennó;
2. O Questionário I - “A minha relação com a leitura”;
3. O Questionário II – “Como são as minhas leituras?”.
4. Conto indígena: O roubo do fogo – povo Guarani
5. Atividade sobre a estratégia de leitura – Conexão com base no conto: O roubo do fogo – povo Guarani
6. Atividade sobre a estratégia de leitura – Inferência com base no livro: “O menino que acordou o rio”
7. Lenda marabaense: a boiúna
8. Lenda marabaense: o boto
9. Lenda marabaense: Matinta Perera
10. Termo de autorização de uso de imagem e de dados obtidos por meio de entrevistas e/ou questionários

1. A atividade de compreensão do livro: História de amor de Regina Rennó

E.M.E.F. JONATHAS PONTES ATHIAS			
Diretor	José de Ribamar	Data	/ /
Professora	Daniella Froz	Série	6º ANO
Aluno (a)		Turma	

Atividade de análise do Livro “História de Amor” – Autora: Regina Coeli Renno



1. Podemos afirmar que, no início da história, os dois lápis estavam felizes e apaixonados. Dê exemplos que justifiquem essa afirmação.

2. Quais cores são utilizadas no momento inicial da história?

3. Quem são as personagens principais da história? É possível identificar, qual das cores de lápis representa o masculino e o feminino? Justifique.

4. Em um momento da história uma nova personagem aparece. Quem é ela?

5. O que o aparecimento dessa nova personagem significa para a história?

6. Podemos afirmar que no desenrolar da história, o lápis vermelho vive momentos difíceis. Como isso é mostrado durante a narrativa?

7. Depois de sair com o lápis amarelo, o lápis azul retorna para casa. Como ele se sente?

8. Em sua opinião, por que o lápis vermelho se sentiu abandonado?

9. Para você, qual é o significado da última ilustração que mostra o mar azul e vermelho?

10. O título do livro é "História de Amor", com base na sua leitura, explique o que você entende sobre esse título.

11. Com base no final do livro, ilustre no quadro abaixo uma cena que represente a sequência da história. Depois escreva esse final.



2. Questionário I - “A minha relação com a leitura”

Aluno(a): _____ Ano: _____ Turma: _____
Idade: _____ Escola: _____
Data: ____/____/____ Sexo: ()Feminino ()Masculino

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
1. Eu gosto muito de ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Consigo ler em voz alta para outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Acho importante que o professor me diga que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Leio com os meus familiares ou amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Saber ler é muito importante para o meu futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Leio porque sou obrigado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gosto quando me oferecem livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Consigo ajudar outros colegas a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Tenho muitos livros paradidáticos em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Costumo ler para a minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ler é importante porque aprendo coisas novas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
13. Nunca li um livro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Só leio o que os professores mandam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando estou de férias, sempre levo um livro para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Consigo ler depressa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Já li muitos livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Em casa gosto de falar sobre o que estou lendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. A leitura é uma forma importante de obtermos conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu leio sobre os meus passatempos, para aprender mais sobre eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Tenho dificuldade em acabar de lê um livro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu me divirto enquanto leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Consigo ler textos difíceis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. É importante que os pais me digam que estou lendo bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Gosto de falar com os meus amigos sobre os livros que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ler é importante, porque nos ajuda no dia-a-dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Acho que ler é importante para descobrir jogos e brincadeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muito parecido comigo	Parecido comigo	Diferente de mim	Muito diferente de mim
28. Só leio os livros da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Quando leio fico distraído e não vejo o tempo passar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Acho que sou um bom leitor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Fico feliz quando alguém me diz que leio bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Os meus amigos e eu gostamos de trocar livros para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Não tenho livros paradidáticos em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Eu leio para ter mais informação sobre assuntos que me interessam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Normalmente escolho livros pequenos para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Gosto quando leem histórias para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Acho que ler é difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. É importante que reconheçam que me esforço para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Levo para escola livros que estou lendo para mostrar ou emprestar aos meus colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Não gosto de ler livros com poucas imagens ou letras pequenas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Tenho dificuldade em perceber o que leio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Tenho pouco tempo disponível para ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Questionário II – “Como são as minhas leituras?”

1. Quando você lê, o seu desempenho na leitura é:

Aluno(a): _____ Ano: _____ Turma: _____
Idade: _____ Escola: _____
Data: ____/____/____ Sexo: ()Feminino ()Masculino

Muito fraco () Fraco () Médio () Bom () Muito bom () Excelente ()

1.1. Você gosta de Ler? Sim () Não ()

Se responder <u>sim</u> , indique <u>uma</u> razão por gostar de ler:	Se responder <u>não</u> , indique <u>uma</u> razão pela qual não gosta de ler:
Porque me diverte e dá satisfação <input type="checkbox"/>	Porque aborrece-me <input type="checkbox"/>
Porque aprendo coisas novas <input type="checkbox"/>	Porque tenho dificuldade em compreender o que leio <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a passar o tempo <input type="checkbox"/>	Porque não aprendo nada de novo <input type="checkbox"/>
Porque estou habituado <input type="checkbox"/>	Porque é uma perda de tempo <input type="checkbox"/>
Porque me ajuda a ser melhor aluno <input type="checkbox"/>	Porque não estou habituado <input type="checkbox"/>
Porque acho que ler é fácil <input type="checkbox"/>	Porque é cansativo <input type="checkbox"/>

1.2. Costuma lê sozinho, quando não está na escola?

Todos ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

1.3. Costuma lê acompanhado por outra pessoa, fora da escola?

Todos ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

1.3.1. Com quem?

1.4. Com que frequência lê, sem contar com os livros da escola?

Todos ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

1.5. Você possui o hábito de leitura? Sim () Não ()

1.6. Indique o que mais gosta de ler (pode escolher mais de uma hipótese):

Livros ()	Jornais ()	Poesia ()	Revistas ()
E-mails ()	Enciclopédias ()		
Posters/Postais()			
Textos da Internet ()	Sobre programas de televisão ()		
Outros: _____			

1.7. Indique o tipo de leitura que mais gosta de fazer (pode escolher mais de uma hipótese):

Contos/ fábulas ()	Receitas culinárias ()
Romances ()	Livros sobre Tecnologia()
Livros de Aventuras e Mistério()	Comédia ()
Livros sobre a Natureza()Poesia ()Outros:	

2. Com que frequência, você comenta com atua família sobre as leituras que faz?

Todos ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	Nunca

2.1. Os livros infanto-juvenis que existem em sua casa são:

Muitíssimos	Muitos	Alguns	Poucos	Quase nenhum	Nenhum

2.2. Quantos livros infanto-juvenis, você possui em casa?

Menos de 10	De 11 a 20	De 21 a 40	De 41 a 60	Mais de 60

2.3. Durante o ano te oferecem livros:

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

2.3.1. Quem costuma te oferecer livros?

2.4. Costuma ver seus Pais ou familiares lerem:

Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca

2.5. Indique o que costuma vê-los lendo (pode escolher mais de uma hipótese):

- Revistas () Papeis ligados ao trabalho ()
 Legendas de filmes () Listas de compras ()
 Receitas culinárias () Cartazes de publicidade ()
 Jornais () Recados ()
 Cartas ()
 Outros: _____

2.6. Qual a escolaridade dos seus Pais ou Familiares:

- Pai: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
 - Mãe: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior
- Outros: _____

2.7. Você possui computador em casa? Sim () Não ()

2.7.1. Pode usá-lo? Sim () Não ()

2.7.2. Costuma usar o computador para:

- Jogar () Escrever e-mails ()
 Ler sobre lazer () Escrever textos da escola ()
 Ler sobre coisas novas () Pesquisar ()

Outras coisas: _____

2.9. Na sua Escola existe Biblioteca ou Sala de Leitura? Sim () Não ()

2.9.1. Se responder sim, costuma ler livros da Biblioteca ou da Sala de Leitura:

Todos ou quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca	nunca

4. Agora, gostaria que indicasse 3 títulos de livros que leu ultimamente e que gostou muito:

1. _____
2. _____
3. _____

5. Tem algum livro que ainda gostaria de lê? Cite o título desse livro:

6. Em cada um dos títulos dos **livros** abaixo, indique com um X, se:

	Conheço	Não conheço	Já li	Não li	Contaram-me
1. O menino Maluquinho					
2. O Pequeno Príncipe					
3. Os Três Porquinhos					
4. Diário de um banana					
5. O jardim secreto					
6. João e Maria					
7. A fadinha Aninha					
8. A lebre e a tartaruga					
9. Turma da Mônica					
10. Peter Pan					
11. A raposa e as uvas					
12. Chapeuzinho Vermelho					
13. Muito mais que cinco minutos					
14. A culpa é das estrelas					
15. RobimHood					
16. Alice no país das Maravilhas					
17. O sítio do Pica-pau Amarelo					
18. Cinderela					
19. O Flautista de Hamelin					
20. Como quebrar a maldição do dragão					
21. Reinações de Narizinho					
22. O Soldadinho de Chumbo					
23. A fiandeira de ouro					
24. Romeu e Julieta					
25. Aladin e a lâmpada mágica					
26. A princesinha Boca-suja					
27. Os doze trabalhos de Hércules					

4. Conto indígena: O roubo do fogo – povo Guarani (Autor: Daniel Munduruku)

Livro: Contos Indígenas Brasileiros

Autor: Daniel Munduruku

Conto: O roubo do fogo - Povo Guarani (Mito Guarani)

Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade eles apenas sabiam que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus.

O fogo estava com estas aves porque elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. Numa ocasião, quando o sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e roubaram algumas brasas as quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. Era por isso que somente estas aves comiam seu alimento assado ou cozido e nenhum outro ser da floresta tinha este privilégio.

É claro que todos os urubus tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém dela se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiá-los.

Um dia, o grande herói Apocúva retornou de uma longa viagem que fizera. Seu nome era Nhanderequei. Guerreiro respeitado por todo o povo, decidiu que iria roubar o fogo dos urubus. Reuniu todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos uru-bus, guardiões do fogo. Até mesmo o pequeno cururu, que não fora convidado, compareceu dizendo que também ele tinha muito interesse no fogo.

– Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. Eles não sabem comer alimento cru. Por isso vou me fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês devem ficar escondidos e quando eu der uma ordem, avancem para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequei deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro.

Os urubus, lá do alto das árvores, observavam com desconfiança. Será que aquele homem estava morto mesmo ou estava apenas querendo enganá-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. Sequer respirava direito para não criar desconfianças nos urubus que continuavam rodeando seu corpo. Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

– Olhem, meus parentes urubus – dizia o chefe urubu – nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovavam a decisão do seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa.

O chefe dos urubus ordenou, então, que trouxessem a comida para ser assada. Um verdadeiro batalhão foi até a presa e a trouxe em seus bicos e garras. Eles acharam

o corpo do herói um pouco pesado, mas isso consideraram até muito bom, assim daria para todos os urubus.

Eles colocaram Nhanderequei sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passara pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus que, atônitos, voaram todos. Nhanderequei aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos que estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvasse alguma daquelas brasas ardentes.

Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que puderam para apagar as brasas, engoli-las e não permitirem que aqueles seres tomassem posse delas. Foi uma correria geral. Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequei chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para outros na tentativa de saber quem havia salvado alguma brasinha, mas qual não foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

– Só temos carvão e cinzas – disse alguém no meio da multidão.

– E para que nos há de servir isso? – falou Nhanderequei. – Nossa batalha contra os urubus de nada valeu!

Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno cururu dizendo:

– Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei em minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

– Depressa. Pare de falar, meu caro cururu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente – disse Nhanderequei, tomando a brasa em suas mãos e a soprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói que tratava com muito cuidado aquele pequeno luzeiro. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e o assoprou novamente. Com isso ele conseguiu um pequeno riozinho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram:

– Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça. Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves. Nhanderequei soprou de novo. Ele o fazia com todo cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de queimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

– Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Dizendo isso, bateram as asas e se foram deixando apenas os homens tomando conta do fogo.

Percebendo que tudo estava sob controle, o herói ordenou que seus parentes encontrassem as madeiras canelinha, criciúma, cacho-de-coqueiro e cipó-de-sapo e as usassem sempre toda vez que quisessem acender e conservar o fogo. Além disso, o corajoso herói ensinou os Apopocúva a fazer um pilãozinho onde guardar as brasas e assim conservar o fogo para sempre.

Dizem os velhos desse povo que até os dias de hoje os Apopocúva guardam o pilãozinho e aquelas madeiras.

5. Atividade sobre a estratégia de leitura – Conexão com base no conto: O roubo do fogo – povo Guarani

E.M.E.F. JONATHAS PONTES ATHIAS			
Diretor	José de Ribamar	Data	/ /
Professora	Daniella Froz	Série	7º ANO
Aluno (a)		Turma	

Atividade sobre a estratégia de leitura – Conexão com base no conto: O roubo do fogo

1. Com base na leitura do conto, é possível responder algumas informações sobre o texto, observe com atenção as questões abaixo:

a) O conto retrata a história de um povo indígena, como se chama esse povo?

b) Na região em que você mora existem outros povos indígenas? Quais são?

c) No início da história aprendemos um pouco sobre a cultura indígena, comente o que você aprendeu sobre o modo de vida desse povo em tempos antigos.

d) Qual era o maior desejo dos índios dessa tribo?

e) Qual foi a maior dificuldade deles para alcançar o que desejavam?

f) Há uma reviravolta na história com a chegada de um grande herói da tribo. Comente com suas palavras como os fatos ocorreram:

2. Esse conto é cheio de ações que prendem a atenção do leitor. Agora, você fará parte dessa história, relacionando os acontecimentos com as suas experiências de vida.

- **Conexão texto-leitor:**
-

a) Após a leitura do conto “O roubo do fogo”, lembrei-me de que, um dia, eu também _____

- **Conexão texto-texto:**

b) Quando li o conto “O roubo do fogo”, lembrei-me de que já tinha visto um desenho na televisão em que também aparecia _____

c) Quando li o conto, lembrei-me de que já tinha lido um texto ou um livro em que também aparecia _____

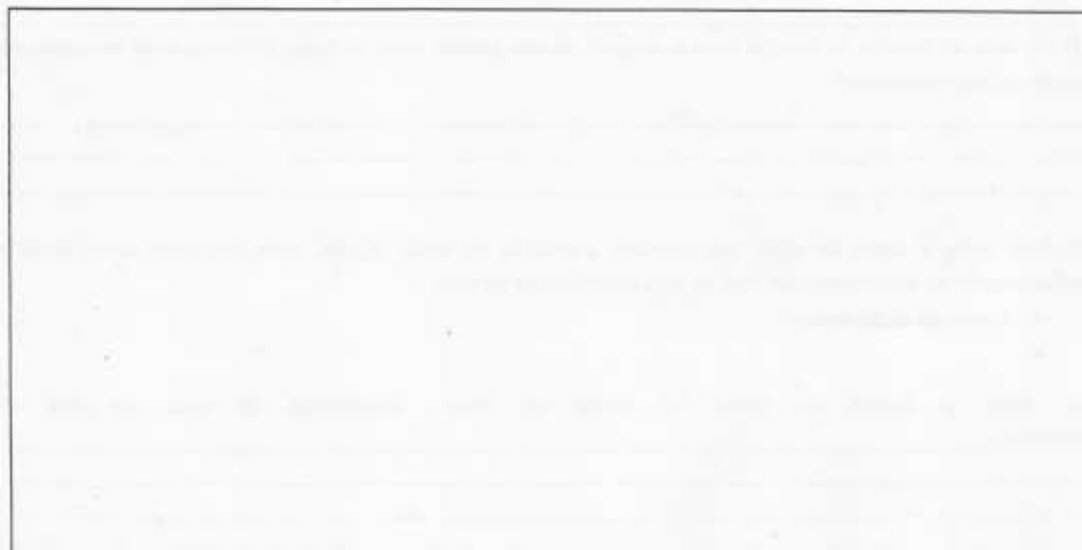
- **Conexão texto-mundo:**

d) O conto "O roubo do fogo" apresenta a história da origem do fogo para a tribo Guarani, você conseguiu entender a mensagem principal desse conto? Comente:

e) Quando li o conto, lembrei-me de que já tinha visto uma reportagem sobre as dificuldades dos povos indígenas no Brasil, essa reportagem retratava que os indígenas

f) Quando li o conto, lembrei-me de que já tinha visto uma reportagem sobre a floresta Amazônica, essa reportagem retratava que atualmente a floresta _____

3. A leitura de um conto indígena nos possibilita conhecer uma cultura rica em diversidades culturais, a natureza com suas plantas e seus animais, a entender o olhar desse povo para a preservação do meio ambiente. Retrate uma cena desse conto que mais chamou a sua atenção!



4. Seja um protetor da natureza, compartilhe ideias e comportamentos que ajudem a preservar o meio ambiente. Pense em uma mensagem que sirva para conscientizar as pessoas sobre a importância da floresta Amazônica.

6. Atividade sobre a estratégia de leitura – Inferência com base no livro: “O menino que acordou o rio”

E.M.E.F. JONATHAS PONTES ATHIAS			
Diretor	José de Ribamar	Data	/ /
Professora	Daniella Froz	Série	7º ANO
Aluno (a)		Turma	

Atividade sobre a estratégia de leitura – Inferência (livro: “O menino que acordou o rio”)

• Com base na leitura do livro, é possível inferir sobre algumas informações a respeito do conto, observe com atenção as questões abaixo:

CITAÇÃO OU GRAVURA DO TEXTO	INFERÊNCIA
1. Capa (observando a capa: o título), quando eu li o título: “O menino que acordou o rio”, já imaginei que encontraria:	
2. Capa (observando a capa: a ilustração), quando eu vi a ilustração:	
3. Nas águas do rio São Francisco, vive uma sereia encantada que os homens batizaram de Mãe-d’Água. (o início do texto remete a qual personagem lendário?) Justifique:	
4. Mas a sereia desta história, que mora lá em Alagoas, estava sempre solitária e triste. (Como podemos inferir sobre esses sentimentos, quais os motivos para ela ficar triste?)	
5. Até o dia em que o rio lhe presenteou com um barquinho de madeira trazendo a bordo alguém muito especial. (Como podemos inferir sobre essa passagem do texto?)	
6. O encontro inesperado se deu em uma manhã ensolarada de fevereiro, num povoado chamado Piaçabuçu . A palavra destacada remete a uma determinada cultura, construa inferências sobre esse termo.	
7. A Santa tratou de encontrar na Terra uma protetora à altura de seu afilhado, pediu à Mãe-d’Água que dele cuidasse com zelo. (Como podemos inferir nessa história se fosse hoje?)	

8. Junto à criança, vinha um bilhete que narrava sua história. O bilhete havia sido escrito:	
9. E, assim, protegido por seu barquinho, o pequeno anjinho seguiu viagem pelas águas. Essa passagem da história nos remete a uma passagem da Bíblia, trata-se da história de: (Justifique)	
10. Mãe-d'Água (comente sobre essa personagem – quais as suas inferências?)	
11. Como os pescadores e as rendeiras chamavam o menino? Relacionem com o título do livro:	
12. Em dias de tempo parado, o menino:	
13. “_ Não vá bulir com Menino do Rio, que Mãe-d'Água te dá castigo!”. Qual era o castigo?	
14. Pelos povoados onde a aparição do Menino era contada, falavam também de um dia em que o rio se zangou com o reinãozinho. Foi numa noite de lua cheia, a primeira lua do ano. Quando chegava essa data:	
15. Pois não é que o menino:	
16. Velho Chico não quis saber das desculpas. Revoltado, seguiu:	
17. Depois do acontecido, muitas histórias foram contadas sobre o Menino do Rio, que fim levou a criança:	

7. Lenda marabaense: a boiúna

A BOIÚNA¹

Há muitos e muitos anos atrás, havia uma jovem muito bela, estudiosa, trabalhadora, e em um determinado dia descobriu que estava grávida. De família humilde e com pais muito rigorosos, a bela jovem por medo, escondeu de todos a sua gravidez.

O tempo foi passando e ela não sabia o que fazer com a criança. Chegando o dia do parto, quando estava sentindo as dores, disse a seus pais que ia lavar roupa no Pirucaba².

Ao chegar lá, deu a luz a uma menina e jogou-a no rio. A menina não morreu. Encantada, transformou-se numa enorme cobra.

Passaram-se anos e anos, e ninguém ficou sabendo de nada, porém como nada fica escondido, eis que uma cobra imensa começou aparecer aos pescadores e estes afirmavam que ela tinha cara semelhante de um boi com chifres, a população temia-a, pois esta possuía uma aparência medonha, e quando emergia fazia um banzeiro³ enorme e ao submergir arrastava tudo para o fundo do rio.

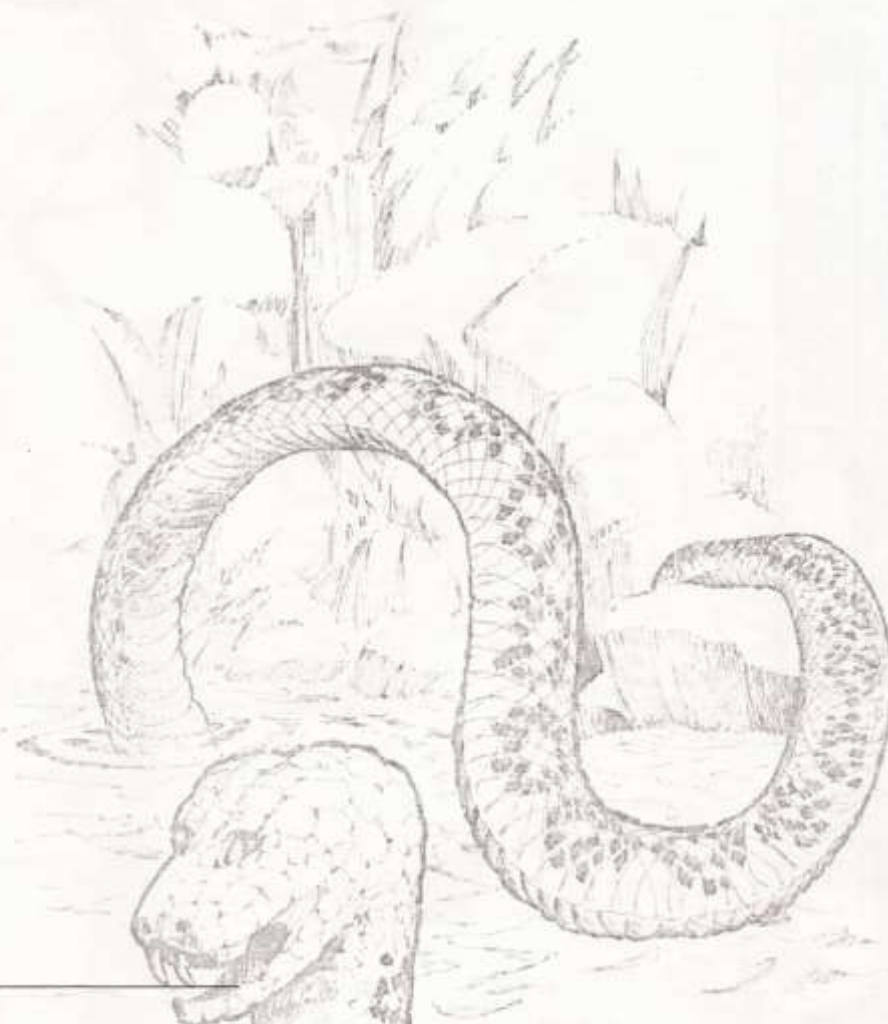
Chamavam-na de Boiúna⁴. E sua primeira morada foi na cachoeira existente no Rio Itacaiúnas, conhecida por Pirucaba, onde a menina foi jogada ao nascer e tornou-se encantada; posteriormente mudou-se para o poção do Inflamável, no rio Tocantins e atualmente devido ao seu tamanho, reside no poção chamado Remanso dos Botos, perto da cachoeira de Santa Isabel.

A população ribeirinha mais antiga conta que a Boiúna costumava aparecer nos sonhos dos pescadores na forma de uma bela moça, e esta contava sua triste história de encantamento: que havia sido jogada no rio ao nascer e pedia para ser desencantada, prometendo fortuna ao seu herói. Para desencantá-la era necessário despejar leite materno em sua boca, bem como cortar um pedaço do seu rabo e assim o encantamento terminaria.

Vários pescadores prometeram desencantá-la; e para isso marcavam o horário e o dia para realizarem tal façanha, entretanto no dia marcado iam para o Pirucaba cheios de coragem e vontade de ficarem ricos, mas quando viam o banzeiro enorme que a Boiúna fazia, começavam a ficar com medo, e quando viam a Boiúna corriam com tanto medo que nem se lembravam de que ao

desencantarem a Boiúna os tornariam ricos para o resto de suas vidas. Por isso ela nunca foi desencantada e vive a causar medo e a virar as canoas dos pescadores.

Contam ainda, que o pedido de desencantamento só pode ser feito de sete em sete anos.



NOTAS

- 1- Lenda Mitológica, relativas a mitos
- 2- Pirucaba, era uma cachoeira, hoje somente um pedral no rio Itacaiúnas.
- 3- Banzeiro, são ondulações das águas feitas pelos barcos ou pela Boiúna, assemelha-se a ondas do mar
- 4- Boiúna, do Tupi mbói (cobra) e una (negra), daí cobra negra.
- 5- Alguns informantes aos nos contar a lenda, falaram que a Boiúna tornou-se cobra por ter sido jogada no rio sem ser batizada, ou seja, pagã.

8. Lenda marabaense: o boto

O BOTO¹

A quando da colonização brasileira até o início deste século, as famílias ribeirinhas davam festas a beira do rio, por isso era usual aparecer um belo rapaz estranho à comunidade, diga-se de passagem, bem apessoado e geralmente aparecia à noite.

Trajava-se muito bem, sempre de terno e chapéu panamá, para esconder o orifício que possuía no alto da cabeça, porém descalço.

Gostava de seduzir mulheres casadas e/ou solteiras, principalmente as jovens que banhavam sozinhas às margens dos rios, de preferência se estivessem menstruadas.

Possuía fama de ser um exímio conquistador, e para exercê-la costumava frequentar festas ribeirinhas onde realizava novas conquistas, era também um excelente dançarino e sempre escolhia a moça mais jovem e mais bela da festa para ser o seu par.

Antes da aurora, costumava dar um passeio com a jovem escolhida ao luar, para seduzi-la. E invariavelmente suas vítimas ficavam grávidas; por isso era considerado o pai das crianças de paternidade desconhecidas.

No entanto, antes do raiar do sol, pulava n'água, voltando à forma primitiva, ou seja, a do boto.

NOTAS

1- Lenda Mitológica, relativas a mitos.

2- Mamífero da ordem dos sirênios (etimologia de boto (relativo às sereias), da família dos triquídeos (*Trichechus inunguis* (natt.)), das bacias do Orenoco e do Amazonas. Tem vida exclusivamente aquática, coloração cinza-escuro, pele lisa, corpo roliço, com as extremidades anteriores transformadas em nadadeiras, cauda achatada em forma de ramo, é desprovido de extremidades posteriores. O crânio, apenas com dentes molares, seis a oito em cada ramo maxilar. Alimenta-se de gramíneas. [sing.: guaraná, manati]

8. Lenda marabaense: Matinta Perera

MATINTA PERERA¹

Nas noites de quinta-feira tinha-se motivo para dormir mais cedo, pois costumava aparecer uma mulher solitária encostada em um poste. Quando dava meia-noite, ela começava a crescer, crescer e ficava da altura do poste, nele enrolava-se e depois subia “ao ar” e saía assobiando MATINTA PERERA, num assobio muito fino e agudo, o qual perturbava o sono das pessoas e assustava as crianças.

Ela gostava de usar saia vermelha bem comprida e lenço na cabeça e quem quisesse saber quem era a Matinta Perera, ao ouvir o assobio era só dizer:

— Matinta Perera, deixa a gente dormir e amanhã podes passar aqui para pegar um pedaço de fumo.

No dia seguinte, a mulher que aparecesse pela manhã pedindo um pedaço de fumo era a Matinta Perera.

O passatempo predileto de Matinta era assustar os homens que vinham dos cabarés.

Matinta era uma pessoa idosa do lugar, do sexo feminino que carregava a sina de “virar” Matinta Perera, todas as quintas-feiras a meia-noite; transformava-se em um ser indescritível, a meter medo e assombrar as pessoas e no outro dia sabia tudo o que havia acontecido na cidade ou vilarejo.

Matinta Perera pode ser de dois tipos: com asas e sem asas. A que tinha asas transformava-se em um pássaro e voava pelas redondezas do lugar onde morava. A que não possuía asas, andava sempre acompanhada de um pássaro, considerado agourento, e identificado como sendo o “rasga-mortalha”.

Matinta quando está para morrer sai às ruas perguntando:

— Quem quer? Quem quer?

E se alguém mais afoito, principalmente mulher, disser “eu quero”, pensando em se tratar de dinheiro ou jóias, recebe na verdade a sina de virar MATINTA PERERA.

Quando ouvires alguém à rua gritando: quem quer?, quem quer?, nunca diga eu quero, se não você pode ser a próxima Matinta ou próximo Matim, se for homem.

Há fórmulas mágicas que permitem “prender” Matinta. Uma delas exige uma tesoura virgem, uma chave e um terço. Cerca de meia-noite deve-se

abrir a tesoura, enterrá-la na areia, colocar no meio a chave e por cima o terço, feito isso a Matinta ficará presa ao local, não conseguindo afastar-se.



NOTAS

1 Lenda de Encantamento, relativas a feitiçaria, magia, coisa maravilhosa, sedução ou como Lenda Ornitológica, relativas as aves, pois alguns falam que a Matinta é uma ave, outros que ela anda acompanhada por um pássaro

2 Matinta Perera é originária das superstições indígenas e chegou até nós através dos pajés e curandeiros..

3 A Matinta Perera aparecia em Marabá na época em que não havia energia elétrica.

10. Termo de autorização de uso de imagem e de dados obtidos por meio de entrevistas e/ou questionários

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE DADOS OBTIDOS POR MEIO DE ENTREVISTAS E/OU QUESTIONÁRIOS

_____, nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, _____ (Bairro) nº. _____, município de _____/PA.

AUTORIZO o uso de minha imagem e de dados obtidos através de entrevistas e/ou questionários em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no Projeto “**Práticas de leitura na perspectiva dos Letramentos, com vista no processo de ensino-aprendizagem da Literatura Infantojuvenil**”, promovido na E.M.E.F. Jonathas Pontes Athias, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e de dados obtidos por meio de entrevistas e/ou questionários acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) outdoor; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, livros etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes, banners; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e de dados obtidos através de entrevistas e/ou questionários não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Marabá, dia ____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno

Assinatura do Responsável Legal

CPF:

Telefone: