



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**AYHOLÂNDIA MORAES DA SILVA**

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS E NOVAS TECNOLOGIAS:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

**Belém-Pará  
2016**

**AYHOLÂNDIA MORAES DA SILVA**

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS E NOVAS TECNOLOGIAS:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras – Profletras, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

**Belém-Pará  
2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- S586n Silva, Ayholândia Moraes da.  
Narrativas Amazônicas e novas tecnologias: diálogos possíveis na formação do leitor /  
Ayholândia Moraes da Silva. — 2019.  
143 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de  
Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Leitura. 2. Produção textual. 3. Novas tecnologias. I. Título.

**AYHOLÂNDIA MORAES DA SILVA**

**NARRATIVAS AMAZÔNICAS E NOVAS TECNOLOGIAS:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**

Este trabalho foi apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Pará.

Belém, 16 de dezembro 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues - UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Cristina Mendonça - UNIFESPA

---

Prof. Dr. Fernando Maués – UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi– UFPA  
(Suplente)

**Belém-Pará  
2016**

*A Deus que me concedeu a vida e a formação cristã, a minha família que me inspira a vencer as adversidades, e aos amigos que, como irmãos, me encorajaram a vencer os medos.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me iluminou e capacitou para tornar este projeto de vida uma realidade.

Aos meus pais, Luís Pereira da Silva e Zulmira Pantoja de Moraes, que me formaram dentro de princípios e virtudes indispensáveis à vida em sociedade.

Ao meu amor, Jaci Jeremias Pereira Holanda, que com paciência e sabedoria muito me ajudou com nossos filhos, ainda tão pequenos.

Aos meus filhos, Vinicius Moraes Holanda e Davi Moraes Holanda, que me inspiraram força e determinação frente às adversidades encontradas ao longo do caminho.

À coordenação do mestrado (Profletras), pela disposição em ajudar, pelo empenho, seriedade e competência com que tratam o curso.

À minha orientadora, Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelo tempo dedicado à pesquisa e as orientações esclarecedoras.

A banca examinadora professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA), professora Dra. Simone Cristina Mendonça (UNIFESSPA), professor Dr. Fernando Maués (UFPA) e professora Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA) pelas significativas contribuições ao trabalho.

Aos meus amigos de turma, pelo conhecimento compartilhado e pelas vozes de apoio diante dos medos.

Às amigas, Aline Cruz, Fernanda Jaime, Glauce Antunes, Patrícia de Campos Gomes, Ozana Oliveira e Érica Emmanuele Santos, pelo calor do abraço, pela disposição em ajudar e aconselhar. Deus me visitou algumas vezes por meio de cada uma

Ao meu amigo José Barros, pela generosidade e paciência.

À Lucila Vilar, pela força e tranquilidade, pela presença iluminada.

À D. Lucineia Farias que como uma irmã, ajudou-me a cumprir com minhas responsabilidades do lar e cuidou de meus filhos como se fossem seus.

E a todos os demais amigos e familiares que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

*A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade.”*

Drummond, Definitivo (1902 – 1987)

## RESUMO

Este trabalho procurou contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita do aluno bem como sua inserção na sociedade. Desse modo, a ideia inicial foi uma proposta de leitura (e escrita) baseada na orientação dos escritos de Bakhtin/Volochinov (1992), os estudos de Rossi (2008), sobre o projeto pedagógico de leitura e produção escrita e Rojo (2012) sobre o ensino de leitura associado às novas tecnologias e à cultura amazônica. Para tanto, por meio de uma pesquisa participante, levamos em consideração a relevância da leitura na formação humana, do repertório cultural e da habilidade cognitiva do leitor. A referida proposta foi elaborada para uma turma de 6º ano/9 pertencente à esfera pública de ensino. Esperou-se promover a formação de leitores competentes que conseguissem dialogar com as informações presentes no texto que lessem para, com base nisso, e em das ferramentas oferecidas hoje ao leitor (a exemplo do programa wondershare Filmora), produzir suas próprias histórias. Dentro dessa proposta, destacam-se a leitura (e escrita) de lendas amazônicas, tais como “a lenda da cobra grande” e “a lenda da mãe d’água”. A escolha dos textos se deu em função das possibilidades pedagógicas e cognitivas de que o gênero dispõe, pela proximidade com o contexto cultural do qual faz parte o discente, além de serem histórias inspiradas no imaginário popular que, ao se utilizarem de uma combinação muito atrativa entre o mundo real e o da fantasia despertam o interesse do leitor e, com isso, dinamizam o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Leitura. Lenda. Produção textual. Novas tecnologias.



## ABSTRACT

Contributing to the student's reading and writing development and their insertion into society is what this work intends to do. Thus, the initial idea is a proposal of organized reading (and writing), mainly, from the orientation of the writings of Bakhtin / Volochinov (1992), Rossi's studies (2008) about the pedagogical project of reading and written production and Rojo (2012) on teaching of reading associated with new technologies and Amazonian culture. To do so, through participant research, we took into account the relevance of reading in human formation, the cultural repertoire and the cognitive ability of readers. This proposal was prepared for a group of 6th grade / 9 belonging to the public sphere of education. It is hoped, in this sense, to promote the formation of competent readers who are able to dialogue with the information that is present in the text they read to, based on this and the many technological tools that the postmodern world offers nowadays, the reader (like the example of the Wondershare Filmora program), produce their own stories. Within this proposal the reading (and writing) of Amazonian legends, such as "the legend of the great snake" and "the legend of the mother of water", is highlighted. The choice of texts was based on the pedagogical and cognitive possibilities that the genre has, and due to the proximity to the cultural context of which the student is part, as well as being stories inspired by the popular imagination that, when using a very attractive combination between the real and the fantasy world awaken the interest of the reader and, thereby, dynamize the process of teaching and learning.

**Keywords:** Reading. Legend. Textual production. New Technologies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Interface inicial do Wondershare Filmora.	50
FIGURA 2 – A Lenda da Cobra Grande	65
FIGURA 3 – Cobra Norato	67
FIGURA 4 – A Lenda da Cobra Grande	70
FIGURA 5 – Alunos manuseando o WonderShare Filmora	99
TABELA 1 – Alunos participantes (aqui identificados por pseudônimos) da primeira etapa de atividades que compõem o projeto de leitura e produção escrita aplicado ao longo da metodologia da presente pesquisa	80
TABELA 2 – Textos produzidos pelos alunos que participaram de todas as etapas	88
TABELA 3 – Quanto à utilização dos elementos estruturais da lenda	91
TABELA 4 – Quanto à utilização dos elementos em torno dos quais o conteúdo temático foi organizado	94

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DA LEITURA</b> .....	<b>16</b>
1.1 A HISTÓRIA SOCIAL DA LEITURA .....	16
1.2 ALTERIDADE: DO QUANDO EU ME CONSTITUO NO OUTRO.....	18
1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS .....	22
1.3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E O PROJETO DE LEITURA EM SALA DE AULA .....	24
<b>2 LITERATURA E AMAZÔNIA</b> .....	<b>27</b>
2.1 A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E O LEITOR AMAZÔNICO.....	27
2.2 LITERATURA: TERRITÓRIO ONDE EU LEITOR ME RECONHEÇO.....	30
2.3 LITERATURA E INFÂNCIA .....	33
2.4 O GÊNERO LENDA EM SALA DE AULA.....	36
<b>3 NOVAS TECNOLOGIAS E O LEITOR LITERÁRIO</b> .....	<b>41</b>
3.1 NOVAS TECNOLOGIAS E O PAPEL DO ALUNO-LEITOR NO AMBIENTE ESCOLAR .....	42
3.2 WONDERSHARE: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA A SERVIÇO DA LEITURA .....	47
3.3 SOBRE OS TIPOS DE LEITORES: MEDITATIVO, FRAGMENTADO E VIRTUAL .....	51
3.4 NOVAS TECNOLOGIAS E OS MULTILETRAMENTOS: UMA REALIDADE CADA VEZ MAIS PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR .....	56
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>62</b>
4.1 A PROPOSTA INICIAL .....	64
4.2 A PROPOSTA DESENVOLVIDA.....	73
<b>5 ANÁLISES DOS DADOS</b> .....	<b>81</b>
5.1 DA DIAGNOSE INICIAL À PRODUÇÃO FINAL .....	81
5.2 SOBRE O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES.....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e da escrita, no que se refere à formação proficiente do aluno/leitor, ainda é um dos maiores desafios do aprendizado, quando observados os muitos relatos oriundos das experiências dos professores de Língua Portuguesa na capital e, quiçá, em grande parte, do Brasil.<sup>1</sup>

O ensino de língua materna no Brasil se realiza em meio aos avanços educacionais (principalmente programas de ensino que colocam o educador diante de diferentes maneiras de trabalhar com a língua), bem como os problemas próprios do contexto de trabalho, tais como: a evasão e a retenção escolar. Assim, também por isso, busca-se hoje, dialogar com os alunos sobre o conceito e ensino da língua materna, criando condições para que eles possam perceber como a leitura e a escrita são importantes para uma maior participação social.

Faz-se necessário ainda ressaltar que há um tempo o cotidiano das pessoas tem sido frequentemente visitado pelas Novas tecnologias digitais, o que tem gerado mudanças nas formas de interação e comunicação dos sujeitos. É preciso, portanto, apresentar propostas que se organizem em torno dos conceitos de língua, ensino e avanços tecnológicos de maneira articulada.

Ao fazermos um levantamento prévio sobre o estado da arte atual, é possível observarmos, por exemplo, que no que se refere à formação de leitores por meio de narrativas e novas tecnologias, constatamos que além do que pesquisamos, outras pesquisas também dão ênfase a esse tema, como uma tese de doutorado apresentada na Universidade Federal de Goiânia com o título *“Literatura sem fronteira: por uma educação literária”* de autoria da doutoranda Ebe Maria de Lima Siqueira, a qual aborda a formação, prioritariamente, do leitor literário baseada em reflexões a respeito do papel e da importância do professor mediador, que busca a construção de bases para uma educação literária. Depois de tecer um percurso histórico sobre as articulações comuns entre os conceitos de formação e educação, as pesquisadoras inscrevem a literatura no espaço de reflexão com o objetivo de compreender o que entendemos hoje por Literatura sem Fronteiras.

Outro estudo que igualmente dialoga com o presente trabalho é, também, uma tese de doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por Larissa Camacho Carvalho com o título *“Práticas de leitura e escrita na*

---

<sup>1</sup> Constam em anexo textos (em forma de entrevista) fornecidos por professores do Ensino Fundamental, durante o primeiro contato que tivemos com eles na pesquisa de campo.

*contemporaneidade: jovens e fanfictions*”. Nessa pesquisa, baseando-se nos pressupostos da História Cultural e das práticas de leitura e escrita, buscou-se examinar algumas das transformações pelas quais passam as práticas de leitura e escrita diante do surgimento dos computadores e da internet. As autoras afirmam que as tecnologias da informação e comunicação da atualidade são responsáveis por significativas mudanças em várias esferas da vida em sociedade e, no que diz respeito à leitura e à escrita, são responsáveis por uma verdadeira revolução quanto aos suportes dos textos, as figuras de autor e de leitor, bem como as próprias práticas que estão a serviço do desenvolvimento dessas habilidades de linguagem.

Por fim, faz-se necessário ainda dialogar com outro texto que como os acima referidos se dedica aos estudos da formação do leitor por meio das novas tecnologias. Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada na Universidade Metodista de São Paulo pela mestrandia Fabiana Anhas Barbosa Lima com o título *“Narrativas de experiências vividas por docentes e discentes com uso de tecnologia de informação e comunicação – TDIC na educação básica”*, na qual os pesquisadores chamam nossa atenção para o uso ampliado da tecnologia nas diversas atividades cotidianas, seja na divulgação de informações, na comunicação, como forma de expressão e organização da sociedade. Segundo os autores, a escola enquanto instituição social precisa reconhecer essa nova realidade, essa diferente possibilidade de aquisição e transformação de saber, para que possa intervir, ressignificar e redirecionar sua prática, a fim de atender as demandas de seu tempo.

Baseada na análise de experiências realizadas com o uso de Tecnologias da Informação e Conhecimento, a presente pesquisa objetiva refletir sobre como inserir essas ferramentas no processo de ensinar e aprender na escola a partir da atuação de professores e alunos, com a intenção de realizar a formação integral do aluno.

O pesquisador destaca, por exemplo, experiências com a utilização de TDIC, realizada por professores e alunos, como a produção de game, revistas científicas, escrita de histórias, produções artísticas, blogs, vlogs, discussões em grupos presentes em redes sociais. O suporte teórico foi organizado por meio de análise bibliográfica e documental em livros, teses, dissertações, periódicos específicos sobre o assunto, além de artigos publicados na Internet.

Frente a uma realidade ainda tão preocupante, pesquisas como essas e programas como o PROFLETRAS que visa à capacitação de professores de Língua

Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental são de grande relevância, pois procuram contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino no País.

Nesse contexto, a nós, professores de língua portuguesa, é atribuída a desafiadora missão de formar melhores leitores/autores, os quais sejam capazes de assumir um novo papel social, o de sujeito ativo, dono de suas próprias vivências. Isso porque não podemos mais sustentar a ideia de que a realidade da educação brasileira não mudará, e como professor, nada posso fazer para reverter tal situação.

Assim sendo, a proposta deste trabalho é contribuir para a formação de leitores, por meio da leitura e escrita de narrativas amazônicas, tendo como suporte a ferramenta tecnológica wondershare Filmora. A proposta foi aplicada em uma turma do 6º ano/9 do ensino fundamental, pois acreditamos que a leitura tem uma função social relevante, uma vez que uma sociedade constituída por sujeitos leitores seria um lugar mais questionador e formador de leitores críticos. Entretanto, o que se tem hoje (principalmente depois do surgimento das tecnologias digitais) é o “fácil acesso” a uma infinidade de textos, que muitas vezes, da forma como são lidos, nada acrescentam à vida do leitor, porque faltam ainda propostas de intervenção que possibilitem mudanças em suas realidades.

Ao nos direcionarmos para objetivos de natureza mais específica nos deteremos ao trabalho de criar condições diversas e reais durante o trajeto de produção, sob a intenção de envolver os alunos em atos de linguagem nos quais a ação de ler para escrever seja compreendida como uma prática prazerosa, parte integrante de suas vidas, e indispensável às suas atuações sociais. Além disso, buscaremos também ler e interpretar o gênero discursivo escolhido, percebendo a forte influência da memória e da cultura brasileiras presentes nesse tipo de texto, bem como ampliar o repertório criativo do aluno ao convidá-lo a produzir suas próprias histórias, as quais, por sua vez, apresentem ao longo de suas linhas, os elementos estruturais desse gênero. Outros dois objetivos específicos deste trabalho é fazer com que os alunos desenvolvam suas habilidades na adequação da escrita de acordo com o contexto e, por fim, levá-los a respeitar e valorizar as suas vivências como traço que lhe faz ser um indivíduo com características próprias.

É importante também ressaltar que, lançamos mão de nossa vivência em sala de aula (por meio de observação e aplicação de questionários), para só assim, fazermos a escolha do gênero lenda, que se deu em função de ser esse um dos

textos narrativos que mais desperta emoções na criança, uma vez que ao passo que vai sendo narrado mexe com suas emoções e cria, a partir disso, vínculos afetivos com ela.

Nesse âmbito, para tratar de questões próprias de leitura e formação de leitores, sob o viés das narrativas amazônicas e das novas tecnologias, o presente trabalho está organizado em seções que tratarão de questões teóricas, a partir dos escritos de Bakhtin (2004) e outros teóricos da linguagem que escrevem sob a luz de seus escritos, e os que tratem ainda sobre o ensino da leitura por meio de atividades interdependentes e sócio historicamente relacionadas, entre eles: Geraldi (2003), Rossi (2008), Rojo (2012; 2013), Antunes (2003 e 2013), Belintane (2013), Brait (2015) e outros, a posteriori citados nas referências.

Na primeira seção, apresentamos informações voltadas à importância da leitura para a formação do sujeito, numa perspectiva mais histórica, dialógica e real. Na segunda seção, tratamos de questões voltadas ao estudo da literatura e à Amazônia, a fim de dialogarmos com o gênero discursivo eleito para a feitura do projeto pedagógico de leitura e escrita, a lenda. Já no que se refere à terceira seção, ela está organizada em torno de informações sobre as novas tecnologias e o leitor, uma vez que parte desta pesquisa aponta o uso das tecnologias da informação e da comunicação como parceiras do ensino. Por fim, na quarta seção, expomos a metodologia da pesquisa e os seus respectivos encaminhamentos metodológicos (da diagnose à análise de dados feitos a partir da aplicação da proposta de intervenção).

## 1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO POR MEIO DA LEITURA

Nesta seção apresentaremos informações referentes à história social da leitura e as diversas implicações desse processo sobre a constituição do sujeito. Para tanto, falaremos primeiro sobre o cenário histórico do século XVIII, tempo em que os estímulos necessários à universalidade do ato de ler ocorreram com grande intensidade, pois nesse tempo a leitura se revelou como ferramenta necessária para que a expansão da sociedade ocorresse.

A seguir, no item 1.2, trataremos sobre alguns conceitos de linguagem elaborados por Bakhtin (2004), a fim de fundamentar a relação de alteridade que nasce da interação entre sujeitos que compartilham diferentes contextos. Depois, trataremos ainda do conceito de polifonia, a fim de percebermos o texto na sua natureza dialógica.

### 1.1 A HISTÓRIA SOCIAL DA LEITURA

No século XVIII, o mundo passou por muitas transformações as quais vão refletir diretamente na indústria e na economia, o que influenciou diretamente em diferentes níveis de produção, como o tecnológico e o científico. Passa também por modificações significativas à esfera política. E sob esse aspecto, o que antes era privilégio de uma elite social e intelectual passou a ser também de domínio público, ao passo que muito se expandiu com relação às oportunidades de acesso ao saber. A importância desse momento histórico, também se dá por meio da ampliação do sistema escolar, que toma para si a responsabilidade de começar sua tarefa pela alfabetização, o que propiciou o aumento do público leitor, que na época não mais se restringiria às poucas modalidades de expressão vigentes (as quais valorizavam muito mais os códigos visuais e orais). No lugar do teatro, da pantomina e do circo, tinha-se outra modalidade de expressão: a escrita.

Desse contexto para a consolidação de um público leitor responsável pela instauração de um mercado ativo e exigente não levou muito tempo. Tem-se aí a representação de um dos fenômenos culturais mais impressionantes e que caracterizou a sociedade ocidental desde então: a vulgarização da cultura que se mostrou acessível, democrática e popular a qualquer cidadão. Nesse sentido, a



escola passou a ser compreendida como aliada desse processo, haja vista que frente aos novos contingentes de consumidores ela foi responsável pela estabilização da indústria cultural. E para suprir tais necessidades, a instituição educacional se reformulou e passou a funcionar como um elemento de iniciação à vida em sociedade ao passo que introduzia na vida das pessoas os valores da época.

Assim sendo, a partir de então, a leitura assumiu uma função social de grande relevância, pois a ação de ler começou a ser representada como sendo toda relação racional entre o indivíduo e o mundo do qual ele faz parte. Entretanto, ainda hoje, ler para a maioria é algo cansativo, desgastante e restrito a uma minoria privilegiada. Quando se trata, então, do trabalho com o texto literário, com ficção e poesia, por exemplo, passa a ser compreendido na escola como sinônimo de “atividades facilitadoras” tão somente. Sobre isso, manifesta-se Antunes (2006),

O ensino da leitura, ainda se dá por meio de atividades de natureza puramente escolar, sem gosto, na qual inexistente prazer, pois estão a serviço de treinos que “ajudam” os alunos nas avaliações ou no pagamento de futuras cobranças. Ainda segundo a autora, na ambiência escolar, a leitura é reduzida a momentos de exercícios, sejam estes da leitura em voz alta, sejam estes que precisam terminar na elaboração das já tão conhecidas “fichas de leitura” (ANTUNES, 2006, p.28)

Por outro lado, muitos são os ganhos para o aprendizado quando a leitura é trabalhada em suas diferentes funções, pois introduz o aluno num mundo em que essa prática, tão essencial à vida em sociedade, realiza-se em situação real de uso, haja vista que há a veiculação de ideias completas e a compreensão e o uso dessa habilidade como ato interativo. Então, nessa sequência de ações, o aluno-leitor primeiro compreende porque precisa escrever, depois experimenta de situações que lhe ajudam a ampliar o seu repertório informativo, para só depois disso produzir seu texto, por meio do qual é oportunizado a participar e a pertencer à comunidade social da qual faz parte. Nesse sentido, Geraldi (2007), nos assegura que por meio da linguagem os sujeitos interagem e à medida que um se realiza na fala do outro vão constituindo vínculos e compromissos que antes da fala não haviam se materializado. O autor também nos diz que, tais sujeitos só estabelecem relações sociais mais efetivas e ocupam o seu espaço, quando através de suas práticas de linguagem assumem uma postura diferenciada.

A partir disso e partindo do pressuposto de que os *gêneros discursivos* (conceito a ser explorado com mais detalhe a posteriori) são, na verdade, uma condição didática, que está a serviço do professor para ajudá-lo quanto à formação

de leitores mais competentes, voltamo-nos a esta pesquisa tendo como finalidade a formação do leitor por meio de atividades que destacam o trabalho com o gênero lenda, o qual associado ao *wondershare*, uma ferramenta tecnológica, imprimirá ao trabalho, certamente, ludicidade e proficiência. Acreditamos, na verdade, que por meio da associação desses dois elementos (a lenda e o *wondershare*) contribuiremos para a formação de leitores mais críticos e donos de um repertório criativo singular.

## 1.2 ALTERIDADE: DO QUANDO EU ME CONSTITUO NO OUTRO

No mundo e na vida, cada um de nós ocupa um lugar e um tempo que são únicos; não voltam. O ser humano age e reage nos e aos contextos em que vive, uns sobre com os outros, por meio de constantes inter(ações) que permeiam toda a sua vida, realizando atos enunciativos que são considerados fatos históricos por justamente existirem apenas num determinado momento; são irreproduzíveis, não reiteráveis. Assim, no que se refere à constituição do sujeito, à relação pensamento, ação, linguagem,

Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. [...] Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência. (CLARK. & HOLQUIST, 2004, p.90)

O homem está imerso num oceano de comunicação que traz em si a relação entre o “eu” e os “outros eus” para o próprio “eu” ser constituído. Ele é concebido como um sujeito que está submetido ao ambiente sócio histórico. E desse modo, vai formando sua identidade subjetiva à medida que relaciona o “eu” com o “outro”. Aos quais neste momento julgamos pertinente tratar como *self* e *selves* (“eu” e “eus”, respectivamente), pois inexiste na língua portuguesa, a palavra “eus” no plural.

A construção do *self*, então, se dá pela interação com outros *selves*. Sendo, portanto, o *self*, influenciado por uma multiplicidade de vozes sociais que o compõem e o formam constantemente. O “eu” é, assim, individual e social. Por isso, depende da alteridade dos outros para se definir. Logo, em-si-mesmo o *self* não tem significado algum e nem poderia existir sem alterações provenientes de outrem. “O *self* é um ato de graça, uma dádiva do outro”. Como locutor, o *self* nunca vê ou conhece a mesma coisa que os *selves*. E isso pode ser confirmado por uma das leis

da física a qual postula que dois corpos não ocupam o mesmo lugar; o que vemos, então, é regido pelo lugar que me encontro e, conseqüentemente, vejo. Assim,

Você molda a estrutura do cenário e o nosso lugar nele a partir do lugar único que você aí ocupa, assim como eu faço a partir do meu (...) Uma vez que o lugar ocupado por cada um de nós é único, tanto as coisas que não posso ver quanto aquelas que posso são distintas em relação a mim mesmo e ajudam de diferentes e importantes maneiras a constituir-me. (CLARK. & HOLQUIST, p.94-95)

Há coisas no mundo que só o *self* percebe por ocupar um lugar único na existência. E isso contribui para que tudo o que seja percebido por ele exceda a sua percepção, o que por sua vez se dá em função de os outros não enxergarem aquilo que ele enxerga; o eu não pode ver a-si-mesmo senão pelos olhos dos outros. Porque é um sujeito essencialmente histórico e social, para se construir em sociedade e adquirir habilidades necessárias à interação, o eu se constitui no outro. Dessa forma,

eu obtenho um *self* que posso ver, que posso entender e usar, vestindo o meu *self*, que é, de outro modo, invisível (incompreensível, inutilizável) com as categorias completantes que eu aproprio da imagem que o outro tem de mim. (CLARK. & HOLQUIST, 2004, p.103)

Segundo Brait (2005, p.22), “só me torno eu entre outros *eus*”. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o ‘outro’ do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas e discursivas.

O enunciado, como já foi visto, é concebido como unidade de comunicação e significação necessariamente contextualizadas. Dessa forma, o processo de criação de um enunciado construído pelo *self*, assim como o todo enunciativo são arraigados de *expressividade*. As palavras escolhidas pelo *self* só podem ser ouvidas em forma de enunciados individuais que possuem uma expressividade em função do contexto irreproduzível do enunciado na medida em que o *eu* usa a palavra. Em qualquer que seja a situação, ao passar a palavra pelo *self*, ela já se impregnou de expressividade deste. Portanto, a expressividade da palavra nasce do contato com a realidade, com o contexto ao qual o eu está inserido. Os enunciados não são propriedade apenas do *self*, mas também dos outros que interagem ou interagiram com aquele. Confirma-se isso quando Miotello diz que:

A palavra sempre é palavra do Outro, palavra alheia, e o Eu vai buscar as palavras que usa não no dicionário ou nas gramáticas, mas nos lábios

alheios e em contextos alheios; esse alheio é alteridade. Garante o Outro como social, qualquer que seja esse outro, como fora de mim, no campo do excedente, desde que diferente do Eu. O excedente da visão estética, do qual trata Bakhtin... é o mundo exterior que, ao mesmo tempo em que me determina (não me obriga), proporciona, pela própria existência concreta do meu corpo, um excedente de minha visão para com o outro, o qual, dialogicamente revisto e ressuscitado ao longo de minha vida, constitui o que podemos chamar aqui de individualidade (MIOTELLO 2004, p.201).

Para aprofundarmos tal discussão aqui tecida, faz-se necessário compreendermos que ao introduzir o conceito de polifonia nas ciências da linguagem, o russo M. Bakhtin (2004), além de caracterizar o romance de Dostoiévski trouxe à baila um novo e valioso conceito, por meio do qual compreendemos uma série de questões acerca da linguagem. Bakhtin nos fez compreender, por exemplo, que a natureza da linguagem é dialógica, uma vez que cada palavra expressa o 'um' em relação com o outro. Sobre isso, Bakhtin (2004, p. 112) afirma que “eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço”. Nessa dinâmica, o Eu se constrói constituindo o Eu do outro e por ele é constituído.

É importante ressaltar ainda que, a fluidez e o sucesso de qualquer processo comunicativo dependem também do respeito aos valores culturais, políticos, raciais e religiosos do outro, aquele que é de nós diferente. Levando-se em consideração, que todo discurso é um ato de linguagem representado pela interação entre o produtor do texto e o seu interlocutor é preciso observar também que, o produtor do texto, na constituição do discurso, precisa sempre ter em mente a figura do interlocutor e a finalidade para a qual o texto será produzido. Nesse sentido, e no que diz respeito à formação de leitores, é pertinente lembrar o que postula Bakhtin,

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, porque toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados, em forma de um permanente diálogo entre os diversos, os que configuram uma sociedade. (BAKHTIN, 2004, p.110)

As vozes presentes no texto constituem-se a partir da heterogeneidade peculiar a toda sequência organizada e plena de sentido. O texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Essa relação, fruto da interação verbal, contribui para práticas de leitura mais dinâmicas e significativas. Para tanto, lancemos mão de uma das considerações feitas por Bakhtin/Volochinov, as quais aludem e respaldam o apontamento feito acima.

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já

que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior (...) Tudo que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, de meio de expressão do espírito. [...] É verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2004, p. 111).

Em suas pesquisas, Brait (2015) ressalta que o estudo da língua é inseparável da vida, uma vez que está configurada na própria vida e na relação que se instaura entre esses sujeitos, a manutenção da linguagem e a instauração dos sentidos construídos a partir do contato do leitor com o texto.

Daí dizermos também, que no que diz respeito ao trabalho com a linguagem e, sobretudo, quando se busca a aquisição de habilidades e competências do leitor para com a leitura, é preciso que as atividades propostas ocorram em condições reais de produção, pois, obrigatoriamente, os sentidos implícitos nessas práticas só exteriorizam-se diante da interação real e viva entre sujeitos distintos.

No entanto, ensinar leitura não é uma das tarefas mais fáceis, ao contrário, é uma tarefa complexa, que exige experiência e preparo por parte do professor. Sobre o ensino da leitura, Coscarelli (2010, p. 69) configura como sendo um “processo de interação que se realiza por meio de várias operações, as quais vão desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global”. Ainda fazem parte desse processo, segundo a autora, a integração conceptual, o processamento lexical, morfossintático, semântico, pragmáticos e discursivos, todos indispensáveis à construção do sentido.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2004) afirma ser a palavra uma espécie de ponte, lançada entre o “eu” e os “outros”, o “locutor” e o seu interlocutor. Portanto, ao se pensar na linguagem e todas as atividades a ela referidas, faz-se antes necessário pensar a palavra como território comum ao locutor e ao interlocutor.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2004) afirma ser a palavra uma espécie de ponte, lançada entre o “eu” e os “outros”, o “locutor” e o seu interlocutor. Portanto, ao se pensar na linguagem e todas as atividades a ela referidas, faz-se antes necessário pensar a palavra como território comum ao locutor e ao interlocutor.

### 1.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

Todo ser humano é provido de linguagem e pensamento. E são essas competências que lhe permitem participar do mundo, bem como criar seus próprios mundos internos, o mundo mental. Desta interação homem-mundo, ou seja, da relação mundo-interior, mundo exterior, nasce um processo dinâmico que requer do sujeito habilidades que lhe permitam organizar estratégias. Estratégias essas, por sua vez, responsáveis pela construção de seus pensamentos e por sua interação com o meio.

Assim, compreender a importância da língua para a efetivação desse processo, mais que necessário é fundamental. Ao tratar sobre a teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin nos diz que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas ao uso da língua (BAKHTIN, 2004, p.279)”. Por isso, observa o autor, não nos deve causar estranheza o fato de ser o caráter e os modos de uso desse código, tão diversificado como ele mesmo. Em sua diversidade, a língua vai se materializando em forma de enunciados, os quais se organizam em torno de um conteúdo temático, de um estilo verbal e de uma estrutura composicional. Sobre isso postula Bakhtin (2004),

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam de dois integrantes de uma ou outra 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 indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2004 p.279).

Como visto, os gêneros discursivos são textos com características sócio comunicativas definidas por conteúdos, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2004) e estão a serviço das esferas de utilização da língua, são nelas também que se estabilizam os enunciados que se apropriam do gênero discursivo mais adequado para cada situação de linguagem vivida. Desse modo, diante do anseio de formar leitores mais conscientes e preparados para atuar na sociedade, consideramos a proposta de Lopes-Rossi (2008) bastante adequada no que se refere à minimização dos prejuízos acumulados, ao longo dos anos, pela carência de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita que se valham dos gêneros discursivos e ampliem, com isso, o repertório cultural do aluno.

Lopes-Rossi (2008) chama atenção para a necessidade de o professor viabilizar o trabalho com a leitura e a escrita a partir de um contexto real de produção. Isso permite que os alunos possam se apropriar com autonomia das características discursivas e linguísticas de diversos gêneros, para que só depois disso seja convidado a escrever. Para a autora, projetos pedagógicos são bons aliados no que diz respeito à construção do conhecimento dos gêneros.

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, 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 produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

Sobre isso, é proveitoso refletir, portanto, que a sala de aula já é o lugar por excelência da interação, os alunos participam ativamente de debates e formam seus discursos. Eles não entram como tábulas rasas que nada tem a ensinar, pelo contrário, muito se aprende com os alunos. Por isso, neste trabalho, abordaremos a perspectiva discursiva da linguagem e vamos tratar a língua ou o uso da linguagem como meios sócio interativos de comunicação, pautando-nos em Geraldi (1997) quando este afirma que,

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica a ação que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (...) ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos (GERALDI, 1997, p.41).

Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 180) salienta que “na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição, somente. Escreve-se para ‘mostrar que aprendeu a descrever’. Essa realidade pode ser ainda encontrada em salas de aula pelo Brasil, mas é também, uma realidade que tende a ficar para trás, uma vez que muitos professores estão se qualificando e lançando sobre suas aulas um novo olhar.

O texto é o meio pelo qual o professor deve propiciar ao aluno condições para que este desenvolva capacidades cognitivas e sócio discursivas. Geraldi (1997, p. 167) sustenta a ideia de que “O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto [...]. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos”. Por outro lado, diferente dessa realidade, é o trabalho pedagógico com gêneros discursivos, haja vista que

proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual, além de lhe assegurar o direito de usar a linguagem em diferentes situações de comunicação.

### 1.3.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E O PROJETO DE LEITURA EM SALA DE AULA

Segundo Lopes-Rossi (2008, p. 62) e de acordo com o que postula o Grupo de Genebra, “atividades de leitura quando associadas ao trabalho pedagógico com gêneros discursivos contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno no que diz respeito ao processo de leitura e produção textual”. A pesquisadora observa ainda que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem passam a fazer parte das atividades produzidas pelos alunos, uma vez que aprendem a lidar com o seu funcionamento através de situações reais de comunicação.

Nesse contexto, não cabe mais tratar o gênero como algo pronto e acabado, organizado em torno de estruturas rígidas, engessadas e a serviço de uma única intenção linguística. Ao contrário disso, o professor é orientado a criar condições por meio das quais os alunos possam familiarizar-se com gêneros diversos, apropriar-se de suas características discursivas e linguísticas, sua função social e seus propósitos comunicativos, pois isso contribui para a formação de um cidadão crítico e socialmente mais participativo.

Para Lopes-Rossi (2008), alguns gêneros discursivos como bulas de remédios, etiquetas de roupas, contratos, instrução de equipamentos, etc. adaptam-se melhor aos diferentes níveis de ensino. E nesse sentido, orienta o professor a passear com seus alunos pela composição do gênero, permitindo-lhes observar e conhecer todos os seus aspectos verbais e não verbais, suas informações explícitas e implícitas, a intenção social que se esconde nas entrelinhas do texto, bem como os vários propósitos comunicativos que dele fazem parte.

A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita, isso porque, em certos contextos, o professor julga conveniente concentrar-se nas atividades de leitura. Outra situação que contribui para isso é o fato de nem todos os gêneros se adaptarem bem à produção escrita na escola, que em determinadas circunstâncias, não oferecem condições para suas situações de produção e de circulação social. É preciso, portanto, que ao fazer uso de um projeto pedagógico para leitura e produção de gêneros discursivos na escola, o professor



esteja atento ao conceito de gênero discursivo e à finalidade a que serve seu trabalho, para que a partir disso possa fazer suas adaptações.

Assim, diante da necessidade de se desenvolver um trabalho voltado ao projeto pedagógico para produção escrita, faz-se necessário primeiro pensar no módulo didático de leitura, pois nele tudo começa. Segundo os estudos de Lopes-Rossi (2008), ao ler um texto o sujeito precisa conhecer as características próprias do gênero discursivo para que, só depois disso, seja convidado à elaboração do texto escrito. A autora chama atenção ainda para a necessidade de o aluno ler para escrever levando em consideração as reais condições de produção, uma vez que depois de finalizado o texto passará à etapa de divulgação pública. Sobre isso, Lopes-Rossi (2008, p. 64-65) assinala que:

No que se refere às características dos módulos didáticos que juntos compõem o projeto pedagógico de leitura e produção escrita, é importante compreender que para o módulo I, a autora orienta discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero discursivo previamente selecionado para o projeto a partir de vários exemplos, os quais permitam o aluno perceber, entre outros fatores, quem e como se caracteriza o portador do texto (um livro, um jornal, uma revista, uma folha de papel). Observa ainda que, é importante colocar o aluno em contato com o texto original, pois isso contribui significativamente para que o leitor, através dos aspectos discursivos do gênero, compreenda melhor sua organização textual.

Por “características discursivas” – de uma forma não tão teoricamente aprofundada, mas possível para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico – podemos entender as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas e indagações do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade?

Tais respostas e indagações quando respondidas entregam ao leitor uma quantidade de conclusões que o ajuda atribuir ao seu texto uma boa escolha vocabular, coerente seleção de informações, o que deve ser dito explícita ou implicitamente, além de, aos poucos, possibilitarem ao aluno perceber que existe entre sujeito e linguagem uma relação dinâmica, social e histórica, outro ganho bem relevante no que tange ao trabalho com os gêneros discursivos.

Além dos aspectos acima tratados, no módulo de leitura também se deve tratar da temática desenvolvida pelo gênero trabalhado. É preciso, por exemplo, orientar o aluno para que perceba de que forma as informações relacionadas à

temática foram sendo organizadas ao longo do texto. Para esse momento, torna-se adequado chamar a atenção do leitor sobre a composição geral do gênero, esteja ela constituída por elementos verbais ou não verbais. Assim sendo, o aluno precisa entender que todos os elementos que compõem um texto, tais como: fotos, ilustrações, gráficos, ou quaisquer outros tipos de recursos fazem parte dele e, por isso, guardam informações importantes sobre o tema tratado. Cabe ainda observar que a escolha do suporte no qual o gênero circulará precisa ser levado em consideração na hora em que se escreve. Tais análises são necessárias porque dizem respeito aos aspectos das condições de produção e circulação do gênero.

As atividades desenvolvidas nesse primeiro módulo, não garantem em curto prazo a plena formação de um leitor proficiente, mas, indubitavelmente, é um caminho que o aproxima muito dessa condição. A importância desse momento se dá, sobretudo, porque ao aluno é oportunizado a selecionar e organizar as informações que farão parte de seu texto escrito. Quando o aluno sabe que seu texto sairá da sala de aula para circular na sociedade, ele se dedica mais ao trabalho, porque tem motivação para isso. Não se trata, portanto da mera entrega de modelos para que o aluno escreva, mas de uma realidade possível por meio da qual desenvolverá sua competência comunicativa e de interação, pois, para Lopes-Rossi (2008, p. 67):

O segundo módulo sugere o trabalho feito em pequenos grupos, pois segundo a autora “isso favorece a interação, a troca de informações, a divisão de tarefas, se o gênero for mais complexo”. Para esse momento, é necessário que seja dada ao aluno a oportunidade de produzir seu texto em conformidade com a produção do gênero em sociedade. Para tanto, a mediação do professor se faz agora de extrema importância no sentido de selecionar as etapas viáveis e tornar o projeto interessante e executável.

Outro momento fundamental dessa etapa do projeto, Lopes-Rossi (2008) chamou de revisão e correção participativa realizada pelo professor, pelos colegas de sala ou ainda por outros leitores. Porque não se pode esperar que logo na primeira versão escrita o texto esteja de acordo com as exigências de circulação, é necessário realizar essa etapa que além de contribuir para o sucesso da produção desenvolve a leitura crítica do leitor acerca do gênero. Ainda sob esse aspecto, ao professor é dada a oportunidade de mapear as dificuldades gramaticais dos alunos para trabalhá-las, em outro momento, através de exercícios de análise linguística. Outro ganho desta etapa está no fato de se atribuir ao ensino da gramática um novo

sentido. Agora, o aluno compreende, por que precisa escrever com qualidade, respeitando as formalidades da escrita.

Enfim, depois de todo caminho percorrido, o aluno será convidado à fase de divulgação ao público. Momento esse que requer planejamento e empenho, haja vista que para que o sentimento de missão cumprida seja partilhado por todos é preciso que o texto chegue às mãos do público-alvo, saia para além dos muros da escola, cumpra sua função social na vida do autor (ao desenvolver suas habilidades comunicativas e ampliar seu conhecimento de mundo) e também na vida de seus possíveis leitores (contribuindo, por exemplo, para sua formação humana e cidadã).

## **2 LITERATURA E AMAZÔNIA**

Neste capítulo, apresentamos um apanhado histórico da literatura e, por meio disso, levaremos o leitor a refletir sobre como essa arte verbal interfere no seu cotidiano ainda hoje. Para tanto, falaremos primeiro sobre o cenário histórico compreendido entre os séculos XVI a XIX, e as muitas conotações atribuídas ao termo literatura naquele contexto.

A seguir, no item 2.2, trataremos sobre alguns conceitos de linguagem elaborados por Bakhtin (2004) a fim de fundamentar a relação de alteridade que nasce da interação entre sujeitos que compartilham diferentes contextos. Depois, trataremos ainda do conceito de polifonia, a fim de percebermos o texto na sua natureza dialógica. Por fim, a seção apresentará ainda ao leitor considerações acerca do gênero lenda como ferramenta pedagógica na formação do leitor literário.

### **2.1 A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA E O LEITOR AMAZÔNICO**

Para Cosson (2014, p.51), entre outros fatores que contribuíram para a expansão da literatura estão as múltiplas funções que ela exerce sobre e para a vida humana, a exemplo dos gêneros orais e depois escritos, como as lendas, as adivinhas, as canções, os ditados, as comédias e tragédias. Ainda segundo o autor,

A literatura vai se fazendo conhecer à medida que se apresenta ao leitor os diferentes modos de se “dizer” a palavra. Mas é preciso antes de tudo, compreendermos que primeiro se usou a palavra para ser somente palavra antes ou depois de ser mundo.

“são os diferentes modos de se usar a palavra que fazem dela literária”. Ainda assim, até hoje nos perguntamos “o que é literatura?”  
(COSSON, 2014, p. 70).

O que se nota, portanto, é que se formos levar em consideração o sentido que o termo “literatura” adquiriu no século XIX e as muitas conotações que esse mesmo sentido gerou, deixaremos de nos perguntar “o que é literatura” para, enfim, nos perguntarmos “quais condições contribuem para que um texto possa ser considerado estético?” (JOUVE, 2012 p.31). Pois, conforme o mesmo teórico:

São consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belos. Convém, portanto, distinguir dois regimes de literariedade: o *constitutivo* (um texto é literário por respeitar as regras de um determinado gênero); o *condicional* (quando um texto é literário por apreciação estética subjetiva)  
(JOUVE, 2012, p. 31-32)

Para Jouve (2012, p. 29), a palavra “literatura vem do latim *literatura* que traduzida significa escrita, gramática, ciência, inventado a partir de *littera* letra”. Passa, portanto, a designar no século XVI, a cultura e, mais especificamente, a cultura do letrado, daqueles considerados eruditos. Para a época, “ter literatura” era possuir o saber por meio de uma soma de leituras. Era também um traço comum aos aristocratas do espírito, por isso o termo acaba por gerar deslizos, a ponto de designar o grupo das pessoas de letras, ou ainda, dos senhores da literatura.

Mais adiante, no século XVIII, a sociedade se vê frente à necessidade de designar a arte de escrever por meio de um termo geral, com significado diferente daquele que primeiro foi dado ao nome literatura. Era necessário romper com a ideia de elite e aristocracia, o que se fez possível graças ao surgimento de gêneros considerados na época como “vulgares”, a exemplo do romance e os gêneros em prosa procedentes do jornalismo. O que no passado representava os homens que pertenciam a uma hierarquia elitizada passou a representar as obras que dela faziam parte. Como bem observou Jouve (2012, p. 30), a “literatura deixou de representar, portanto, um ‘ter’, para representar uma prática e um conjunto das obras que dela resultou”.

Jouve (2012), no entanto, ainda acrescenta que se fez necessário aguardar até o século XIX para que o termo literatura incorporasse um novo e mais moderno sentido o de uso estético da linguagem escrita. Também se faz necessário compreendermos que por detrás desse breve histórico está a explicação para o

porquê de serem indissociáveis dessa arte verbal os valores do espírito e da cultura. É possível também concluirmos que quando comparados os conceitos atribuídos à literatura no passado com aqueles que a designam atualmente esbarramos em um terreno cheio de contradições, as quais por sua vez trouxeram grande contribuição ao termo e à ampliação de seu sentido, de modo que se nos esforçarmos para esgotá-lo, correremos o sério risco de perdê-lo.

Sobre isso, Compagnon (2009) tece considerações bastante satisfatórias acerca da tradição teórica, quando nos diz que esta considera a literatura como uma e própria, presença imediata, valor eterno e universal. E sobre como a tradição histórica compreende a obra, assim se manifesta o autor,

A tradição histórica encara a obra como outro, na distância de seu tempo e de seu lugar. Em termos de hoje ou de ontem, falar-se-á de sincronia (ver as obras do passado como se elas fossem contemporâneas) e de diacronia (ver ou tentar ver as obras como o público ao qual elas foram destinadas). (COMPAGNON, 2009, p. 15)

Nesse sentido, é válido dizer que diante do texto literário o leitor também espera de sua leitura um lucro intelectual por meio do qual determine uma espécie de ruptura com a situação de inferioridade em que se encontrava antes de ter acesso ao texto. Zilberman (2005, p. 14) também se manifesta sobre isso quando nos diz que “quanto menos o sujeito sabe acerca da leitura, quanto menos informações deixa de adquirir por meio dela, menos instrumentos intelectuais terá para questionar os valores instituídos por aqueles que nos ditam as regras sociais que precisamos seguir para viver em sociedade”.

É preciso, portanto, que nos valhamos dos textos que lemos para nos constituir como sujeito que se expressa por meio das duas facetas a que Bakhtin (2004, p. 111) chamou de *conteúdo* e que está no interior e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo). Outra fala importante do autor nos diz que basicamente, a expressão se constrói no interior e sua exteriorização não é senão a sua própria tradução. Sobre isso Bakhtin (2004) ainda discorre:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas (BAKHTIN, 2004, p. 112)

Nesse aspecto, a literatura mais uma vez se revela como um caminho para o conhecimento humano, necessário, portanto, à construção social do indivíduo e da coletividade. E isso muito de minha prática em sala de aula confirma.

É bem verdade que por vezes frente às adversidades encontradas no espaço escolar, somos amparados pelos textos literários que lemos para e com as crianças. Ao transformarmos fábulas, lendas e contos, por exemplo, em motivo de encenação, transferimos as crianças do mundo real para o imaginário. E desse modo, as oportunizamos compreender e representar sua vida interior, a lidar com seus afetos ou desafetos, com suas ideias e ideais.

Sim, está na literatura este grande legado que é a humanização do sujeito, ao passo que ela lhe permite lidar com projeções fantásticas, a ter contato com o passado de sua gente, de outros povos e, sobretudo, a se reconhecer como parte elementar de todo esse percurso histórico.

## 2.2 LITERATURA: TERRITÓRIO ONDE EU LEITOR ME RECONHEÇO

A literatura, portanto, configura-se como instrumento de interlocução entre sujeitos que sendo eu para si, são também um eu para o outro, condição essa necessária para a construção do que Bakhtin (2004) chamou de identidade do sujeito mediante sua consciência social.

É preciso que se assuma diante do que se lê uma atitude responsiva, que o leitor reflita sobre o que diz Compagnon (2009) a respeito de como e porque se deve fazer da literatura um caminho por meio do qual se viva melhor. A literatura, segundo o mesmo autor, nos ajuda a suportar a vida.

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 60).

A partir disso, é coerente discorrermos um pouco sobre como o leitor amazônico tem se apropriado da literatura produzida nessa região e que relações tem estabelecido com ela para compreender ou transformar sua realidade, para se fazer ver como parte da cultura universal. E isso se torna necessário pelo fato de ser o homem amazônico, sobremaneira, alguém que se utiliza do simbólico com muita

frequência, que faz de suas experiências cotidianas, e não apenas religiosas, expressões permeadas por ritos. Ritos que, por sua vez, marcam suas atitudes e seus sentimentos, ao mesmo tempo em que promovem mudanças na sua vida. Apoiado nas ideias de Fernandes (2005), Bezerra (2012, p.2-3) em seu artigo *Literatura amazônica: para quê? Assim se manifesta:*

Os valores regionais, hábitos, costumes, línguas, sempre estiveram em confronto com a busca de uma universalização da cultura. A aceitação das diferenças e da valorização dos diversos discursos que compõe as sociedades contemporâneas, as chamadas minorias: mulheres, etnias e os mais variados grupos e pessoas, vêm destacando-se a partir dos estudos culturais, iniciados nos anos sessenta.

(...) A partir disso, quando penso, hoje, sobre a discussão das práticas artísticas na/da Amazônia, defendo que: 1) devemos entender que as produções culturais na região amazônica não estão apenas ligadas à ideia de uma cultura letrada, das belas letras, das belas artes, buscando sempre elementos universalizantes, mas que as culturas amazônicas e, portanto, a sua produção e recepção artística são híbridas. Além disso, 2) é necessário ampliar as ações para a formação de um público leitor desta literatura, por acreditar que temos os elementos do sistema literário produção, produto e tradição com mais força do que a recepção.

Faz-se necessário sobre isso tratar para trazer à baila outro conceito que muito contribui para o que agora se discute. Ao nos propormos discorrer sobre a influência da literatura na vida do homem amazônico, é importante também que se explique o que significa o vocábulo imaginário e como ele se representa no cotidiano das pessoas. O imaginário como fomentador e aquele que sugere imagens, lança mão do simbólico para expressar-se e existir. Na verdade, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária.

Desse modo, sob uma concepção mais marxista do conceito, é pertinente afirmarmos que diante das contradições reais, o imaginário seria uma espécie de “antídoto” com ação terapêutica sobre os males deixados para a sociedade, seja por meio de questões de natureza econômica ou religiosa. Está na representação imaginária uma carga significativa de afetividade e de emoções criadoras e poéticas, as quais possibilitam ao sujeito libertar-se do real (a imagem primeira), por meio do inventar, do fingir, do improvisar, o que é destacado por Zyngier (1997, p.12), ao afirmar que:

A literatura estimula o imaginário. Ela encoraja o envolvimento pessoal levando a experiências emocionais e intelectuais que muitas vezes não podem ser realizadas no dia-a-dia. A literatura nos permite vivências de mundos alternativos, sem grandes riscos. Muito antes da era do computador, os textos já nos faziam experimentar realidades através das quais viajávamos a “mil léguas submarinas” ou

vivíamos os contrastes sociais da Londres de Dickens. A literatura exercita a criatividade e a reflexão.

Ainda sobre o conceito de imaginário no que tange à produção literária da Amazônia, Fernandes (2005, p.112) afirma que:

Os valores regionais, hábitos, costumes e línguas sempre estiveram em confronto com a busca de uma universalização da cultura. Por muito tempo se luta também pelo respeito às diferenças e aos diferentes discursos que compõe as sociedades contemporâneas. Para alguns autores, a literatura paraense caracteriza-se como “acanhada”, como aquela que fere os princípios da universalidade e deixa de atender à exigência básica a qualquer manifestação que deseje ser considerada artística.

Na verdade, por meio de seu artigo Fernandes (2005) convida o leitor a compreender, entre outras coisas, que existe entre o universal e o particular, o nacional e o regional uma relação de completude. Ou seja, um não pode se mostrar indiferente ao outro, visto que não se pode, em nome do desejo de universalização, suprimir o regional.

Nesse sentido, as ideias aqui apontadas rendem discussões pertinentes, haja vista que contribuem para o estreitamento entre a relação que vem se estabelecendo entre a universalização da cultura e o que se produz como arte na região. Não podemos ignorar os textos produzidos na Amazônia nem tão pouco o que dizem sobre ela. Trata-se de registros importantes sobre etnias, os mais variados grupos e pessoas, os quais muito dizem sobre sua forma de vida, sua relação com o meio social onde vivem e que só ganharam maior visibilidade a partir dos estudos culturais.

Por isso, é importante compreender o comum interesse que aos professores é mostrado por grande parte dos alunos, para com a leitura de lendas. E para isso, os escritos de Mircea Eliade muito têm para oferecer ao leitor, pois neles está uma das mais coerentes e satisfatórias respostas para essa curiosidade. Ele, o próprio autor, afirma ser o mito “a narração de uma história sagrada, de um fato importante, leitura analógica, fabulosa do mundo e da vida” (ELIADE, 1978, p. 86). Ora, se está também, no gênero lenda, registros importantes da cultura e tradição dos sujeitos e da sociedade da qual eles fazem parte, não há como ser indiferente aos muitos atrativos desse gênero. De fato, a lenda desperta sensações no leitor, à medida que o leva a conhecer mundos, talvez, nunca antes visitados por ele. E esses foram alguns dos fortes motivos que contribuíram para a escolha do gênero lenda como princípio mobilizador do projeto de leitura aqui apresentado como “ferramenta de trabalho”.



O texto literário é uma fonte inesgotável de leituras, é um patrimônio que gera no leitor inquietação, que promove debates. Sobre isso Bronkart (1997, p. 92) se manifesta e afirma ser “a literatura um patrimônio de debates, o qual exige esforço interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural a que pertence, e das possibilidades de uso da língua”. É também o lugar onde o real e o imaginário se interpenetram, assim como postula Possenti (2015, p. 33):

Desde sempre, o que mais me fascina são as narrativas (detesto manuais...), as histórias bem contadas apontam formas de percepção do sujeito – leitor a partir da relação que ele estabelece com o mundo. Boas histórias (sejam elas ouvidas ou lidas) sozinhas já falam muito ao leitor, assim como a música, a poesia, a pintura. E isso acontece, porque como textos literários preenchem a necessidade do sonho, do desejo, da fantasia daquele que ler e é, concomitantemente, pela leitura transformado.

A ficção como traço bem marcado nas lendas abre portas, pois permite a criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa depois disso escolher o que, realmente, deseja ser. Diante de uma narrativa de ficção, o leitor infantil reconhece a história como um modo de comunicação do qual se apropria para falar do mundo real ou para imaginar mundos possíveis. Sobre essa questão, manifesta-se Travaglia,

Ainda na infância a literatura me encantou, me conquistou: as histórias com suas tramas, os poemas com sua musicalidade, seu uso especial de linguagem, todos com uma precisão e um concretizar de fatos e sentimentos que a intuição apenas adivinhava (...) Sempre achei fascinante o dizer, os modos de dizer e nisto os literatos são os mestres (TRAVAGLIA, 2015, p.36).

Nesse contexto, finalizada nossa discussão sobre literatura e Amazônia e suas implicaturas sobre a vida do leitor, julgamos pertinente abordarmos, em seguida, o papel da literatura na infância tendo por pressupostos Zilberman (2005), Coelho (1982), reportando-nos também a outros teóricos e pesquisadores que como as autoras seguem esta vertente. Há neste capítulo ainda, uma subseção por meio da qual versaremos sobre o gênero lenda, no sentido de compreender seu conceito e papel literário na formação humana do leitor, especialmente o infantil. Para disso tratarmos nos apoiaremos em Chiampi (2012) e Rossi (2002).

### 2.3 LITERATURA E INFÂNCIA

A presença da literatura na vida de uma criança se deve cumprir de maneira alegre, divertida, espirituosa e emocionante, a fim de que por meio disso,

esse pequeno leitor ou ouvinte perceba e interrogue primeiro a si mesmo, para depois, interrogar o mundo que o rodeia. Sobre isso explana Zilberman (2005, p. 88):

Um bom livro é aquele que agrada, e ao livro que agrada se costuma voltar, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular. A melhor consequência disso se dá quando se é percebido que livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto.

Além do mais, acreditamos que a palavra (especialmente no que se refere ao domínio da escrita) permite ao sujeito uma nova forma de interação com o mundo do qual faz parte, no entanto, antes disso, não possuía competências para participar dele plenamente. Saber ler e, a partir disso, apoderar-se da escrita, torna o indivíduo mais competente para construir, intermediar e interpretar a vida. Sobre isso, Coelho (1982, p. 93) enfatiza que:

O livro, bem como a palavra escrita, são os maiores responsáveis pela formação da consciência de mundo das crianças e jovens". Por conta disso, faz-se necessário, o quanto mais isso se puder realizar, colocar boas leituras ao alcance das crianças, pois estão nelas tudo aquilo que uma sociedade incorpora como código de valores ou desvalores, os quais regem o comportamento de seus cidadãos e no qual todo indivíduo deve se orientar para atuar de maneira satisfatória ou não no meio social onde vive.

No entanto, ao invés disso, têm-se cada vez menos adultos interessados em apresentar uma boa leitura às crianças, muito menos fazer disso uma constante em sua vida. Pesquisas feitas em universidades constatam o pouco conhecimento, até mesmo por parte de estudantes pertencentes ao centro de Letras, sobre as histórias escritas por autores renomados da literatura, a exemplo de Monteiro Lobato. Talvez, por isso, muito pouco do poder criativo e discursivo das crianças seja aproveitado e desenvolvido nas escolas, o que por sua vez resultará na formação de sujeitos que pouco domínio tem sobre as competências e habilidades necessárias à formação de leitores proficientes. Belintane (2013, p. 65) nos faz refletir sobre isso, ao assinalar que:

Vejamos um mágico momento na literatura de nosso tempo, em que o narrador de infância (Ramos, 1972) põe-nos diante da dura iniciação de uma criança moderna, que com nove anos ainda tinha dificuldades para enfrentar sozinha a aspereza das letras: após leituras malsucedidas de um pequeno romance diante do pai e com uma síntese na memória que este faz do trecho já lido, o menino tenta continuar sozinho, mas hesita, procura ajuda para acompanhar o restante da narrativa (...). Nesse estado de euforia, a criança volta, nos dias seguintes, a procurar o pai para continuar a história, mas este responde com uma "falta": "afastou-me com um gesto carrancudo (...)"

Assim, como professores, não podemos nos fazer ausentes, não podemos nos eximir da responsabilidade de ofertar aos nossos alunos o contato com bons textos. É necessário sim que tenhamos esse papel de intermediador de leitura em suas vidas. Belintane (2013, p. 43), também nos diz que “até os cinco ou sete anos a criança é oralista, mesmo estando diante de adultos profundamente marcados pela escrita”. Por isso, faz-se de extrema importância que as ajudemos neste percurso entre a entrada das comunidades orais na escrita e o modo como esses pequenos leitores conjugam suas histórias e as que ouvem com os textos que, sozinhos, lerão mais adiante.

Diante do exposto, vale observar que, os autores em muito contribuíram para que a proposta pensada para uma turma do 6º ano/9, composta em sua maioria por crianças, fosse se adequando à realidade leitora em que eles se encontravam. Ao passo que os observávamos, compreendíamos sua realidade, para que depois disso, intervíssemos.

Estão nos textos literários diversos motivos que justificam a importância dessa leitura para a formação leitora e social da criança. No entanto, segundo Zilberman (2003, p. 19), a literatura infantil é tão recente quanto a infância, isso porque também é recente o tempo histórico em que se reconheceu a importância de se dar às crianças uma formação diferenciada, o que se tinha de início era uma literatura atrelada à pedagogia. Tempo em que quase nada ou nada se tinha de muito adequado para a criança ler. Nesse sentido, não se pode deixar de observar que é por meio da leitura que a criança tem a oportunidade de ser conduzida ao mundo “desconhecido do outro”, do sujeito com quem se relaciona. Como bem postula Todorov.

Em A literatura em perigo, Tzvetan Todorov, renomado crítico e teórico da literatura, lamenta que o ensino da literatura tenha se perdido em métodos e aplicações de teorias em lugar da leitura das obras. Para ele, a análise das obras literárias na escola deveria ter como tarefa “nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz ao conhecimento do humano, o qual importa a todos” (Todorov, 2010, 89).

A criança à medida que se desenvolve, deve, aos poucos, aprender a se entender melhor, porque disso dependerá a maneira como ela compreenderá o outro com quem precisa se relacionar de forma satisfatória e relevante. O que se vê, entretanto, é uma escola que diante da incumbência de ensinar a ler, introduz a leitura na vida das crianças de um modo mecânico e estático. E como consequência

disso, a maioria dos alunos chegam ao ensino fundamental maior sem saber, efetivamente, ler. Sobre essa realidade, Zilberman (2005, p. 17) afirma que:

A escola dota as crianças do instrumental necessário e automatiza seu uso, através de exercícios que ocupam o primeiro – mas dificilmente o segundo – ano do primeiro grau. Ler confunde-se, pois, com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir; porém, a ação implícita no verbo em causa não torna nítido seu objeto direto: ler, mas ler o quê? (...) Neste caso, a criança afasta-se de qualquer leitura, mas, sobretudo, dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências didáticas que deseja esquecer.

Deste modo, deixou-se de compreender o conhecimento na sua gênese, uma vez que quem se lança a aprender busca desprender-se das “amarras sociais”, ao que Zilberman (1988, p. 16), ainda no século passado, já concebia como a ponte para a liberdade e para a ação libertadora. Nesse sentido, e com base nas minhas vivências de sala de aula compreendi o trabalho pedagógico, aqui representado através de um projeto didático de leitura como um bom aliado no que tange à formação da criança e a relação que ela manterá com o mundo exterior na vida adulta.

## 2.4 O GÊNERO LENDA EM SALA DE AULA

Ao falarmos sobre a lenda, enquanto gênero literário é necessário compreender que ela é uma narrativa transmitida oralmente pelas pessoas, que busca explicar situações estranhas ou que estão para além do natural dialogando com fatos reais e que vão se adaptando aos contextos socioculturais em que são narradas. Etimologicamente, a palavra lenda vem do latim medieval e quer dizer “aquilo que deve ser lido”. Ainda de acordo com Saraiva (2000 p. 44-45):

A lenda mostra o assombro do homem primitivo e o seu temor diante do mundo. Essa modalidade literária reflete o pensamento infantil da humanidade, ou seja, o momento em que o homem, diante de acontecimentos, que não compreende, os quais envolviam agentes e fenômenos da natureza, e comportamentos adotados pelos indivíduos explicados através de narrativas. Assim, a existência de rios, plantas, sol, estrelas, chuva, era esclarecida por relatos. A lenda revela a função mágica das palavras como fundadoras e reveladoras do mundo.

Além de ter essa função mágica, a lenda pode ser compreendida como a narrativa que explica o surgimento de algo no Universo, ensina e materializa costumes e crenças de determinada região. Sua função explicativa e normativa faz com que os povos, ao longo de sua história, preservem seus relatos, transmitindo-os através da oralidade. E, justamente, por estar dentro de um contexto de

conversação, dominado pela informalidade, a lenda é um gênero em que a mensagem que se quer passar é mais importante que as questões referentes à norma culta da língua.

Outra característica da lenda está na presença de seres sobrenaturais, comuns entre seus personagens os quais, geralmente, estão ligados ao imaginário local. Podemos citar Tupã, Cobra-Grande, Caipora, Saci, Iara, entre outros, como personagens que fazem de seus desejos e vontades motivo ideal para fazer nascer as narrativas contadas pelas lendas, gênero esse que por sua vez tem no maravilhoso uma característica marcante.

Chiampi (2012), em sua tese de doutorado, tratou sobre as características do maravilhoso. Segundo o autor, lexicalmente, o termo maravilhoso não é uma negação ao natural, é o extraordinário, insólito, “o que escapa ao curso ordinário das coisas e do humano” (p. 47). Contém a maravilha, “do latim *mirabilia*, ou seja, “coisas admiráveis” (p. 47), belas ou execráveis, boas ou horríveis contrapostas às *naturalia*. Em *mirabilia* está presente o “mirar”: olhar com intensidade, ver através. Além disso, o verbo *mirare* faz parte da etimologia da palavra milagre e de miragem. Nesse sentido, o maravilhoso:

Recobre uma diferença não qualitativa, mas quantitativa, com o humano; é um grau exagerado ou inabitual do humano, uma dimensão de beleza, de força ou riqueza, em suma, de perfeição, que pode ser mirada pelos homens. Assim, o maravilhoso preserva algo do humano, em sua referência. A extraordinariedade se constitui, da frequência ou densidade com que os fatos ou os objetos exorbitam as leis físicas e as normas humanas (CHIAMPI, 2012, p. 48).

Outro entendimento do termo maravilhoso contrapõe-se diretamente ao humano: “é produzido pela intervenção dos seres sobrenaturais” (p. 49). Ou seja, seria um não pertencimento a ordem normal, da natureza dos objetos e da realidade. Fazem parte de um contexto que não é o humano e nem o natural e por isso não pode ser explicado racionalmente. Nesse sentido, o gênero lenda, às vezes, menosprezado por alguns teóricos, apresenta seu valor literário justamente por trazer para o mundo da palavra escrita as narrativas que circulam pelas culturas oralmente. Ao trazer histórias que têm o maravilhoso como insumo essencial nos possibilita sair de contextos cartesianos e pragmáticos, tão comuns na contemporaneidade.

Diante do gênero lenda, o leitor é convidado a reportar-se a fatos relatados por determinado povo, fatos esses que podem ou não ser considerados verdadeiros. Daí se afirmar também que a lenda seja um texto literário e que tenha sua origem na oralidade. Dono de traços singulares, esse gênero vem, ao longo dos

tempos, sendo conhecido por diversas gerações e transformado pela imaginação popular. Não se sabe ao certo em que momento histórico nasce a lenda. Sabe-se, no entanto, tratar-se de um gênero narrativo que muitas vezes se refere a fatos reais modificados, com certa frequência, pela fantasia das pessoas. Um exemplo disso é *A lenda das Amazonas* que embora nunca tenha existido, é uma história de profundas ligações com um fato histórico verdadeiro, a expedição El Dorado<sup>2</sup>, uma história incrível protagonizada pelo espanhol Francisco de Orellana, o qual, depois de erros frequentes desbravou o rio mais caudaloso do mundo.

O gênero lenda destaca-se entre os demais gêneros, por estar nele muito bem representado todas as qualidades presentes em um bom texto literário (o que não desmerece em nada a qualidade de outras narrativas). Acontece que como já observado anteriormente, o trabalho com esse tipo de história é muito pertinente, principalmente no que se refere ao público para o qual esta proposta foi pensada. Com base em minhas práticas de sala de aula foi possível observar que, quando é oportunizado à criança se familiarizar com o gênero, por meio de seus elementos estruturais, especialmente o espaço e as características atribuídas a seus personagens, a lenda exerce um atrativo poder sobre o leitor infantil, uma vez que captura sua atenção à medida que vai aguçando sua curiosidade. É comum que depois de ouvirem histórias como as da *Matinta Perera* e a do *Boto*, as crianças perguntem:

- Professora, será que a Matinta Perera existe mesmo no mundo real? Será mesmo possível que uma mulher engravide de um peixe que em noites de lua se transforma em homem?

Quando nos reportamos às lendas amazônicas então, maiores são os laços estabelecidos e as possibilidades de construção de sentido também. Não porque sejam melhores que as demais narrativas lendárias, mas por se utilizarem de um lugar muito próximo da realidade e das concepções de mundo do leitor amazônico. Em *Amazônia – o conceito e a paisagem*, Eidorfe Moreira (1960, p. 53) afirma que:

---

<sup>2</sup> A lenda do Eldorado, conta a história da existência de uma cidade perdida em meio a densa floresta Amazônia. Até este ponto esta seria somente mais uma cidade inca perdida como tantas outras que foram encontradas depois por aventureiros. No entanto a narrativa dos índios aos espanhóis na época da colonização falava de uma cidade repleta de ouro nas construções da cidade, nos templos, nas estatuas dos ídolos, nas armaduras e escudo. A cidade era chamada originalmente pelos indígenas de Manoa, e era construída nas margens de um lago chamado "Parime" onde era realizado os rituais para os deuses, muitos acreditavam que esse lago é o atual lago Guatavita. Informação publicada em: <http://misterioamazonia.blogspot.com.br/2012/04/lenda-do-eldorado.html>

A Amazônia é um anfiteatro de grandiosas, alongadas e solenes proporções, onde não apenas se representa e desfila a vida em suas infinitas manifestações performáticas, como também dela se trata sinteticamente, através do que o autor chamou de “espécie de vida e de vivência”, marcadas por sua vez pela experiência plena de magia e sedução.

Habitada por uma paisagem marcante, constituída de rios e de florestas, quem vive na Amazônia sabe da dupla realidade que lhe constitui como pessoa através das funções que assume: a do sujeito que abraça com certa urgência uma rotina que lhe garante sua fonte de vida e subsistência, e para a qual prevalece a objetividade, a lógica e o imediatismo e outra (que bem diferente disso), é mítica, mágica, plena de encantos e encantamentos, responsável pelos sonhos e devaneios do homem que da Amazônia faz parte. A indissolubilidade dessas duas realidades resulta numa síntese complexa e ao mesmo tempo simbólica, na qual residem os substratos mais legítimos da cultura amazônica.

Os rios e florestas não são, portanto, apenas o espaço de vida e trabalho no qual está inserida a rotina do sujeito que vive na Amazônia. Trata-se ao mesmo tempo do elemento mediador que lhe permite estabelecer uma forte ligação com o fantástico e com o maravilhoso muito presentes nesse lugar. Em meio aos elementos que compõe sua realidade, homens, animais, seres, rios e florestas são humana, sócio e culturalmente indissociáveis.

A grande simbologia dos rios da Amazônia não está representada apenas por sua extensão (que de tão grande chama a atenção do mundo), mas por desses mesmos rios emergirem botos, iaras, cobras-noratos e todo um universo de encantamentos que habitam as suas profundas águas para dali se retirarem (especialmente através das narrativas lendárias), quando o caboclo ou homem da cidade dessa ambiência mágica precisar. Acredita-se, inclusive, ser esse um dos poderosos instrumentos de permanente unidade entre estes dois espaços: a floresta e a cidade.

A floresta amazônica e sua suntuosa extensão de 4.161.482m desperta sentimentos diversos no homem, dentre eles está o fascínio, a curiosidade por descobrir seres inimagináveis que nela se escondem. Vejamos o que postula Eidorfe Moreira (1960, p.53), sobre a floresta segundo a tradição literária:

A floresta, na tradição literária, tem sido eleita como índice do espaço sintetizador das aventuras, venturas e desventuras do homem, desde a sua concepção, independentemente das discussões que se possam levantar em torno dessa origem: desde as aventuras da cavalaria medieval até as guerrilhas modernas, a floresta tem sido considerada o espaço/refúgio ideal

de encantados, entidades mítico/místicas, amantes perseguidos como Tristão e Isolda, santuário natural da mitologia celta, guardadora do Santo Graal, além de se configurar como símbolo do amor eterno na mitologia indígena, paraíso edênico ou reino das trevas.

Ainda segundo o autor, está na floresta o elemento primeiro na constituição da paisagem. Daí se dizer também ser a floresta o lugar onde se absorve e catalisa o comportamento do homem amazônida, o que imprime, por sua vez, à região, uma espécie de estilo de vida e cultura. Desse lugar, visto metaforicamente por muitos, que o olham à distância, como o responsável pela sustentação da vida do planeta, e cuja destruição representaria uma catástrofe sem referentes, assistimos à afloração de histórias cheias de encanto.

Desse modo, é pertinente retomarmos o conceito atribuído ao gênero lenda, a fim de ampliarmos a discussão. Entretanto, para isso, faz-se primeiro necessário desfazer certa “confusão” que existe entre o que seja lenda e o que seja mito (ainda que os limites entre um e outro termo sejam praticamente inexistentes). Quando nos questionamos sobre o que seja, de fato, uma lenda, é pertinente pensarmos no gênero discursivo como um evento grandioso, épico ou até mesmo sensível, constituído pelo esplêndido e extraordinário. Para Cascudo (1976, p.19):

As lendas são episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral e popular, localizável no espaço e no tempo. De origem letrada, lenda, legenda, «legere» possui características de fixação geográfica e pequena deformação e conserva-se as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. É muito confundido com o mito, dele se distancia pela função e confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um tema central com área geográfica mais ampla e sem exigências de fixação no tempo e no espaço.”

Assim, do grego Mytho, relato, fábula, o mito é uma narrativa dos tempos fabulosos ou heroicos de significação simbólica, geralmente ligada à Cosmogonia e referente a deuses encarnadores das forças da natureza e/ou de aspectos da condição humana, por meio dos quais se representam os fatos ou personagens reais de forma exagerada, seja pela imaginação popular ou pela tradição. São os mitos que dão fundamento à sabedoria e à existência de determinados grupos sociais, passando a integrar uma realidade total em permanente renovação. Ainda sobre o conceito de mito, assim se manifesta Leminski (1994, p.62):

O mito é a “palavra fundadora, a fábula matriz, a estrutura primordial, leitura analógica do mundo e da vida”. Visto sob este aspecto o mito é entendido como explicação para a vida, a natureza, a história e as relações sociais do homem em seu espaço de origem.



Estamos, dessa forma, diante de dois conceitos relevantes no que diz respeito à formação de leitores/autores. Lenda e mito são conceitos importantes para as atividades de leitura e escrita que foram desenvolvidas no presente projeto de ensino. E, uma vez que se compreenda que a leitura e a escrita são duas aprendizagens essenciais de todo sistema instrucional (particularmente o público), é preciso sim, que a escola proponha atividades que oportunizem todo cidadão, que não tenha desenvolvido essas duas habilidades proficientemente, a sair da zona de exclusão e fracasso a que muitas vezes são submetidos.

Para tanto, hoje mais do que em qualquer outro tempo, é dado a nós, professores de língua portuguesa, a oportunidade de democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada por meio das muitas ferramentas tecnológicas que estão ao nosso alcance. Associar o conhecimento linguístico e literário, que de nossa realidade já é parte, a esses recursos inovadores permite ao aluno mobilizar capacidades de linguagem diversas, e dessa forma lhe possibilita libertar-se da condição de “excluído” para outra bem mais humana e interessante: a de sujeito letrado e socialmente engajado.

### **3 NOVAS TECNOLOGIAS E O LEITOR LITERÁRIO**

Nesta seção, apresentaremos algumas questões pertinentes às novas tecnologias e à formação do leitor literário. Para tanto, primeiro se faz coerente refletirmos sobre o papel do aluno-leitor frente às novas tecnologias para que, em seguida, com base no que nos diz Santaella (2004) a respeito dos tipos de leitores e as muitas transformações por que vem passando o *texto escrito* desde a proliferação crescente das redes de telecomunicação, em especial, a internet, ampliemos nosso repertório crítico a respeito do assunto.

Mais a frente e a partir do que nos diz Rojo (2012) acerca das novas tecnologias e os multiletramentos na escola, refletiremos sobre a necessidade de as instituições educacionais tomarem para si (como parte de seu currículo) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, uma vez que as salas de aula tornaram-se, hoje, espaços de grande variedade de culturas. Por fim, será apresentado ao leitor o programa wondershare (Filmora), uma ferramenta tecnológica usada a favor da formação de leitores.

### 3.1 NOVAS TECNOLOGIAS E O PAPEL DO ALUNO-LEITOR NO AMBIENTE ESCOLAR

O trabalho com a leitura tornou-se mais diverso e dinâmico, frente às novas tecnologias da informação e da comunicação, haja vista que inserido nesse universo o aluno se depara com outras maneiras de ler e escrever. Entretanto, para que atividades dessa natureza se realizem proficientemente é necessária a intervenção docente, a fim de que os alunos leitores ganhem habilidades na seleção de informações (veiculadas pelo/no ambiente virtual), as quais favoreçam seu aprendizado e seu nível de criticidade.

Se levarmos em conta a grande diversidade de textos disponíveis, bem como a gama de possibilidades de leitura nas diferentes mídias, nos entristeceremos, ao observar, por exemplo, que a escola ainda se restringe, na grande maioria das vezes, à leitura do texto impresso, o que não significa negar sua importância, mas dizer que em tempos modernos e cheios de inovações, apenas esse modelo de leitura não é suficiente. “É de suma importância que a escola proporcione aos alunos com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e da circulação desses textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita” (Rojo, 2012, p.36).

Para Antunes (2006, p. 28), lacunas de ensino como essa ocasionam um grande prejuízo ao aprendizado, e conseqüentemente, à vida do aluno, pois impossibilita-lhe de ter sucesso quanto ao estudo de outras disciplinas, e por meio disso ampliar o seu repertório cultural. A autora também nos diz que o aluno, na verdade, abandona a escola quando compreende que não desenvolveu de modo proficiente suas habilidades linguísticas e se tornou, portanto, um sujeito inferior aos demais, porque não está habilitado a fazer da palavra ou da sua voz ferramenta para garantia de seus direitos, para defender pontos de vista de maneira crítica e consciente.

A contemporaneidade e todas as suas implicaturas pede da escola uma postura cada vez mais ética e política. É preciso que como instituição de ensino comprometida com a formação plena do sujeito, esse espaço busque desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam compreender e expressar as muitas identidades multifacetadas que, primeiro lhe compõe como pessoa, e depois se

estende para a composição do meio social onde vive. Meio esse, vale ressaltar, cada vez mais exigente com relação ao modelo de trabalhador. Conforme assinalam Kalantzis e Cope (2006, p. 145):

No âmbito do trabalho, a modernidade tardia não mais o organiza de maneira fordista, a partir da divisão do trabalho em linha de produção e da produção e consumo de massa, mas que, no pós-fordismo, espera-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para adaptação à mudança constante (...). Para os autores, educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo: “Uma maneira particular de aprender e conhecer o mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica.”

Para tanto, cabe destacar que é preciso que a escola se aproprie das TIC's (tecnologias de informação e comunicação), a fim de transferir para o ensino um espírito novo, uma quebra de rotina e inércia. Isso porque, “as novas tecnologias têm ocasionado rápidas e grandes mudanças no modo como hoje se vive e na forma como se percebe o mundo” (COSCARELLI 2016, p.36). Todos os recursos oriundos do universo virtual têm contribuído para acentuadas modificações nas relações humanas, bem como para mudanças nos paradigmas de que o homem se utiliza para a comunicação e interação.

Diante disso, expressões como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” têm se mostrado cada vez mais presentes em diferentes espaços e contextos. E, por isso, a cada dia que passa, a escola tem sido convidada a incluir nas suas práticas as novas tecnologias de informação e comunicação. Mas para isso, é preciso que se invista na qualificação do corpo docente e na infraestrutura escolar, para que assim, tais ferramentas deixem de ser encaradas sob a ótica do medo e do receio e passem a ser entendidas como aliadas do professor na busca por novas formas de ensino.

Kalantzis e Cope (2006, p. 147) afirmam que as novas formas de consciência levam os alunos a lerem o mundo crítica e constantemente, para que, a partir disso compreendam a divergência dos interesses culturais que dentro dele circulam. Nesse processo dinâmico de leitura, o sujeito vai se constituindo por meio das informações que dele provêm.

Sobre tais apontamentos feitos, Kalantzis e Cope (2006, p. 139) afirmam ainda que:

No âmbito da educação para a ética e a política, o pluralismo cívico seria, acredita-se, a instituição escolar buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho em que cidadãos se encontram; a ampliação dos repertórios

culturais apropriados ao conjunto de contextos onde a diferença tem de ser negociada; [...] a capacidade de se engajarem numa política colaborativa que combina diferenças em relações de complementaridade.

Portanto, não cabe mais permitir que se mantenha entre o ensino aprendido e as tecnologias de informação e comunicação tamanho abismo. É preciso, no entanto, utilizar-se delas como ferramenta educativa que está a serviço da escola e do aprendizado efetivo. Nesse sentido, é válido ressaltar que a presente pesquisa não tem como objetivo afirmar que o ensino aprendido só se realiza proficientemente quando auxiliado pelas TIC's, mas observar que como parte de uma sociedade cada vez mais exigente, o aluno precisa ser oportunizado a conhecer novas práticas de letramento na hipermídia. Segundo Rojo (2012 p. 7-8):

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um espaço para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas.

Não levar em consideração todo o conhecimento que as tecnologias de informação e comunicação têm a oferecer para a educação é o mesmo que isolar a escola do mundo pós-moderno em que vive o sujeito. É privá-la de uma diversidade de ferramentas que promovem o saber, e de tudo o que ele tem para oferecer, tais como, a inovação. Negar a importância que as TIC's têm para o ensino, é também negar este que é traço característico fundamental da escola: a de Instituição que constrói e transmite saberes com base na realidade sócio-histórica dos indivíduos que dentro dela circulam.

Assim, como nossa proposta foi fazer um trabalho interventivo em sala de aula por meio de um diálogo entre o gênero discursivo lenda e a ferramenta tecnológica wondershare filmora, não podíamos deixar de considerar tais avanços, próprios da sociedade moderna em que vivemos. Tendo em vista a perspectiva interacionista do discurso, entendemos que o sujeito não pode mais ficar alheio a todo o arcabouço de informações que lhes são oferecidas cotidianamente pelas novas tecnologias.

Dessa maneira, o público-alvo da pesquisa (alunos do 6º ano/9 de uma escola pública de Belém) se constituiu locutor e assumiu seu papel de sujeito discursivo, ao passo que, ao interagirem com as diversas leituras que compunham o projeto de leitura aplicado, a eles foi exigido se reconhecer no outro e disso se

constituir. Por meio dessa relação entre linguagem, sociedade e ferramenta tecnológica, dialogamos com o outro, atuamos sobre ele, o conduzimos a aceitar o dito e a realizar o que lhe foi proposto.

É necessário observar que as novas tecnologias de informação e comunicação ainda trazem muitos desafios às escolas de hoje. No entanto, tais ferramentas tornam-se a cada dia indissociáveis, reflexo de uma sociedade competitiva, exigente, condicionada pelo digital e pela necessidade de interação constante. Isso se justifica pelo fato de que os sujeitos da pós-modernidade vivem presos a uma constante necessidade de atualização. Por isso para esse tempo, as Instituições de Ensino precisam refletir sobre a utilidade da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) nas atividades e currículos escolares, para que a partir disso, propostas para um efetivo ensino de língua sejam elaboradas e aplicadas com auxílio das tecnologias digitais, nas quais, especialmente, as atividades de leitura sejam o fator de destaque. Sobre isso Lorenzi & Pádua postulam,

as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, tais como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades, o que exige por parte dos sujeitos envolvidos no ensino a aquisição de habilidades com a leitura o desenvolvimento de diferentes competências. Para as autoras, de acordo com as várias modalidades utilizadas, cria-se uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos ou dos múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura. (ROJO, 2012, p.37)

Hoje, sobretudo, é preciso associar ao ensino da leitura e da escrita ferramentas digitais como imagens, sons, busca crítica de informações que tornem o texto do aluno mais rico em conteúdo (uma vez que ele se vale da pesquisa informacional, antes de ir ao seu texto propriamente). Isso se faz necessário quando se leva em consideração a natureza multimodal do texto, quando se sabe que ele é constituído por uma soma de modalidades, mesmo que em meio a elas sempre haja uma predominante.

A contemporaneidade postula uma educação linguística compatível a um alunado pluricultural, a qual exige do sujeito desenvoltura para com os mais variados contextos: o do trabalho, das relações de cidadania e da vida pessoal. Nesse sentido, a escola precisa desenvolver nos alunos a habilidade de se expressar em meio às diferenças com que lida no seu dia a dia. Trata-se, portanto, de uma educação que valoriza diferentes modos de vida e compreende hábitos e costumes como expressões culturais.

Entretanto, no que se refere ainda hoje ao modo como se trata a leitura e a escrita na escola, pode-se observar como prioridades o trabalho estrutural ou categórico da língua, assim como informações ligadas ao conteúdo do texto. Segundo Rojo (2013), ao se trabalhar leitura e escrita na sala de aula, não se prioriza a realidade social ou geográfica do aluno, dá-se mais ênfase às questões normativas e estruturais, o que por sua vez compromete um trabalho que incentive a responsividade e a reflexão sobre o uso da língua.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a formação de um leitor proficiente deve ser um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa. Como reflexo dessa preocupação, muito se tem falado a respeito dos multiletramentos e da necessidade de que eles passem a fazer parte da rotina escolar como recursos educativos, uma vez que como os sentidos do texto, as informações transmitidas pelos recursos dos multiletramentos também são muito diversas.

Nesse aspecto, a riqueza dos textos literários que dialogam com os registros culturais da Amazônia muito tem para contribuir, pois há neles marcas da experiência de mundo do leitor. Marcas essas que lhe permite se reconhecer no/e a partir do texto como parte integrante da comunidade a que pertence. Nesse percurso, o sujeito naturalmente compreende a sua história e importância à medida que vai interagindo com as linhas narrativas que lê.

O que pretendemos dizer é que em contato com as narrativas amazônicas, o leitor, como observa Bakhtin (2004) exterioriza seu conteúdo interior, o que por sua vez contribuirá para que ele mude de aspecto ao apropriar-se do que compõe o material exterior. Desse modo, tudo isso se faz necessário para que a interação deveras se realize entre o leitor e o texto.

Ainda sobre o que nos orienta Bakhtin é importante lembrarmos que a leitura de diferentes gêneros discursivos contribui para a ampliação das condições de produção de novos enunciados, da mesma forma que enriquece o repertório sociocultural do leitor. O que lhe garante atuar seguramente nas diferentes situações de comunicação que lhes são apresentadas em seu cotidiano. A leitura de textos diversos pressupõe a capacidade de resposta do sujeito, pois quanto mais se lê mais se compreende as relações dialógicas do discurso.

Assim, entre as possibilidades que as novas tecnologias oferecem para o trabalho de leitura e de escrita, já são registros, pois fazem parte de capítulos de livros sobre o assunto: a (re) leitura de contos infantis e a veiculação deles em blog's; a exibição de filmes, em forma de paródias (também inspirados em leituras

de textos infantis como contos, lendas e fábulas) por meio da cybercultura; a captura de cenas da realidade do aluno como motivo para a produção de narrativas que mais adiante foram transformadas em minicontos multimodais elaborados a partir da ferramenta Movie Maker; a produção de vídeo clipes inspirados na realidade geográfica e cultural de toda uma comunidade (o Maguebeat nas aulas de português); entre muitos outros.

A verdade é que, como sujeito responsável por mediar o ensino e aprendizado dos alunos, o professor não pode mais se permitir compreender a escola como um ambiente inerte. Cabe sim a ela a função de tomar como cargo os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea, pois isso atribui à rotina escolar maior movimento e sentido.

Rojo (2012) observa ainda que, para um efetivo aprendizado é necessário que, nós, professores, apropriemo-nos da diversidade cultural presente na escola que oportunize um aprendizado opositor à intolerância. O que implica inclusive, na inclusão digital. Não oportunizar aos alunos o aprendizado por meio das novas tecnologias, configura hoje na segregação dele. Da mesma forma que, a manipulação delas para a aquisição de conhecimento, estreita o abismo que ainda hoje existe entre os chamados grupos de poder e seus subordinados.

Faz-se necessário ressaltar ainda que, as novas práticas sociais de letramento exigem interlocutores cada vez mais críticos e conscientes dos processos discursivos de significação. Pois ao se pensar no ensino por meio desse novo modelo é preciso levar em consideração que o meio multimidiático exige muito do leitor, haja vista que diariamente se vê diante de textos híbridos, os quais por sua vez sofrem mudanças de sentidos que se desvendam ao leitor à medida que ele passa a conhecer seu real contexto de elaboração.

### 3.2 WONDERSHARE: UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA A SERVIÇO DA LEITURA

As instituições de ensino entendem a utilidade e a relevância da informática no cotidiano da escola, mesmo as que não possuem infraestrutura percebem que o computador é uma ferramenta de sincronia com a realidade contemporânea. Nesse sentido, é importante compreender a função do docente, que, ao acompanhar a dinâmica sócio histórica, acaba se tornando um agente de divulgação das novas tecnologias, contudo essa não é sua principal função. O professor, dentro da sua área de atuação, e no caso da presente pesquisa, o

professor de língua portuguesa, deve estar preparado para abordar em sala de aula os saberes acumulados pela humanidade e pela comunidade local, em um caminho metodológico que interligue o que é considerado antigo àquilo que é totalmente novo, no que tange à linguagem humana.

Contudo, na escola, segundo Viana (2004), existem algumas dificuldades que contribuem para que o professor não utilize os *softwares* em suas aulas, entre elas estão: a falta de habilidade para manusear esse novo instrumento, a ausência de medidas que o capacite para isso e a distância que existe entre o professor habituado em ler textos didáticos tradicionais e ler programas de computador, uma vez que estes são construtos sociais novos.

Para Faust (1995, p.22) “o *software* tem uma estrutura singular de leitura, a qual demanda uma abordagem cognitiva diferente, desse modo, ele só pode assim ser denominado quando um programa de computador é interpretado como *software* de algo por alguém”. Nesse sentido, Viana (2004) acredita que esses programas, sejam eles editores de textos, planilhas, editores gráficos, editores HTML, educativos ou de entretenimento já trazem textos na sua constituição. Ou seja, trabalhar com eles já pressupõe a leitura da interface de cada um deles que permite ao usuário utilizá-los. A leitura desses programas não envolve apenas a escritura alfabética, mas também elementos gráficos e sonoros, acompanhados do sentido desse objeto para determinado grupo social.

É importante observarmos, também, os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) sobre os *softwares* educativos, no que se refere à habilidade do aluno para com a interação de diferentes propósitos comunicativos:

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, além de considerar as diferentes condições de produção do discurso. (PCN, 1998, p.32).

Por conta disso, não só para que o aluno atenda as diferentes demandas sociais, mas para que atue criticamente nos diferentes contextos a que vier visitar, ele deve estar conectado com as novas linguagens e formas de leitura que a contemporaneidade proporciona. Portanto, apresentar certa familiaridade com as novas tecnologias parece ser um caminho natural nesse percurso, haja vista que se torna a cada dia mais presente na rotina pessoal e educacional do sujeito. Assim, a escola como instituição responsável por difundir o conhecimento e formar sujeitos comprometidos com a cidadania, precisa estabelecer um diálogo claro e bem



orientado com as tecnologias digitais, as quais hoje têm gerado volumosas e consideráveis mudanças nas formas de comunicação e interação entre as pessoas.

Os PCN também abordam a interface entre as tecnologias da informação e da comunicação, no sentido de destacar o papel do sujeito que recebe a mensagem, chamado de interlocutor. Assim, a relação entre a pessoa que recebe a mensagem comunicacional e os meios que a transmitem não é unilateral, pois o contato sociocultural na interlocução e suas características cognitivas interferem nesse contexto. Especificamente sobre a finalidade dos *softwares* educativos, os PCN afirmam que:

Há uma série de software disponíveis no mercado, produzidos com a finalidade de trabalhar aspectos específicos da Língua Portuguesa como qualquer recurso didático, devem ser analisados com cuidado e selecionados em função das necessidades colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem. (PCN, 1988, p. 90)

Nesse contexto, cabe ressaltar que, o *software* escolhido como ferramenta tecnológica para a pesquisa, o Wondershare Filmora, não foi pensado originalmente como uma ferramenta educacional que estaria a serviço da escola e da educação, no entanto, trata-se de um *software* que pode ser acessado gratuitamente pela internet, é de fácil manuseio, oferece acessórios de edição de produtos da linguagem visual, através de fotos e vídeos, e verbal, através da edição de áudios (músicas, onomatopeias, narrações) e ocupa pouca memória na *Central Processing Unit* (CPU) dos computadores. Por todos esses motivos, consideramos o Wondershare Filmora um *software* que poderá ser facilmente adaptado para o contexto educacional e utilizado a favor de um aprendizado mais lúdico e interativo. O que não significa apontá-lo como uma ferramenta indispensável ao efetivo ensino da língua.

Wondershare foi fundada em 2003 e localizada em Shenzhen, próxima a Hong Kong, a Wondershare tem mantido um desenvolvimento rápido e estável com uma taxa de crescimento anual de 100%. Certificada como uma Empresa Nacional de Alta Tecnologia pelo Ministério de Ciência e Tecnologia da República Popular da China é agora reconhecida como provedora líder na China de *software* para o consumidor<sup>3</sup>.

Por ser Wondershare Filmora (chamado Wondershare Vídeo Editor anteriormente) um *software* que permite editar vídeos de forma simples, julgamos pertinente utilizá-lo na parte prática do projeto pedagógico de leitura e escrita. Ao

---

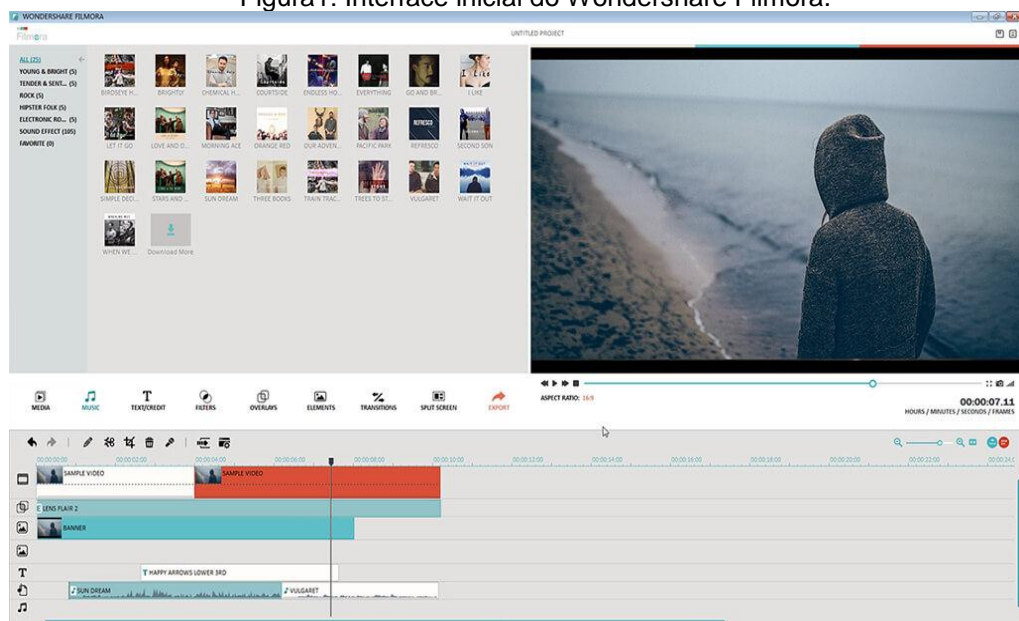
<sup>3</sup> Informação retirada do site: [www.filmora.wondershare.com.br](http://www.filmora.wondershare.com.br).

passo que íamos manuseando a ferramenta, percebíamos o envolvimento dos sujeitos participantes para com as oportunidades de edição oferecidas pelo aplicativo. Projetado para dar ao usuário diferentes caminhos no que se refere à edição de vídeos, essa ferramenta tecnológica oferece mais de 300 diferentes possibilidades para explorar conteúdo.

O programa é de fácil entendimento para quem ainda não desenvolveu muitas habilidades no que tange ao uso de ferramentas tecnológicas (como a edição de fotos e vídeos). Outra particularidade interessante do *software* é que ele permite publicar os produtos finais diretamente nas redes sociais digitais, gravar em DVDs e otimizar vídeos para que tenham compatibilidade com os dispositivos iOS<sup>4</sup> e Android<sup>5</sup>.

O Wondershare Filmora apresenta ainda uma interface do próprio aplicativo, o que por sua vez facilita ao usuário navegar intuitivamente por suas ferramentas, pois sua estrutura é simples e didática.

Figura1: Interface inicial do Wondershare Filmora.



Fonte: [www.filmora.wondershare.com.br](http://www.filmora.wondershare.com.br)

<sup>4</sup>iOS é o sistema da Apple para os seus dispositivos móveis. A versão mais recente do sistema operacional que equipa smartphones, tablets e setboxes desenvolvidos pela Apple é o iOS 7.1. Disponível para dispositivos como iPhone, iPod Touch, iPad e Apple TV, o iOS tem como destaque a integração com outros sistema da Apple, como o Mac OS X. O iOS é um sistema operacional para dispositivos móveis que busca tirar o máximo possível do hardware. A Apple tem fornecido um longo suporte a aparelhos antigos como o iPhone 4, totalizando quase quatro anos de suporte ao dispositivo. É mais que o dobro da média de outros sistemas operacionais para dispositivos móveis na atualidade.

<sup>5</sup> É o nome do sistema operacional baseado em Linux que opera em celulares (smartphones), netbooks e tablets. É desenvolvido pela OpenHandset Alliance, uma aliança entre várias empresas, dentre elas a Google. O funcionamento do Android é idêntico a outros sistemas operacionais (como Windows, Mac OS, Ubuntu, entre outros), cuja função é gerenciar todos os processos dos aplicativos e do hardware de um computador para que funcionem perfeitamente.

Outra função importante é a importação de vídeos a partir da conversão SD/HD que funciona tão bem quanto qualquer outro formato. É possível editar qualquer tipo de vídeo, de baixa e alta qualidade, e o Filmora também permite exportá-los em uma variedade de opções, dependendo do que são as preferências de quem os utiliza. O *software* suporta formatos de vídeos em: MP4, AVI, MOV, AVCHD entre outros. Também permite cortar, aparar, redimensionar, dividir e até reunir imagens com apenas alguns cliques, disponibiliza também vários filtros e efeitos visuais para aprimorar o vídeo produzido. O *software* oferece recursos como inclinação, remoção de faces, mosaico, inserção de trilha sonora e textos, entre outros.

É possível ainda através do Wondershare Filmora salvar os vídeos produzidos em qualquer formato popular e compatível com computador, tablet e celular, é possível ainda permitir gravar as produções para DVD ou carregar para o YouTube, Facebook ou Vimeo. Atualmente, esse programa ocupa o primeiro lugar na preferência dos usuários quanto à edição de vídeo.

No que tange ao que inicialmente pretendíamos fazer, a ferramenta de estrutura elementar e instrutiva, possibilitou-nos a execução de todas as etapas do projeto voltadas para o seu respectivo uso. Da apresentação dos ícones aos alunos e suas respectivas funções ao livre manuseio pela tela do computador, o texto (antes escrito no papel), foi aos poucos se transformando em uma criativa e empolgante narrativa visual. No entanto, não podemos deixar de observar que em meio ao trajeto alguns ajustes se fizeram necessários. Precisamos levar em consideração, por exemplo, que estávamos diante de crianças entre dez e doze anos de idade e que pouco ou nada sabiam a respeito da referida ferramenta tecnológica.

### 3.3 SOBRE OS TIPOS DE LEITORES: MEDITATIVO, FRAGMENTADO E VIRTUAL

A experiência docente vai, especialmente na contemporaneidade, revelando-nos ser a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto, encontro esse que resulta na modificação da história de ambos. Modifica-se o leitor à medida que ele se vale de toda sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor. Trata-se de uma troca ativa, que não se restringe a um só texto ou a uma só leitura, mas a várias possibilidades de leitura que um mesmo texto oferece.

Em meio à aplicação do projeto de leitura e escrita, podemos observar, por exemplo, que inicialmente os alunos apresentavam certa dificuldade em representar no papel sua compreensão para com a estrutura e o conteúdo do gênero lenda. Sabiam, apenas, citar oralmente alguns títulos de histórias que concebiam como narrativas lendárias (O Boto, o Saci, a Iara, etc.), mas o conhecimento ainda era incipiente, de fato, a respeito do contar, do escrever e muito menos ainda de como fazer para transformar o texto escrito, produzido por eles, em vídeo.

A partir das etapas de aplicação do projeto, os alunos participantes foram acumulando informações e ampliando seus repertórios discursivos. Eles adquiriram habilidade com a produção escrita e a utilização da ferramenta tecnológica. Primeiro porque aprenderam a identificar os elementos estruturais do gênero e a sua função social (à medida que iam lendo as lendas previamente apresentadas), depois porque entenderam que a leitura antecede a escrita, ou melhor, que uma complementa a outra.

Esse processo de apropriação do que o outro diz é, certamente, condição fundamental para se desvendar (ao passo que se compreende) o que está implícito, ou seja, aquilo que o texto não disse de forma direta. E está exatamente aí, o motivo pelo qual o professor de língua portuguesa deve se propor a elaborar atividades de leitura que permitam ao leitor se deslocar socialmente com certas garantias, a principal delas é a autonomia, representada na soberania de poder usar a palavra a seu favor. Segundo Bakhtin (2004) o contexto social é quem determina quem serão os ouvintes possíveis e, para enfrentá-los, é necessário acumular previamente um bom repertório. O que, certamente, torna-se mais difícil sem adequada orientação.

Para tanto, intencionávamos desde o início, oferecer aos alunos possibilidades diversas de leitura (leitura de si mesmo, do meio onde vive e suas respectivas interferências em tudo o que o sujeito interpreta, de textos escritos por outros para enfim, poder ler o seu próprio texto). É possível, portanto, sugerirmos que o produto final do trabalho apenas se tornou possível mediante as muitas hipóteses levantadas ao longo do caminho, as quais foram simultaneamente sendo respondidas.

Nesse contexto, cabe retomarmos, por meio do que a pesquisadora Lucia Santaella, no livro “Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo” (2004) apresenta como estudo sobre a relação das TDIC e a hipermídia na modificação cognitiva dos indivíduos leitores. Em seu texto, Santaella cria e analisa

três tipos de leitores: contemplativo/meditativo; movente/fragmentado e o imersivo/virtual.

Atualmente, o contexto sócio cultural está encharcado de tecnologias que proporcionam o surgimento e a constante modificação de novas subjetividades auto programáveis. Assim, os processos de aprendizagem, que estão diretamente ligados às tecnologias, são espontâneos, assistemáticos, não lineares e se adaptam às necessidades do leitor. O advento dos dispositivos móveis intensificou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite (SANTAELLA, 2004).

Ao observarmos os tipos de leitores é preciso, antes disso, sabermos que, conforme Santaella (2004), essa categorização apresenta um problema, pois não considera a multimodalidade presente nos textos que compõem os ambientes digitais. Da mesma forma que não analisa as espécies de suportes ou canais que veiculam as mensagens. Leva apenas em consideração os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas implicadas no ato de ler, resultando em três tipos de leitores.

Além de tomar como base os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que fazem parte do ato de ler, as tipologias pensadas pela autora estão inseridas em uma sequência histórica, a que cada tipo de leitor pertence, contudo, isso não quer dizer que uma tipologia é a evolução da anterior ou um tipo de leitor implica a exclusão automática dos outros. Ao contrário, as conquistas cognitivas são cumulativas e acabam gerando a inter-relação e a convivência entre eles.

O primeiro tipo de leitor, o *contemplativo*, estaria inserido no contexto da perda do monopólio da produção de livros, de maneira artesanal, das instituições religiosas. Foi a partir do século XII, quando nasceu a burguesia e com o surgimento das universidades, quando alguns leigos começaram a ter acesso ao conhecimento, que os livros começaram a circular, mesmo que timidamente. Nesse contexto a leitura se dava da seguinte forma:

Silenciosa, o leitor podia estabelecer uma relação sem restrições com o livro e com as palavras, que não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Ao contrário, elas podiam existir em um espaço interior. Esse tipo de leitura nasce da relação íntima entre o leitor e o livro (...) o leitor se concentra na sua atividade interior, separando-se do ambiente circundante. (SANTAELLA, 2004, p.23)

Contudo, a imobilidade física do corpo, que costumava ficar parado no ato de leitura, em nada prejudicava a relação entre corpo e mente. Mesmo estático, o

corpo fazia esforços, quando trabalhava para decodificar os signos e símbolos e transformá-los em linguagem interpretativa.

Foi na Renascença (séculos XV e XVI) que os vestígios da sociedade moderna despontaram, quando a questão da individualidade do ser entrou nas discussões filosóficas e, segundo Carmo (2007), era preciso libertar plenamente o indivíduo, para lhe dar o direito de decisão sobre sua vida, retirando-o, assim, da matriz coletiva a que as sociedades tradicionais o mantinham vinculado. A questão é que a noção de individualidade foi fortalecida pelo mundo moderno, assim como as maiores possibilidades de escolhas identitárias. Nesse sentido, ampliaram-se as probabilidades de cada qual descobrir um “eu interior” que não fosse imposto exteriormente por tradição, cultura ou religião, podendo lançar-se à busca de maior individualidade, autoconhecimento, flexibilidade e diferença. Muitos se referem ao processo como o da “democratização da pessoa” (CARMO, 2007, p. 68) E reforçando isso, Santaella (2004) afirma que em decorrência das transformações ocorridas, tudo ao redor do homem foi se mercadorizando e o passado deixou de ser importante dando lugar ao imediatismo e ao consumo.

O indivíduo moderno pode ser identificado como alguém que tem mais “consciência do que memória porque os choques do cotidiano na grande cidade mudam sua sensibilidade” (Santaella, 2004, p.28). O passar do tempo fez com que o sujeito moderno substituísse o desejo pela mercadoria pelo desejo de consumo da imagem, tendo em vista que a rotina nas grandes cidades acabou gerando centros de circulação de ideias, mas os contatos sociais são cada vez mais tênues e a vertente visual da comunicação, com cartazes publicitários, vitrines, logos, grafites era uma característica marcante desse período. Nesse universo encontramos o leitor movente, fragmentado:

O leitor do livro, meditativo, observador ancorado, leitor sem urgências, provido de férteis faculdades imaginativas, aprende assim a conviver com o leitor movente; leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo. (SANTAELLA, 2004, p. 30)

Assim, o leitor movente aprendeu a conviver com uma imensa fragmentação e com a proliferação de imagens, informações e tecnologias sofisticadas. É próprio do seu período histórico-cultural o ecletismo, ou seja, a tendência de se apropriar do “museu imaginário” dos estilos sucessivos, canibalizando o passado. O leitor movente vive a dimensão de um presente

dessacralizado em que a inovação se banalizou. Já que toda tentativa de novidade está condenada, desde o começo, a tornar-se repetição, nesse sentido, a única maneira de evitá-la parece se repetir de forma consciente.

O terceiro tipo de leitor, que seria o mais contemporâneo, a autora chamou de *imersivo* ou *virtual*. Situado no século XXI, vivendo a “era digital”, em que as informações, não importam se são sons, imagens, textos, vídeos, são tratadas com a mesma linguagem, bites de 0 e 1. Além disso, as informações são trocadas através de dispositivos móveis e cruzam oceanos, continentes, conectando, em uma rede global de troca de mensagens, qualquer indivíduo:

Trata-se (...) de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada “clique” do mouse. (SANTAELLA, 2004, p. 33)

Pensar o período histórico-cultural em que se vive é definitivamente mais complexo e difícil que refletir sobre momentos que estão no passado, pois esses períodos fazem parte apenas de uma memória que ecoa hoje, não há a imagem do sujeito ativo, participante para negar ou concordar com as alegações feitas sobre o que já aconteceu. Assim, falar do leitor imersivo, parece ser uma tarefa mais árdua, pois estamos falando da geração de que fazemos parte. Para Santaella (2004), a passagem de um leitor para outro está inserida num contexto de expressivas transformações sensoriais, perceptivas, cognitivas e de sensibilidade. Em que tipos especiais de ações resultam da decodificação ágil de sinais e rotas semióticas. A autora observa ainda que temos comportamentos e decisões cognitivas alicerçados em operações inferenciais, métodos de busca e de solução (Santaella, 2004, p. 34).

Nesse aspecto, ao escolhermos o gênero lenda levamos em consideração toda sua riqueza cultural, mas, sobretudo, essa possibilidade de dialogarmos através dele com diferentes períodos histórico-culturais: um referente ao tempo passado (próprio dos ancestrais que viviam longe da cidade, às margens de rios) e outro mais próximo do que vivem os alunos hoje, no tempo presente, dentro de uma paisagem mais urbana, acercados por tecnologias que influenciam bastante o seu comportamento.

Em algumas etapas do projeto de leitura e escrita, por exemplo, pudemos verificar que determinadas palavras e/ou expressões utilizadas por ribeirinhos durante a mostra de vídeos causavam espanto e curiosidade nos alunos. Foi

necessário, por isso, que abrissemos um parêntese para a pesquisa desse vocabulário. Ou seja, para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho precisaríamos antes conhecer um pouco mais sobre a realidade histórica e cultural do homem ribeirinho que vive na Amazônia.

### 3.4 NOVAS TECNOLOGIAS E OS MULTILETRAMENTOS: UMA REALIDADE CADA VEZ MAIS PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Entender a relação entre as novas tecnologias e os multiletramentos no contexto escolar é fundamental para articular um pensamento sobre as transformações que atravessam a vida em sociedade. Segundo Rojo (2013), faz-se necessário que a instituição escolar prepare os sujeitos que dela fazem parte para atuar num universo cada vez mais digital e culturalmente híbrido. Sobre as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que resultam multiletramentos a autora reforça que as mudanças na relação entre autor e texto (ler, produzir e divulgar) aconteceram à medida que também ocorreram alterações nos meios de comunicação e de circulação de informação, advindos da massificação do acesso às tecnologias digitais.

Para Rojo (2013), trabalhar com multiletramento pode, ou não, envolver (mas geralmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ao que a autora preferiu chamar de “novos letramentos”, expressão que se caracteriza como um trabalho oriundo das culturas de referência do alunado baseada naquilo que é próprio do popular, do local e das massas. Com base nisso, busca-se acrescentar novos conhecimentos à vida dos alunos, primeiro por meio de gêneros, mídias e linguagens (por eles já conhecidos), para depois levá-los a um enfoque crítico, pluralista, ético, e democrático.

Nesse diálogo entre a escola e as novas possibilidades de trabalho com o texto, não apontamos a ferramenta tecnológica como único caminho para o aprendizado efetivo. Entretanto, consideramo-la uma “aliada” no que tange à captura da atenção e do envolvimento do aluno para com o trabalho de leitura e escrita. Ora, bem sabemos que o acesso às tecnologias tem se tornado a cada dia uma realidade na vida dos alunos. E ignorar isso fragiliza o ensino (seja ele de que área for), mas especialmente o de leitura. Pois em meio a esse universo digital a que pertencemos, tudo acabou se tornando ‘motivo’ para leitura.



Como professores, compreendemos que a apropriação dessa cultura híbrida trazida pelo sujeito para sala de aula, precisa ser tomada como instrumento didático que contribui para um aprendizado mais prazeroso e efetivo. O que queremos dizer é que, o aluno aprende mais e melhor quando se enxerga dentro do contexto do qual faz parte.

A autora observa ainda que, quando se trabalha os multiletramentos partindo das culturas de referência dos alunos, oportuniza-se com isso a imersão deles em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos e uma metalinguagem, que os levam à propostas de produção transformadas, redesenhadas e, sobretudo, que lhes pedem mudança de concepção e de atuação. O que antes, na “era do impresso”, era transmitido ao leitor de forma pronta e acabada por meio do cinema, do rádio e da TV, tendo-se como finalidade a distribuição controlada da informação e comunicação, hoje a mídia digital permite ao usuário participar como agente de uma produção colaborativa que lhe oportuniza interagir com outros sujeitos. Rojo (2012) esclarece que o desenvolvimento das atividades de relação com os textos (verbais e não verbais) mudou, de modo que, o que no passado era estático e pouco acessível, tornou-se mais dinâmico e democrático.

Observa-se que ao contrário do que diz o conceito de letramentos (múltiplos), o qual se limita em indicar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas (sejam elas valorizadas ou não nas sociedades em geral), o conceito de multiletramento, cabe ressaltar, dedica-se à compreensão de dois tipos de multiplicidade, a que Rojo (2012) chamou de específicos e importantes, os quais se fazem presentes na sociedade urbana e contemporânea em que vive o homem: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Diante da compreensão do conceito de multiletramentos e dos apontamentos feitos pela autora, foi possível elencarmos alguns passos que orientaram nosso trabalho. Ao longo da aplicação do projeto, oportunizamos os sujeitos envolvidos na pesquisa a aquisição de novos conhecimentos por meio da análise de dados, da criação de critérios e conceitos. A teoria dos multiletramentos nos ajudou em muitos aspectos no que se refere à elaboração das etapas do projeto de intervenção. Compreendermos, a título de exemplo, que para a atualidade já não é mais tão adequado o termo “A cultura”, o que é culto ou inculto, popular ou erudito.

Conceitos esses, no passado, tão valorizados pela escola na hora de se fazer um planejamento.

Hoje, a cultura de massa pode ser compreendida como razão para se chegar ao erudito, ao canônico. Desde que haja por parte do professor facilitador orientações ajustadas que permitam ao aluno fazer a escolha de seu próprio repertório, sobretudo a partir das novas tecnologias. Essa autonomia lhe será garantida ao passo que por meio do pensamento crítico, desse apoderamento numeroso de patrimônios culturais, o sujeito consiga produzir suas respostas a todo discurso que lhe for apresentado. Desprezar o marginal, portanto, pode tornar o acesso ao conhecimento mais enfadonho e trabalhoso.

Com base nisso, e no que se refere à multiplicidade de expressões culturais, não se tem mais como ignorar nenhum tipo de saber. Hoje, a cultura de massa, também chamada de cultura popular, precisa fazer parte da realidade da escola, assim como as culturas vernaculares e dominantes já o fazem há tempos. Para Garcia Canclini (2008 [1989]: 302-309), a contemporaneidade trouxe ao leitor uma realidade exótica e interessante. Diferente do que se tinha antes, nos dias atuais existe um conjunto de produções culturais letradas convivendo com diferentes campos: o popular, o de massa e o erudito. Ainda segundo o autor, essa hibridização caracteriza-se como um processo de escolha subjetiva e política.

Nesse contexto, é possível ainda observar a multiplicidade de linguagens que circulam na sociedade por meio de textos impressos, mídias digitais ou audiovisuais que pedem do leitor novas habilidades de leitura. Para Rojo (2012, p. 22), não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que apresentam desafios aos leitores. Se assim fosse, as crianças e jovens nativos não teriam tanta aptidão e deleite na navegação. O problema sugere a autora, está na forma tradicional e insuficiente de como a escola ainda realiza o trabalho de leitura e escrita, já ultrapassadas desde a era do “impresso”.

Para uma sociedade impregnada por textos contemporâneos organizados em torno de imagens e tantos outros arranjos de diagramação que interferem diretamente no seu significado, faz-se necessário além da escrita manual e impressa novas práticas que permitam ao leitor interagir com os textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses). É preciso, portanto, desenvolver (especialmente por meio de atividades propostas na escola), capacidades práticas de compreensão e produção para com os multiletramentos.

Poderíamos ter nos restringido a uma proposta de ensino de leitura e escrita tradicional, sem nenhuma interferência desse universo tecnológico. E o trabalho poderia ter dado resultados satisfatórios, certamente. Mas como bem ressaltou Canclini (2008), negaríamos com isso, todo o encantamento que essa realidade digital exótica e interessante exerce sobre os alunos.

Nessa perspectiva, julgamos por bem trazer para dentro do projeto etapas que possibilitaram as crianças visitar o mundo virtual ao importar imagens, atribuir movimento, som e texto à narrativa que previamente escreveram. E todo prazer despertado por isso não pode ser negado. Estamos falando, no entanto, de um trabalho de pesquisa, no qual o planejamento se faz necessário. Antes do encontro com a ferramenta tecnológica todo um trajeto foi percorrido (e em meio a ele a importância do texto impresso foi destacada), o acesso ao aplicativo wondershare Filmora foi uma consequência e não o principal motivo do trabalho.

Com base nos pressupostos teóricos de Rojo (2012), não há como falar em multiletramentos sem se referir as suas características mais pontuais. De natureza híbrida e fronteira esse conceito passeia por diversos sentidos, os quais ora podem se referir à diversidade cultural de produção e circulação dos textos, ora podem se referir ainda à diversidade de linguagens que os organizam. Trata-se também de uma palavra que expressa interação, num sentido mais abrangente, colaboração. Sob esse aspecto, é possível ainda acrescentar serem os multiletramentos uma possibilidade de transgressão às relações de poder previamente estabelecidas, sobretudo, as relações de posse sobre as ideias, textos (sejam eles verbais ou não), ferramentas e máquinas, num processo em que o leitor vai se construindo mais criticamente. A autora ainda observa que:

(...) É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19)

O que se nota, portanto, é que cada vez mais as escolas necessitam ensinar aos alunos novas formas de interação, entre elas a habilidade de se envolverem ética e politicamente em diálogos que lidem de forma diplomática com a diversidade. Os multiletramentos, na verdade, apropriam-se das diferenças culturais e fazem delas sua matéria prima para ampliar o repertório cultural do leitor, ao mesmo tempo em que oportunizam a evolução do sujeito que se reconhece e se

constitui no outro. Para Rojo (2013), no que se refere aos multiletramentos, isso significa lidar com uma variedade de linguagens e discursos, corroborando o plurilinguismo dialogista bakhtiniano, o qual não prioriza questões gramaticais normativas.

É preciso, portanto, que haja entre os objetivos traçados pela escola, no que se refere à formação de um leitor proficiente, e os conceitos aqui abordados um diálogo político e democrático que garanta aos alunos possibilidades de comunicação e expressão diversas. Para Lorenzi & Pádua (2012) a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação, por isso assim como a tecnologia da escrita também devem ser adquiridas pelos sujeitos que dela fazem parte.

Nesse sentido, buscamos instaurar por intermédio do projeto um diálogo político e democrático com a escola ao nos valermos do que ela dispunha para o trabalho. Se compreendemos a relevância desse espaço para a formação humana e cognitiva do sujeito, compreendemos também que ele deve abrir suas portas para esse modo novo de leitura que circula pela sociedade. Ainda que não nos seja garantido a infraestrutura necessária, precisamos criar caminhos que permitam ao sujeito o contato com as novas tecnologias.

No caso de nossa pesquisa, precisamos nos adequar algumas vezes às dificuldades encontradas. E mais uma vez o empenho e a criatividade docente em muito nos ajudou. Com um laboratório de informática equipado por maquinários, mas sem acesso à internet, foi necessário nos limitarmos ao uso de um único computador (o do pesquisador), o que por sua vez demandou mais tempo a essa etapa do trabalho. No entanto, diante da certeza de que cabe à escola disponibilizar novas formas de interação a seus alunos seguimos em direção ao produto final.

A teoria produzida pela autora nos impulsionou (mesmo diante das adversidades) a contribuir para a formação de sujeitos éticos e politicamente envolvidos com a sua realidade. Não tínhamos como intenção discutir sobre a falta de empenho e responsabilidade do Estado para com a educação pública, mas diante da situação vivida, isso acabou se tornando matéria para uma boa discussão a respeito. Sim, todos eram crianças, e, por isso, sem muito repertório para expor sobre o assunto, mas a seu modo, cada um acabou elaborando e oralizando sua opinião.

Desse modo, está na escola, certamente, um dos lugares mais adequados para que os alunos entrem em contato com essa realidade. Para Dias

(2012), isso se faz necessário porque os multiletramentos habilitam os alunos para as situações de comunicação e interação em que sejam indispensáveis novas condutas de leitura e escrita, mais estritamente. O que lhes tornarão sujeitos mais comprometidos com a sociedade. É preciso, portanto, que ao se pensar na formação de leitores competentes, a escola utilize-se de gêneros discursivos diversos, das novas tecnologias e dos multiletramentos para tratar do caráter multimodal dos textos, bem como de sua multiplicidade significativa.

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção abordaremos as questões relacionadas ao trajeto que fizemos a fim de alcançarmos os objetivos traçados para o presente projeto de ensino. Para tanto, primeiro se faz necessário esclarecermos de que tipo de pesquisa nos apropriamos, quais adversidades encontramos durante a aplicação da proposta de intervenção e de que forma, ainda, contribuímos para a formação de leitores mais competentes com base no que nos diz, especialmente, Bakhtin (2004), Rossi (2008) e Rojo (2012; 2013).

Mais à frente, apresentaremos a proposta *inicial* e a proposta *desenvolvida*, de forma que tornemos claro ao leitor como inicialmente pensamos a proposta e quais fatores contribuíram para que, em alguns aspectos, fosse necessário reformulá-la. Por fim, apresentaremos as análises feitas a partir do que conseguimos como resultado da metodologia aplicada.

No âmbito da esfera científica, entendemos por metodologia o caminho que pretendemos trilhar ao longo da pesquisa. É também um valioso recurso do qual, na condição de pesquisadores, apropriamo-nos para não nos perdermos ao longo do trajeto. Segundo Severino (2007), está nesse item do trabalho científico a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa.

Quanto ao tipo de pesquisa, julgamos coerente e mais adequado fazer uso da pesquisa-ação, haja vista que apresentamos como finalidade predominante para este trabalho (a partir da identificação de um problema), uma proposta de intervenção, através da qual pudéssemos contribuir para a formação de leitores proficientes. Sobre esse tipo de pesquisa assim se manifesta Severino,

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa – ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas realizadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Nesse sentido, é importante destacarmos, primeiramente, que todo trabalho foi organizado em torno das inquietações, próprias do contexto de sala de aula. Não precisamos de muito tempo em contato com a escola para observarmos que o ensino de leitura e escrita ainda se dá de maneira enfadonha, confusa, inerte

e sem propósitos claros. Preocupado em cumprir com as exigências do calendário escolar, percebemos ser o professor alguém que se utiliza da língua para transferir conceitos prontos e engessados, os quais não promovem a formação ética e consciente do sujeito. Ao contrário disso, o aluno está voltado à memorização de regras que o ajudarão a ter um “bom resultado” frente às avaliações bimestrais. E o que é pior, a leitura é realizada com o propósito de se responder a questionários ou a fazer exercícios, enquanto a escrita se dá sob o pretexto de desenvolver superficialmente as habilidades dos alunos para escrever determinados gêneros.

Por isso, para os primeiros dias de dedicação à metodologia julgamos pertinente ouvirmos a voz de alguns professores de língua portuguesa de uma escola pública da capital, no que diz respeito a três questões que consideramos relevantes. Primeiro lhes foi perguntado o que, na sua prática de sala de aula, confirma que o ensino da leitura e da escrita, ainda é um dos maiores desafios da atualidade, tomando como referência o ensino de língua no Brasil.

Depois perguntamos a eles que tipos de textos costumavam usar para trabalhar leitura e escrita? E ainda de quais critérios se utilizavam para selecionar tais textos. Por fim, perguntamos-lhes se em meio as suas vivências de sala de aula haviam observado alguma influência das novas tecnologias de informação e comunicação nas produções de seus alunos.

Com relação aos apontamentos feitos sobre a primeira pergunta nada nos pareceu novo. Os discursos, ainda que subjetivos e elaborados individualmente, apresentaram pontos comuns e convergiram para uma única direção: a de que se faz necessário repensarmos nossa prática docente e elaborarmos propostas de ensino para a leitura e a escrita mais eficazes, as quais saiam da superficialidade. Segundo a maioria dos professores entrevistados, estão a escola e o ensino mergulhados numa crise, responsável por promover um aprendizado com poucos ou nenhum significado para os alunos.

Assim, encontramos-nos diante da necessidade de elaborarmos uma proposta de intervenção que permitisse aos alunos experimentar de uma realidade de ensino aprendizado da língua mais dinâmica, planejada, e com base em um referencial teórico que lhes acrescentasse novas informações, as quais contribuíssem para a ampliação de seu repertório cultural e linguístico.

Nesse contexto, o passo seguinte se organizou em torno do levantamento bibliográfico que dialogasse com o problema encontrado: de que maneira tratar das questões referentes ao ensino da leitura e da escrita? Como planejar atividades que

promovam a formação crítica e consciente do aluno no que se refere às questões de linguagem? Com base nisso, a metodologia referente à proposta de intervenção se estruturou em duas etapas, tais como discriminaremos a seguir: Proposta I – voltada para o conjunto de atividades planejadas para o antes de irmos à sala de aula e nos depararmos com as adversidades da pesquisa em campo. Nesse momento, levamos em consideração o projeto sendo executado com tranquilidade e tendo como suporte os recursos necessários. No entanto, a realidade da sala de aula nos mostrou que precisaríamos fazer algumas adaptações (especialmente no que se referia ao uso da ferramenta tecnológica). Nesse contexto, não conhecíamos também as reais dificuldades dos alunos, o que fomos mapeando, na medida em que as etapas do projeto iam sendo aplicadas.

No que se refere à proposta II – para ser aplicada precisou passar por algumas adequações que estivessem de acordo com as necessidades da turma, bem como com os problemas estruturais encontrados na ambiência escolar.

O projeto piloto (sub tópico 4.1), assim como a proposta de intervenção foram elaborados para alunos do 6º ano/9. O gênero discursivo escolhido foi a lenda. A intenção era que, por meio dela, os alunos passeassem por atividades diversas que lhes ajudassem a desenvolver habilidades de leitura e escrita dentro de um contexto real de produção (edição de vídeos na ferramenta tecnológica wondershare filmora que culminaria em uma mostra de curtas para a comunidade escolar). A proposta desenvolvida por sua vez (sub tópico 4.2) representa a proposta real de intervenção. Ou seja, o que de fato foi possível desenvolver com os alunos diante das adversidades da aplicação.

#### 4.1 A PROPOSTA INICIAL

No que tange ao primeiro momento da pesquisa, prepararíamos algumas questões por meio das quais iniciariamos a aplicação no formato de diagnose. Assim, começaríamos a conhecer a realidade leitora dos alunos para quem a proposta foi desenvolvida.

Para que se mantivesse no texto um diálogo coerente, reiteramos aqui o que já no início apresentamos como uma das primeiras justificativas de pesquisa, os muitos desafios que ainda fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em nosso País. Por isso, antes de irmos para o interior da sala de aula primeiro trataríamos de dialogar com alguns professores de Língua Portuguesa



do Ensino Fundamental maior, a fim de fazer alguns registros (com base em entrevista), que confirmariam ou não as hipóteses levantadas.

Diante do exposto, mesmo sabendo, por meio da experiência que a sala de aula nos trouxe, que esse espaço é um lugar onde as situações de aprendizagem são mais ou menos previsíveis, julgamos necessário ter um conhecimento mais detalhado daquele contexto social, com o qual precisaríamos estar familiarizados, para enfim, desenvolvermos este estudo específico.

Nesse sentido, moveu-nos inicialmente, a necessidade de conhecermos aqueles alunos do 6º ano/9 cuja faixa etária variava entre 10 e 12 anos. Para tanto, teríamos primeiro o cuidado de observá-los desempenhando suas tarefas escolares e verificaríamos, ao mesmo tempo, em que condições interagem. Ali, precisaríamos como já antes observado, conhecer, realmente, a sala de aula, a fim de confrontar estas duas realidades: vida e escola.

Para tanto, num primeiro momento, daríamos aos alunos (por meio de uma atividade prévia), feita no centro da sala, onde juntos formaríamos um grande círculo, a oportunidade de se manifestarem oralmente. Faríamos perguntas sobre suas origens, sua nacionalidade, até chegar à sua realidade familiar (gostos, costumes, tradições, etc.). Depois disso, conversaríamos sobre as histórias que hoje são contadas (principalmente pelos meios de comunicação, como o cinema e a televisão) e analisaríamos até onde as influências tecnológicas refletiriam em seus textos.

O próximo passo seria convidá-los a partir do que acima foi descrito a registrar no papel (sem que antes nada sobre o gênero lenda lhes fosse ensinado), sua própria história. A única “exigência” seria, no entanto, para que eles localizassem seus personagens dentro de um enredo, espaço e tempo. Nesse sentido, poderíamos chegar a algumas conclusões que nos ajudariam na elaboração da proposta de intervenção para que ela estivesse em conformidade com as necessidades linguísticas dos alunos. Nesse sentido, de posse das respostas dadas pelos alunos participantes organizaríamos um gráfico que levaria em consideração estas três categorias:

**Categoria 1:** Os alunos atendidos conheciam o gênero lenda e sua estrutura?;

**Categoria 2:** Ao serem oportunizados a contar e escrever uma lenda, os alunos ainda se reportariam aos textos originais (Boto, Cobra grande, Iara, etc.?)

**Categoria 3:** Sob a influência das novas tecnologias (as quais tratam sobre questões mais atuais), os alunos acrescentariam às lendas que escreveriam informações de outras leituras veiculadas, principalmente, por filmes, seriados e vídeos oriundos dessa ambiência moderna?

Com relação às próximas etapas e às atividades que desse percurso fariam parte, daríamos seguimento à pesquisa por meio da aplicação de um projeto pedagógico de leitura e produção escrita com base em um gênero discursivo, a lenda. Trabalho esse que consideramos, especialmente, no Ensino Fundamental, muito relevante no que tange à formação de um leitor proficiente, que tenha competências e habilidades para ler os textos que circulam na sociedade, compreendê-los e fazer uso de seus conhecimentos para conseguir resolver os problemas, dilemas, conflitos e situações sociais que lhe fossem apresentados no meio onde vive.

Para Lopes-Rossi (2008), entende-se por projeto de leitura um conjunto de atividades organizadas em três módulos: o de leitura, de escrita e de divulgação ao público. A autora observa, no entanto, que:

as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico. Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola porque suas situações de produção e circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura. (ROSSI, 2008, p. 63)

Ao passo que formuladas as atividades constituintes do primeiro módulo, pretendíamos promover no aluno a consciência de que os atos de ler e escrever requereria dele certo esforço, mas não sacrifícios. Que existem “ferramentas” ao seu alcance, e a sua disposição para lhe ajudar ao longo do trajeto.

A ideia primeira era fazer com que os alunos atendidos compreendessem, de fato, a ligação que existe entre o gênero lenda e a sua história social, familiar e pessoal. Para, em seguida, de posse de uma diversidade de textos, eles pudessem sozinhos confirmar a importância das lendas no que tange à manutenção da cultura, origem e identidade de toda uma comunidade.

Depois de feito esse reconhecimento, seriam aplicadas estratégias de leitura (*módulo didático I*) que permitiram aos alunos explorarem o texto em toda a sua riqueza de sentidos. O passo seguinte seria o da “roda de contação”. As crianças seriam convidadas a contar para os amigos de classe uma lenda de sua preferência. Depois, por meio de uma escolha democrática (venceria o texto mais votado por todos os alunos da turma), a história escolhida seria transformada em uma pequena peça de teatro, a fim de que os alunos expectadores se enxergassem

no outro e por ele também fossem enxergados. Era esperado, sobretudo, nessa troca, que laços fossem estreitados, que identidades fossem criadas, e que por meio disso se desse, enfim, uma efetiva troca de aprendizados entre professor e aluno, entre leitor e texto.

Por conseguinte, chegaria a hora da pesquisa coletiva. Os alunos seriam levados à sala de informática, para que lá dessem início à ampliação de seu repertório textual. Auxiliados pelo professor, seriam orientados a pesquisar o maior número possível de lendas amazônicas, as quais voltariam com eles para a sala de aula. Uma vez que o acervo estivesse pronto, caberia a cada criança escolher entre os textos aquele com o qual mais se identificasse. Mais uma vez, o círculo seria formado, para que cada criança verbalizasse acerca do motivo que a fez escolher aquela história.

Juntos, retiráramos dos textos sua temática principal e faríamos dela o “motivo” para a criação de uma nova lenda (agora inspirada na realidade própria do aluno), para que depois fosse contada a toda escola num momento a que chamaríamos de “*conta a lenda...*”.

Seguido desse momento, chegaria a hora de apresentarmos aos alunos atendidos o projeto de leitura, organizado por meio das seguintes etapas:

- (i) Apresentação do gênero lenda;
- (ii) Socialização de lendas diversas;
- (iii) Confronto da lenda com outras narrativas curtas;
- (iv) Interpretação de lendas;
- (v) Exibição de uma lenda em vídeo;
- (vi) Produção de uma lenda em vídeo (como resultado da socialização).

Para que a realização das etapas mencionadas acima fosse alcançada, associáramos a elas alguns objetivos:

- (a) Conhecer o gênero lenda (sua estrutura, mas, sobretudo, os contextos social, cultural e histórico que se fazem presentes nas suas entrelinhas);
- (b) Comparar a lenda com outras narrativas curtas, como a fábula, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças entre elas;

- (c) Capturar imagens cotidianas que falassem da realidade social, cultural e histórica, para utilizá-las na produção escrita do gênero discursivo (a lenda);
- (d) Produzir a partir do texto escrito um vídeo utilizando a ferramenta Wondershare filmora;
- (e) Organizar um festival de curtas na escola.

Antes de abordar o gênero lenda especificamente, lançaríamos um olhar mais cuidadoso sobre o cotidiano dos alunos, seus registros culturais e de memórias, especialmente na esfera familiar. Para que a partir disso, estreitássemos laços com eles, por meio da interação verbal, da escuta e da réplica ativa (Bakhtin, 2004, p: 118), num clima que comportaria o partilhar do conhecimento e da troca de informações. Como atividade geradora da discussão escolheríamos *A lenda da cobra grande*, narrativa de autor desconhecido, mas de grande poder sobre o imaginário das crianças, especialmente daquelas que moram às margens dos rios ou em regiões nas quais essa geografia se faz presente.

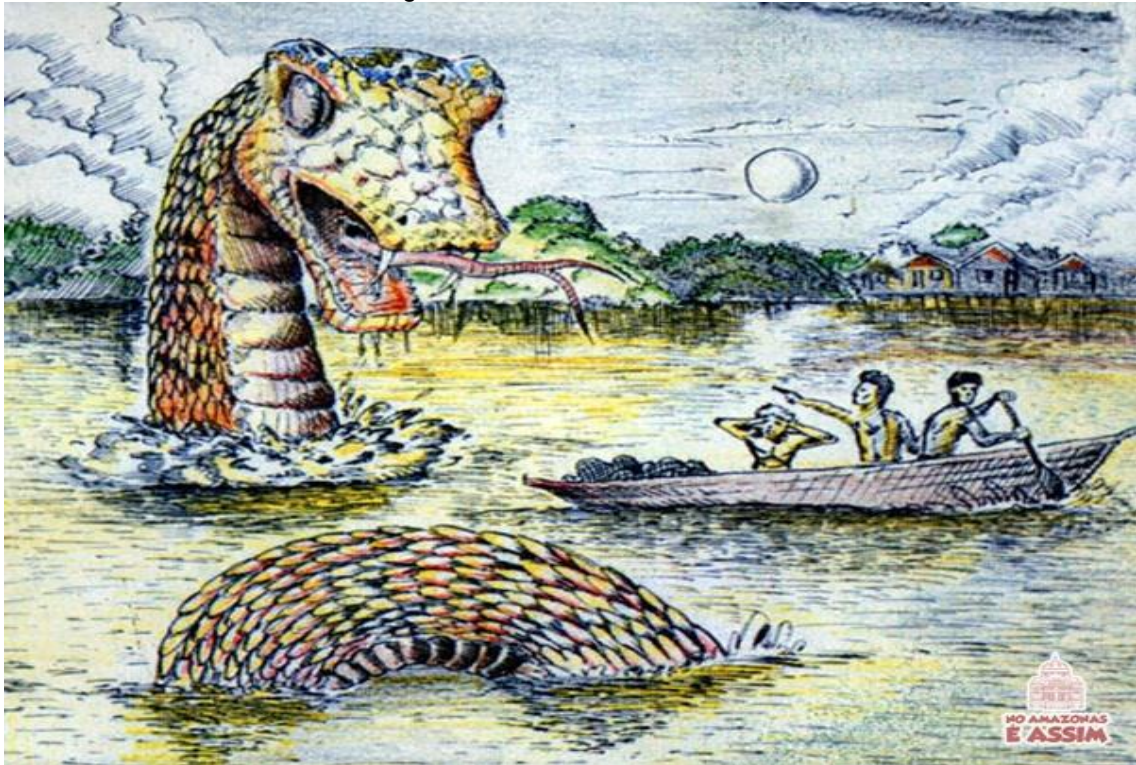
Desse modo, a partir da teoria de Lopes-Rossi (2008), proporíamos à turma primeiro que refletisse sobre as seguintes questões a respeito da leitura:

- O que você costuma fazer em família que o faz lembrar da sua cultura?
- Quais lendas você já contou ou ouviu?
- O que você sabe a respeito da lenda da “Cobra Grande”?
- O que de mais interessante essa narrativa apresenta para você?

Em um segundo momento, ampliaríamos a discussão sobre cultura e memória amazônicas para outra modalidade além da verbal: a visual. Dessa forma, o aluno passaria a fazer parte de um letramento diferente daquele que compõe a tradição escolar, numa nova estratégia de produzir sentido: os letramentos multissemióticos (Rojo, 2012, p: 13). Para isso, a primeira estratégia seria convidar os alunos a observarem e fotografarem momentos de seu cotidiano, utilizando as novas tecnologias (celular, tablete, câmera digital). As imagens por eles capturadas seriam por sua vez utilizadas na produção de uma lenda (vídeo), a qual teria como tema o mesmo explorado nas atividades anteriores: *cultura e memória amazônicas*.

Depois de preparado o terreno para os trabalhos com os multiletramentos, daríamos início ao estudo do gênero lenda especificamente, por meio da apresentação de atividades de leitura.

Figura 2 -A Lenda da Cobra Grande



Fonte: <http://misterioamazonia.blogspot.com/2012/05/lenda-da-cobra-grande.html>

*Conta a lenda que numa tribo indígena da Amazônia, uma índia, grávida da Boiúna (Cobra-grande, Sucuri), deu à luz a duas crianças gêmeas que na verdade eram Cobras. Um menino, que recebeu o nome de Honorato ou Nonato, e uma menina, chamada de Maria. Para ficar livre dos filhos, a mãe jogou as duas crianças no rio. Lá no rio eles, como cobras, se criaram. Honorato era bom, mas sua irmã era muito perversa. Prejudicava os outros animais e também as pessoas. Eram tantas as maldades praticadas por ela que Honorato acabou por matá-la para pôr fim às suas perversidades. Honorato, em algumas noites de luar, perdia o seu encanto e adquiria a forma humana transformando-se em um belo rapaz, deixando as águas para levar uma vida normal na terra.*

*Para que se quebrasse o encanto de Honorato era preciso que alguém tivesse muita coragem para derramar leite na boca da enorme cobra, e fazer um ferimento na cabeça até sair sangue. Ninguém tinha coragem de enfrentar o enorme monstro.*

*Até que um dia, um soldado de Cametá (município do Pará) conseguiu libertar Honorato da maldição. Ele deixou de ser cobra d'água para viver na terra com sua família.*

**Origem: Mito da região Norte do Brasil, Pará e Amazonas.****Módulo de leitura**

- (a) Qual é a relação entre o título e a imagem?
- (b) Quais sensações a imagem despertou em você?
- (c) Em sua opinião, por que os protagonistas tinham forma de cobras, e não de humanos?
- (d) Levante hipóteses sobre o fato de a mãe ter lançado seus filhos no rio logo que nasceram.
- (e) Quais elementos do texto permitem o leitor compreender em que espaço os fatos se desenrolam? A lenda da cobra grande é o tipo de história que pode se passar em qualquer lugar? Por quê?
- (f) Segundo o texto, o que no comportamento da irmã de Honorato, a menina Maria, contribuiu para que ela tivesse na história um final trágico? Por que não aconteceu o mesmo com Honorato?
- (g) Retire do texto um fragmento que melhor represente a passagem do mundo real ao mundo imaginário, característica essa peculiar do gênero lenda.
- (h) O que de mais importante é ensinado ao leitor por meio da leitura dessa lenda?

Proposta de análise do vídeo **“Cobra Norato” – Do CD livreto “Lendas Amazônicas” de Rui de Carvalho com a narração de Silvia Ferraz – Produção independente 2014:**

Figura 3 – Cobra Norato



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KuNnFA00gKQ>

- Compare a narrativa visual, com a narrativa verbal e a narrativa sonora, estabelecendo contrapontos e relações.

Depois de refletir sobre as atividades acima exploradas, as quais (Garcia Canclini 2008: 21), chamou de “processo tecnológico de convergência digital”, os alunos seriam convidados a produzirem uma lenda de sua autoria. Para tanto, antes disso exibiríamos um vídeo que tratasse sobre a cultura e memória de comunidades ribeirinhas da Amazônia. Esse curta serviria como exemplo para que os alunos pudessem se orientar e produzir sua própria narrativa. Por isso, chamaríamos a atenção das crianças para algumas questões bem pertinentes no que diz respeito ao sucesso de suas produções:

- Quem escreve em geral esse gênero discursivo?
- Com que propósito?
- Onde e quando?
- Como e com base em que informações?

Depois de apresentar o curta aos alunos e de propor uma análise de suas condições de produção, chegaria o momento em que os alunos produziram uma

primeira versão<sup>6</sup> da sua lenda multimodal, a partir das imagens capturadas sobre sua realidade social, cultural e histórica (próprias da esfera familiar). As imagens deveriam ser transferidas para o computador e editadas em formato de vídeo com o auxílio do programa wondershare.

A etapa seguinte do projeto didático de leitura e produção escrita seria o trabalho de editoração da versão final da lenda multimodal no wondershare. Nesse momento, os alunos seriam convidados a trabalhar em dupla ou grupos, a fim de lhes oportunizar relações de negociações da construção do sentido. Para que o trabalho pudesse fluir sem grandes dificuldades, o professor da sala de informática também seria convidado a participar dessa etapa do trabalho.

### **Módulo de escrita**

Após a reflexão e atividades realizadas no módulo de leitura, os alunos seriam direcionados à etapa de produção. Mas antes disso, a sugestão feita neste projeto é de que se escolhesse um tema que fosse direcionando todo o processo de produção escrita.

Sugestão de Tema: Histórias e lendas da minha terra, o que eu sei sobre isso?

#### **Passo I**

- Discutir em grupos sobre as histórias e lendas ouvidas em família, as experiências de cada um com esse gênero;
- Registrar no papel (previamente identificado), a reflexão de cada um sobre o assunto discutido.

#### **Passo II**

Obedecer ao comando da questão: Com base nas suas experiências de ouvinte, bem como nas discussões feitas em grupo, escreva uma lenda na qual seja possível observar registros da cultura e memória de um povo.

#### **Passo III**

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que esse texto precisará passar por reescritas até ser considerado adequado às condições de produção do gênero, por isso os autores utilizarão a versão final do texto escrito, o qual já terá passado por revisões (Módulo de escrita).



Hora de revisar com o auxílio dos colegas e do professor. Eles poderiam trocar entre si os textos (lendas) e o colega daria sugestões que melhorassem a história, tais como:

Há em seu texto unidade temática ou desvios à norma padrão? A estrutura composicional atende ao gênero solicitado?

#### **Passo IV**

Após conversa com os colegas, e das correções feitas seria hora de reescrever, acrescentando ao texto as ideias e aspectos sugeridos.

Agora, atribuiríamos ao texto as correções finais realizadas pelo professor, para que a partir disso o trabalho se encaminhasse ao módulo de divulgação.

#### **Módulo de divulgação ao público**

Enfim, chegaríamos ao momento de finalizar o projeto didático de leitura e produção escrita, e para isso proporíamos a organização de um “festival de curtas”. Para que a estratégia de leitura não tivesse um fim em si mesma, bem como para que o trabalho não ficasse limitado aos muros da escola, os alunos seriam convidados a divulgar o evento por meio de cartazes, folhetos, convites impressos e digitais. Pensamos ainda em propormos aos autores que criassem uma página ou um lugar virtual mais adequado para a veiculação desses vídeos.

#### **4.2 A PROPOSTA DESENVOLVIDA**

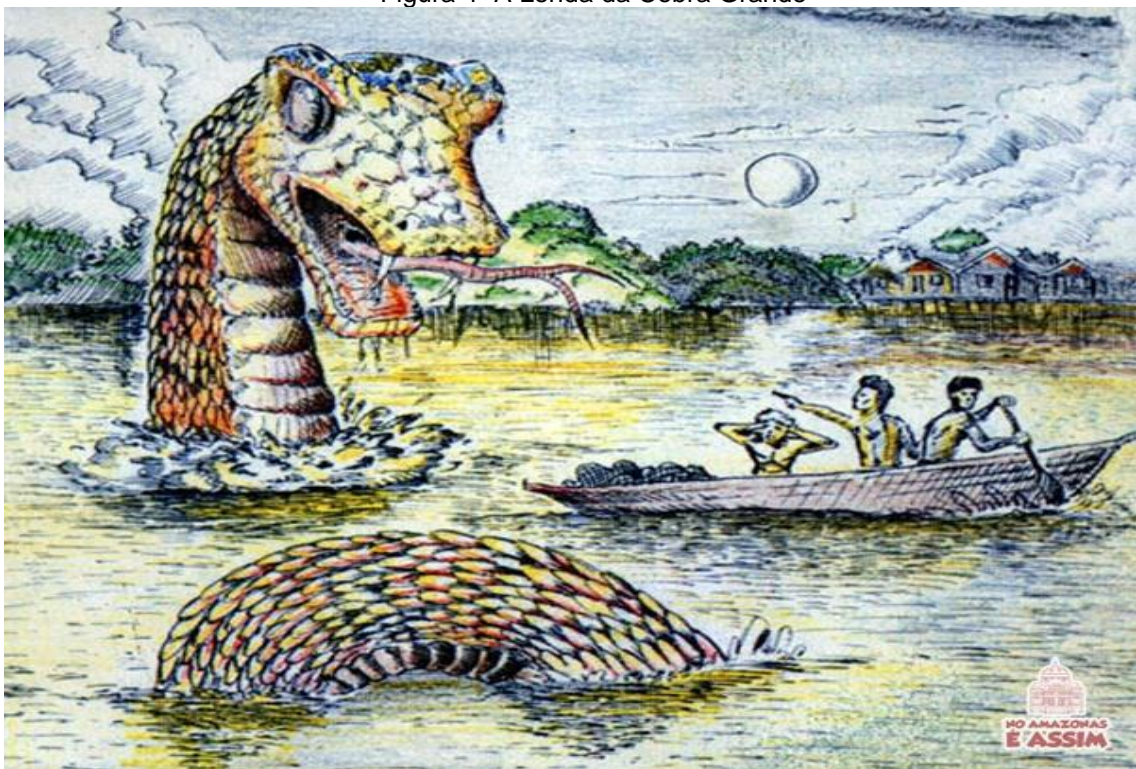
Entre a proposta inicial e a proposta desenvolvida, muitas adaptações ocorreram. E isso se fez necessário mediante as novas leituras que fizemos no decorrer das disciplinas do mestrado, bem como as adversidades da pesquisa. Assim, seguimos em direção à aplicação efetiva do projeto pedagógico de leitura e produção escrita, por meio da seguinte sequência metodológica:

Para o primeiro dia de aplicação sob o título “*Minhas histórias, minhas memórias*”, organizamos o seguinte roteiro, a fim de observarmos como se dava no ambiente familiar a relação com a leitura daquelas 34 crianças do 6º ano/9, da turma C3130 de uma Escola Municipal de ensino Fundamental de Belém que participaram desse momento do projeto.

01. Alguém na sua família conta história para você? Quais tipos de história você já ouviu? Quem as contou?
02. Quais lendas você já contou ou ouviu? Você sabe contar alguma lenda? Qual?
03. O que você sabe a respeito da lenda da “Cobra Grande”?
04. Em sua opinião, o que existe de mais interessante na história da lenda da cobra grande?

Depois da primeira atividade do projeto já realizada, fomos para o segundo dia de aplicação no qual por meio do título “*História pra ouvir*” oportunizamos os alunos participantes desse encontro a primeiro ouvirem a narração do texto “a lenda da cobra grande”, para depois lerem em grupo (para cada grupo entregamos uma cópia da lenda) e refletirem sobre ele a partir do roteiro que mais a frente exporemos.

Figura 4 -A Lenda da Cobra Grande



Fonte: <http://misterioamazonia.blogspot.com/2012/05/lenda-da-cobra-grande.html>

*Conta a lenda que numa tribo indígena da Amazônia, uma índia, grávida da Boiúna (Cobra-grande, Sucuri), deu à luz a duas crianças gêmeas que na verdade eram Cobras. Um menino, que recebeu o nome de Honorato ou Nonato, e uma menina, chamada de Maria. Para ficar livre dos filhos, a mãe jogou as duas crianças no rio. Lá no rio eles, como cobras, se criaram. Honorato era bom, mas sua*

*irmã era muito perversa. Prejudicava os outros animais e também as pessoas. Eram tantas as maldades praticadas por ela que Honorato acabou por matá-la para pôr fim às suas perversidades. Honorato, em algumas noites de luar, perdia o seu encanto e adquiria a forma humana transformando-se em um belo rapaz, deixando as águas para levar uma vida normal na terra.*

*Para que se quebrasse o encanto de Honorato era preciso que alguém tivesse muita coragem para derramar leite na boca da enorme cobra, e fazer um ferimento na cabeça até sair sangue. Ninguém tinha coragem de enfrentar o enorme monstro.*

*Até que um dia, um soldado de Cametá (município do Pará) conseguiu libertar Honorato da maldição. Ele deixou de ser cobra d'água para viver na terra com sua família.*

### **Origem: Mito da região Norte do Brasil, Pará e Amazonas.**

É importante observar, no entanto, que antes de irmos às perguntas propriamente, sugerimos às crianças que fizéssemos mais uma vez um grande círculo no centro da sala, para que ali lhes contasse a história. Vale observarmos, porém, que o momento foi de certa forma, prejudicado pelo barulho excessivo que os demais alunos, sem aula, faziam do lado de fora. Nesse momento, a professora pesquisadora foi até eles e explicou-lhes a importância da atividade para o aprendizado daqueles alunos e o quanto eles (como parte da comunidade escolar) poderiam contribuir para o aprendizado de seus amigos. Depois disso, aos poucos, foram se dispersando. O barulho diminuiu consideravelmente e pudemos, com isso, concentrar-nos mais nos pequenos da turma.

Faz-se importante esclarecermos que optamos por fazer o círculo, porque dessa forma poderíamos observar melhor cada criança, olhá-la mais de perto e trazermos à sala de aula mais descontração. Desejávamos, sobretudo, que naquele momento nos vissem como alguém que estava ali para dividir com eles aprendizados novos, e não o contrário, como alguém que estava ali para mais uma vez pô-los à prova ou avaliá-los.

Para que conseguíssemos chamar a atenção da turma sobre os detalhes da história, apropriei-me, na condição de narradora, de algumas técnicas de contação de história, tais como: a entonação da voz (que mudava conforme a apresentação dos personagens), a expressão facial e corporal. Outro fator que muito nos ajudou foi ter contado a lenda em parceria com a docente oficial da turma, a

qual atuou como mediadora da história narrada. Felizmente, depois de todo esforço, conseguimos a atenção das crianças, que ao final nos aplaudiram e pediram para que outra história fosse contada.

Desfeito o círculo e já sentados em seus lugares, os alunos foram convidados primeiro a partilhar oralmente suas impressões acerca da lenda, para depois lê-la e registrar no papel algumas questões a respeito da história. Perguntamos-lhes, por exemplo, se eles consideravam o texto que leram uma história? Por quê? Quais sentimentos a história que você acabou de ouvir despertou em você? Em sua opinião, por que os personagens principais eram cobras e não humanos? A lenda da cobra grande é o tipo de história que pode se passar em qualquer lugar? Por quê? Retire do texto um trecho que represente a passagem do mundo real para o mundo imaginário. O que de mais importante você aprendeu com essa história? Para que os registros mais adiante pudessem ser transformados em material de análise mais uma vez lhes entregamos uma folhinha (agora padronizada, com nome e data), para que nelas escrevessem.

Nesse contexto, por meio de um discurso leve e desatrelado dos métodos avaliativos fomos lhes apresentando aquelas que elegemos como características fundamentais do gênero lenda. É importante observar ainda que, sendo este o segundo dia de encontro, não consideramos pertinente lhes apresentar um material específico sobre o gênero lenda, por meio do qual mais uma vez o texto fosse tratado de maneira engessada, preso às características, tão somente. Nosso maior objetivo era, sobretudo, que as crianças se divertissem com a história narrada, para ir, aos poucos, se familiarizando com esse estilo de escrita.

Para o terceiro dia de aplicação, escolhemos o título **“Pra ver história”**, e neste momento em parceria com a professora da sala de informática, levamos os alunos para assistirem a dois vídeos sobre a lenda da cobra grande. O primeiro do escritor Ruy de Carvalho, com narração de Sílvia Ferraz, do CD livreto “Lendas amazônicas” – Produção independente 2014 e o segundo dos alunos do 3º período de publicidade e propaganda da UNINORTE.

Diante do exposto, os alunos foram convidados a pensar sobre questões importantes antes de irem à produção escrita. Dentre os vários aspectos observados, estavam as semelhanças e diferenças comuns às três formas de escrita: a verbal (apresentada por mim em sala de aula); a sonora (de autoria dos poetas Rui de Carvalho e Sílvia Ferraz) e a visual (produzida pelos alunos da UNINORTE). Para que a realização dessa etapa fosse possível, primeiro assistimos

ao vídeo diversas vezes, a princípio sem interrupções, no entanto, depois se fez necessário que cortes fossem feitos, para que juntos rememorássemos as informações registradas nos outros dois encontros já aplicados.

Retomamos, por exemplo, alguns trechos das respostas dadas pelos alunos no momento em que lhes perguntei por ocasião do **I encontro** quais histórias seus familiares costumavam lhes contar (e dentre esses trechos apareceram algumas lendas). Depois, retomamos as memórias construídas no **II encontro**, quando lhes foi contada a lenda da cobra grande (história sonora), bem como da experiência de ler no papel a mesma lenda (a história verbal).

Neste dia, os alunos participantes da pesquisa se fizeram presentes no encontro e nenhum deixou de participar da atividade, mas observamos que a data prevista para ele no calendário feito para intervenção precisou ser alterada em decorrência da aplicação de um simulado organizado pela secretaria municipal de educação. O encontro que havia sido agendado para o dia 08 de junho do ano corrente, precisou ser aplicado no dia 10, pois os alunos foram liberados mais cedo, para que assim, os professores pudessem corrigir o método avaliativo.

Vale ressaltar ainda que, neste dia não pude contar com a participação da docente da turma, pois ela precisou se ausentar da escola para resolver problemas de saúde. Por isso, recebemos o apoio do professor de história (que a substituiu naqueles horários), este por sua vez, ajudou-nos a controlar o barulho vindo, principalmente, dos pátios da escola. A cada parada que dávamos em função do calor e do barulho excessivos, ele se direcionava aos alunos para pedir que diminuíssem o tom da conversa. Estávamos, portanto, começando a nos deparar com as primeiras adversidades da pesquisa.

As atividades referentes ao quarto dia de aplicação foram organizadas a partir do título **“Mostra de vídeo”**, por meio do qual os alunos foram convidados a assistir ao documentário *“sobre a cultura e as memórias de comunidades ribeirinhas da Amazônia”*. Nele, as crianças puderam encontrar informações diversas sobre a vida de quem vive na Amazônia, às margens dos rios, sobre seus hábitos, crenças, costumes e, sobretudo, puderam a posteriori, refletir como tudo isso interfere na nossa forma de vida, no nosso jeito de ser e agir, nas histórias que lemos, ouvimos ou contamos. Para esse dia de aplicação, utilizamo-nos de algumas ferramentas importantes à feitura da pesquisa, tais como: papel e caneta, computador, data show, caixa de som e arquivo baixado da internet (documentário).

Nesse contexto, depois da mostra de vídeo e das reflexões compartilhadas por meio da oralidade, cada criança foi convidada a refletir e registrar opiniões sobre as seguintes questões:

1. O que mais lhe chamou atenção no vídeo?
2. De tudo o que os vídeos mostraram o que mais se aproxima do seu modo de vida (hábitos, costumes, crenças, etc.)?

Em meio aos registros apareceram elementos de grande valia, os quais, possivelmente aparecerão nas histórias que escreverão ao longo dos próximos encontros, como: a chuva, animais selvagens, o hábito de comer farinha com peixe, de dormir em redes, as casas que em tempo de cheias ficam sobre as águas, o banho de rio, etc.

Os próximos dois encontros agendados para os dias 15 e 17 do mês de junho do ano corrente, não puderam se realizar em função do falecimento de um funcionário da escola e de uma queda de energia. Outro fator que inviabilizou a aplicação da proposta foi o início da 2ª avaliação bimestral.

Em meio ao tempo estipulado para a aplicação do projeto de intervenção muitas foram as adversidades encontradas, dentre elas: a aplicação de simulados organizados pela Secretaria de educação, queda de energia, cancelamento das aulas para que o gabarito do simulado aplicado fosse conferido pelos docentes, falecimento de um funcionário, inoperância do laboratório de informática, período de avaliação e conselho de classe. Além disso, precisamos lidar com a alta temperatura da capital às 15 h e o barulho externo produzido pelos alunos que, sem aulas ou projetos pedagógicos que lhes acrescentassem conhecimento, ficavam correndo, falando em voz alta ou gritando pelos pátios da escola.

Sabíamos da importância da pesquisa no que concerne à formação dos sujeitos já envolvidos por ela. Por isso, era preciso seguir. Por vezes trocamos a sala de aula pelos espaços da Biblioteca Escolar e do Laboratório de Informática, onde havia silêncio e climatização. Na falta de acesso à internet, foi necessário investir na internet móvel (levada à escola por meio de um modem). Também não podemos deixar de observar que em meio aos problemas enfrentados com o cronograma da pesquisa, o diálogo, apoio e compreensão por parte dos professores regentes em muito nos ajudou. Sempre que possível cediam seus horários para que o trabalho pudesse prosseguir.

Para o quinto dia de aplicação, precisamos fazer ajustes em função de alguns problemas encontrados. Diferente do que havíamos planejado inicialmente, precisamos selecionar entre os alunos da turma uma quantidade menor de participantes para que a partir disso pudéssemos chegar o mais próximo possível do resultado final do projeto de leitura. Assim, depois de termos o passo a passo das atividades organizado em forma de tabela, pudemos observar quais alunos participaram assiduamente de todas as etapas realizadas até o presente momento. Este foi o critério do qual nos utilizamos para fazer a seleção e prosseguirmos. Dentre os alunos participantes até esta etapa da pesquisa, selecionamos cinco que depois das etapas acima descritas participaram ainda de mais quatro encontros, os quais detalharemos a seguir.

Para o quinto dia de aplicação, fomos mais uma vez ao laboratório de informática. Ali, relembramos a sequência do trajeto já percorrido por nós (Encontros 01, 02, 03 e 04), para que depois disso pudéssemos lhes apresentar a atividade do dia, que se organizou da seguinte maneira.

Sob o título **“Mostra de histórias”**, assistimos a dois vídeos, um sobre a história de *“João e Maria”*, escrita pelos irmãos Grimm e o outro sobre *“A lenda da mãe d’água”*, de autoria desconhecida. Nosso objetivo era que por meio desse momento, os alunos refletissem primeiro sobre como tais histórias foram organizadas (Qual o fato narrado pelo autor? Como o autor caracterizou seus personagens? Como o autor caracterizou o espaço onde se passou a história? Qual o conflito da história e como ele foi resolvido?) para que depois disso, os alunos refletissem ainda, a respeito das semelhanças e diferenças estruturais dos textos. Dois deles, por exemplo, conseguiram perceber que a primeira história era um conto. O mais gratificante nesse momento, no entanto, foi termos percebido que todos eles sabiam ser a segunda narrativa uma lenda, ressaltando, inclusive, suas características e função social. Nenhum registro escrito foi feito nesse dia, mas muito aprendemos uns com os outros através das informações oralmente compartilhadas.

Ao encontro de número seis atribuímos o título **“Minhas histórias eu sei contar”**, por meio do qual os alunos selecionados foram convidados a organizar a sequência narrativa de sua própria lenda. Entregamos a eles algumas perguntas (que ao serem respondidas) lhes ajudariam a organizar uma espécie de roteiro. A intenção era lhes ajudar a desenvolver habilidades para com a escrita de um texto narrativo (nesse momento, especialmente, no que diz respeito aos elementos

estruturais do gênero), uma vez que com relação ao conteúdo já tínhamos um considerável arcabouço de informações.

Para tanto, os alunos foram convidados a pensar sobre o fato narrado, a quantidade de personagens (protagonistas e secundários), o conflito e a possível solução para ele, bem como no desfecho da história. Feito isso, já tinham nas mãos um bom material para escrever sua lenda!

E assim o fizeram, apropriaram-se de todas as informações colhidas ao longo dos encontros e escreveram suas lendas. Não poderíamos deixar de observar que, a medida que iam escrevendo demonstravam expressiva autonomia e segurança. As perguntas que faziam entre uma pausa e outra estavam mais relacionadas às questões da norma culta, como a grafia de algumas palavras e a pontuação. Terminamos esse momento com a entrega dos textos, para que pudessemos ajudá-los quanto à refacção.

Assim, chegamos ao encontro de número oito ao qual chamamos de **“Co-lapidando o texto”**. Nele, os alunos precisaram pensar e partilhar oralmente com os colegas sobre duas questões. A primeira foi “Sua história é uma lenda? Por quê?” e a segunda “Pelos avaliadores de seu texto foi sugerido fazer algum ajuste? Caso sua resposta seja afirmativa: “mãos a obra!”.

Depois de feitos os ajustes necessários, voltamos ao laboratório de informática a fim de transformarmos os textos verbais em vídeos e, para isso, os alunos utilizaram a ferramenta tecnológica Wondershare Filmora. Vale ressaltar que para esse momento da pesquisa não pudemos utilizar os computadores do laboratório de informática por não haver compatibilidade entre o programa instalado e a referida ferramenta. Também, por isso, precisamos reduzir o número de alunos participantes, pois todo o trabalho referente à produção dos vídeos foi realizado no nosso próprio computador.

Com relação a como os alunos transitaram pela ferramenta tecnológica enquanto editavam seus vídeos, pudemos observar que todo processo se deu de forma lenta. Por muitas vezes, fomos questionadas, por exemplo, quanto ao uso de alguns recursos do *software* (importação de imagens, trilha sonora; inserção de texto ou filtro; divisão de tela, etc.). Outra dificuldade encontrada nesse momento foi quanto ao acesso à internet. Com um sinal ruim (demasiadamente lento), as crianças demoraram bastante para encontrar e baixar da rede as imagens correspondentes as suas produções escritas.



Por isso, fez-se necessário mais uma tarde de encontro dedicado à finalização deste momento, mas ainda assim não tivemos tempo para explorar todos os recursos ofertados pela ferramenta. É importante observarmos também que para um momento como esse precisaríamos de mais tempo e da parceria com o professor de informática para que às crianças fosse ofertado um curso específico sobre o wondershare filmora, pois certamente isso atribuiria à produção final maior qualidade.

Para o último dia de aplicação chamamos **“Mostra de curtas”**. E para ele tínhamos como primeira intenção, com base na proposta de ROSSI (2008), permitir que os vídeos produzidos pelos alunos ultrapassassem as paredes da sala de aula e circulassem por entre a comunidade escolar (demais alunos, pais, docentes e corpo técnico). No entanto, frente às muitas adversidades encontradas para a realização da proposta (as quais fomos expondo ao longo do texto), não nos foi possível realizar essa última etapa do projeto. Mas destacamos essa como uma das possibilidades futuras de efetivação do trabalho.

## **5 ANÁLISES DOS DADOS**

### **5.1 DA DIAGNOSE INICIAL À PRODUÇÃO FINAL**

Ao produzir enunciados, o homem, como define Bakhtin (2004, p. 123) “participa de um diálogo permanente e diverso” por meio do qual “interroga, escuta, responde, concorda”. Desse modo, interage com seu interlocutor e configura com ele uma sociedade. Portanto, uma vez que nos apoiamos, especialmente, nos escritos do referido autor para a elaboração da presente proposta, as análises iniciais se voltaram aos elementos dialógicos do discurso (*estrutura composicional, estilo e conteúdo temático*), a fim de observarmos como os alunos lidam com isso enquanto leem e escrevem.

Para Antunes (2003, p.45), “a escrita, como toda atividade interativa, exige uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. É preciso, portanto, que exista entre os sujeitos participantes desse processo interdependência, no sentido de sabermos que a ação de um depende da ação do outro, que a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro e que disso depende o propósito pelo qual um texto será escrito. Por outro lado, Geraldi (1997, p.128) nos diz ainda que “na

escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição, somente”.

Porque nos preocupamos em propiciar aos alunos condições que lhes permitissem desenvolver habilidades cognitivas e sócio discursivas por meio de diferentes e reais situações de comunicação, pensamos para este primeiro momento a aplicação de um primeiro encontro organizado em torno de perguntas, como segue abaixo.

Alguém na sua família conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já ouviu? Quem as contou?

1. Quais lendas você já contou ou ouviu? Você sabe contar alguma lenda? Qual?
2. O que você sabe a respeito “da lenda da cobra grande”?
3. Em sua opinião, o que de mais interessante existe na história da lenda da cobra grande?

Inicialmente, pudemos perceber através das respostas formuladas pelos 34 alunos participantes deste primeiro encontro, que a 18 crianças foi dada a oportunidade de ouvir histórias (dentre elas fábulas, contos infantis, histórias em quadrinhos, lendas e relatos de memória), mas aos outros 04 não. Outro dado interessante, diz respeito à predominância da voz feminina na condição de narrador preso às memórias que construiu ao longo da vida. Caldas (1999) nos diz que tudo o que constitui a memória atravessa as múltiplas vivências do humano, por isso, tudo o que a ela se refere é poético, virtual, criativo, rítmico e dinâmico. Entre os 18 participantes, 14 disseram ouvir histórias narradas por suas mães ou avós. Como mostram os fragmentos que transcrevemos a seguir:

*“Sim – Sobre a vida dos meus pais no tempo passado – Minha mãe ou meu pai.”*

*(Mayra).*

*“Sim. Eu já ouvi várias histórias do passado. a pessoa que me conto foi meu pai e minha mãe.”*

*(Luna Pietra).*

*“Sim, sobre a vida, sobre aventuras, a minha mãe.”*

*(Any Rennesmy).*

*“Sim, já ouvi a história da raposa e as uvas, a formiga e a cigarra, a pequena sereia entre outras, minha mãe me conta.”*

*(Jessica).*

Para que chegássemos à etapa final do trabalho (texto escrito e produção de vídeos), organizamos um projeto pedagógico de leitura e produção escrita com base no que nos é sugerido por Rossi (2008). Passamos, portanto, pelas etapas do módulo didático de leitura, de escrita e de divulgação ao público. A partir disso, para que as primeiras análises pudessem ser feitas, organizamos um quadro por meio do qual pudéssemos observar a participação deles ao longo do trajeto. Além disso, selecionamos alguns trechos que nos ajudaram a perceber, primeiro, que relação eles estabeleciam com a leitura no meio familiar, depois o que sabiam a respeito do gênero lenda (gênero discursivo selecionado previamente para ser explorado ao longo do projeto). Os nomes dados aos alunos foram criados por eles mesmos (em forma de pseudônimos), a fim de que sua identidade fosse preservada, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Alunos participantes (aqui identificados por pseudônimos) da primeira etapa de atividades que compõem o projeto de leitura e produção escrita aplicado ao longo da metodologia da presente pesquisa

Nº	PSEUDÔNIMO	Diagnose inicial	Produção 01 (História para ouvir)	Produção 02 (Pra ver História)	Produção 03 (Mostra de vídeo)	Produção 04 Roteiro (Mostra de Histórias)	Produção 05 (Minhas histórias eu sei contar)	Produção 06 (Planejando minha história)	Produção 07 (Co-lapidando o texto)	Produção 08 (Ajustes finais)	Produção 09 (Na sala de informática - Produção de vídeos)	Produção 10 (Mostra de curtas)
01	Vicent	X	X	X	X							
02	Brithiney	X	X	X								
03	Larissa Vitória	X		X	X							
04	Any Rennesmy	X	X	X								
05	Ludimila Valente	X	X	X	X							
06	Erick Fernando		X									
07	Alípio	X	X									
08	Luiz	X	X	X								
09	Ruam	X	X	X	X							
10	Larisa Valentina	X	X		X							
11	Claudio	X	X									
12	Luany	X	X		X							
13	Bruce Nayni	X	X	X	X							
14	Maria flor	X	X		X							
15	Eva	X	X		X							
16	Luna Pietra	X	X		X							
17	Gabriel	X	X	X	X							

Nº	PSEUDÔNIMO	Diagnose inicial	Produção 01 (História para ouvir)	Produção 02 (Pra ver História)	Produção 03 (Mostra de vídeo)	Produção 04 Roteiro (Mostra de Histórias)	Produção 05 (Minhas histórias eu sei contar)	Produção 06 (Planejando minha história)	Produção 07 (Co-lapidando o texto)	Produção 08 (Ajustes finais)	Produção 09 (Na sala de informática - Produção de vídeos)	Produção 10 (Mostra de curtas)
18	Claire Kyle	X	X	X	X							
19	Mayra	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
20	Luna	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
21	Eduardo Luz	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
22	Jessica	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
23	Pietra	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
24	Alanda		X	X	X							
25	Fernando Printis		X	X								
26	André		X	X								
27	Andrei		X	X								
28	Pedro		X	X								
29	Ana Clara		X									
30	Jack Sawyer		X	X	X							
31	Sarah Valentina		X		X							
32	Fernanda		X		X							
33	Lucas Ferrera		X	X	X							
34	Laura				X							
35	Aluno transferido											

Fonte: a autora (2016)

Para o 2º dia de aplicação, sugerimos às crianças que dialogássemos a partir do tema **“Histórias para ouvir”**. Primeiro, formamos um grande círculo no centro da sala e a eles narrei “a lenda da cobra grande”. Em seguida, pedi que, em dupla, refletissem e registrassem no papel suas respostas para as seguintes perguntas.

1. Você considera o texto que leu uma história? Por quê?
2. Quais sentimentos a história que você acabou de ouvir despertou em você?
3. Em sua opinião, por que os personagens principais eram cobras e não humanos?
4. A lenda da cobra grande é o tipo de história que pode se passar em qualquer lugar? Por quê?
5. Retire do texto um trecho que represente a passagem do mundo real para o mundo imaginário.
6. O que de mais importante você aprendeu com essa história?

Nesse momento, concentramo-nos em observar informações referentes à *estrutura composicional do gênero lenda*, pois precisávamos saber o que os alunos sabiam sobre os elementos estruturais do texto, uma vez que o roteiro de perguntas apresentado a eles ia lhes permitindo, sugestivamente, tratar sobre essa questão. Das 17 respostas produzidas, 16 disseram se tratar de um texto narrativo e justificaram pela presença do *“narrador”* e dos *“personagens que falam”*, para a segunda pergunta, a palavra *“medo”* foi apresentada em 12 respostas. Entre os 34 participantes, apenas 08 associaram (mesmo que vagamente) o fato dos protagonistas terem forma de cobra e não humana à questão de tornar possível no mundo imaginário aquilo que não é possível no mundo real. Assim como mostram os fragmentos transcritos abaixo:

*“Porque a india podia ser uma cobra porque é uma lenda”.*

*(Vicent e Pedro)*

*“Porque eles nasceram cobras e não humanos pois no luar da noite o encanto se desfazia e ele se tornava humano mas so pelas noites de luar porque de dia eles eram cobras.”*

*(Eva, Luna e Jessica)*

*“Porque era um humano, mas pela um encanto e virou cobra.”*

*(André e Andrei)*

Para a questão 04, do total de alunos participantes apenas 14 responderam (mas somente 12 justificaram) não ser a lenda da cobra grande uma história que pode se passar em qualquer lugar, pois perceberam se tratar de uma narrativa que se utiliza de alguns elementos fundamentais para a construção do espaço, como os rios. É o que podemos observar nos trechos transcritos abaixo:

*“Não, por que ela e uma lenda de rio.”*

*(Bruce e Luna)*

*“Não, porque e uma Historia indigena.”*

*(Pietra e Brithiney)*

*“não, porquê só si passa em aldeias indígenas e em rios.”*

*(Any e Cláudio)*

*“Não porque al lenda da cobra grade e uma lenda paraense.”*

*(Luna e Jack Sawyer)*

*“não. Porque a cobra fica melhor na água.”*

*(André e Andrei)*

Diante da questão 05, 21 alunos conseguiram retirar do texto fragmentos nos quais é possível observar elementos do mundo real se misturando com elementos do mundo imaginário, traço esse por sua vez, muito inerente ao gênero lenda, aqui representado por aquelas de natureza amazônica. Para Moreira (1960, p. 68) “a Amazônia é equiparada a um anfiteatro de grandiosas, alongadas e solenes proporções”, um lugar onde a vida real se mistura com o maravilhoso e com o fantástico, logo os sujeitos que dela fazem parte também se constituem nessa dupla realidade. Deixam-se tomar pelo poder da palavra encantada e produzem com ela um diálogo cheio de sentidos.

Em Eliade (2011 p. 8), esse universo mitológico exerce certo fascínio sobre o leitor por representar na literatura, de acordo com uma concepção mais histórica, “o que não pode existir realmente”. Ainda segundo o autor, para algumas sociedades, o mito fornece modelos para a conduta humana que lhes permite atribuir significação e valor à existência humana. Um pouco dessa magia mitológica podemos observar nos fragmentos a seguir:

*“no mundo imaginário a gente pode ter filho cobra e no mundo real a gente no pode.”*

*(Eduardo Luz e Alípio)*

*“Se transforma em um belo rapaz, passar leite na cobra e ferir.”*

*(Mayra)*

*“O mudo real é uma cobra, do mundo imaginário é uma cobra nesce da barriga de uma mulher e uma cobra se transformo no homem.”*

*(Eva, Luna e Jessica)*

*“Honorato, em noites de lua cheia perdia seu encanto e virava um belo rapaz.”*

*(Any e Cláudio)*

*“Conta a lenda que numa tribo indígena da Amazônia, uma índia grávida da Boiuna, (cobra grande, Sucuri) deu a luz duas crianças gêmeas que na verdade eram cobras.”*

*(Vicent e Pedro)*

No que se refere à questão 06, dos alunos participantes 16 conseguiram perceber (ainda que superficialmente), a natureza reflexiva e humana do gênero lenda que às vezes nos ajuda a explicar poeticamente um fato histórico ou fenômeno da natureza, mas, em outras, a repensar posturas e condutas sociais.

A importância da leitura literária e as considerações que ela nos permite fazer, Cosson (2014, p. 35) nos diz que “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros”, o que humaniza o homem e o faz adotar posturas nobres diante das situações que vive. E nesse sentido, ao longo da pesquisa pudemos observar que os alunos participantes por várias vezes relacionaram elementos da sua realidade com aqueles que apareciam nas histórias que liam: a chuva frequente, a fauna e a flora descritas, os hábitos culturais (como a farinha na mesa e a rede estendida para descansar).

Outro aspecto interessante do trabalho se deu quando, os sujeitos envolvidos retomaram falas de seus antepassados e os indicaram como os primeiros narradores das histórias que conheciam (como aponta um dos quadros presente na página 86 destinado à análise de dados). Sobre isso, confirmamos ainda mais a hipótese de que está na família o primeiro contato com a palavra, nesse constante



reconhecer-se no outro para entender o mundo em que vive e transformar a si mesmo.

Alguns alunos observaram, também, ao final do trabalho, que por meio da natureza reflexiva e humana das lendas que leram puderam repensar determinadas condutas e comportamentos, tornando-se a partir disso pessoas melhores, no sentido de desejarem ser mais solidários, corajosos e bondosos para com o próximo (como mostra o segundo quadro presente na página 84).

Jouve (2012) observa ainda que o texto literário informa e ao mesmo tempo emociona. Por vezes, o leitor se envolve com determinados textos que lê e essa relação afetiva com a palavra se constrói, na maioria das vezes, porque como pessoa se reconhece no texto e se deixa transformar por ele. O que podemos perceber nos fragmentos transcritos abaixo:

<p><i>“me ensinou que quando alguém ta presissando de ajuda sempre se tem de alguém.”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Sarah Valentina e Luany)</i></p> <p><i>“foi ou é quando vemos que nada é impossivel para ninguém pois ele tentou varios vezes se torna uma pessoa de verdade e tudo no final ela conseguiu.”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Ludimila Valente e Fernanda)</i></p> <p><i>“Ela ne ensina que a lenda e muito Bacame e taben encina e o irmão dela era muito Bom e a ima era muita negativa.”</i></p> <p style="text-align: right;"><i>(Ana Clara e Larisa Valentina)</i></p>
--

Para que os alunos chegassem ao módulo de escrita com os seus repertórios de informação ampliados, pois segundo Antunes (2003) “Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras.” Julgamos pertinente dedicar as próximas etapas do projeto à aquisição de informações diversas sobre o contexto amazônico. Para tanto, sob os títulos “*Pra ver histórias*”, “*Mostra de vídeos*” e “*Mostra de histórias*” viabilizamos no laboratório de informática três momentos que, certamente, muito contribuíram para a ampliação do repertório cultural e informacional dos alunos. Neles, os alunos puderam assistir *A lenda da cobra grande* em duas versões: a narrada em forma de canção por Ruy de Carvalho e Silvia Ferraz e a narrada em forma de vídeo – uma produção independente dos alunos do 3º período de publicidade e propaganda da UNINORTE.

Nesse contexto, os alunos foram convidados a pensar sobre questões importantes antes de irem à escrita propriamente. Dentre os vários aspectos

observados, estavam as semelhanças e diferenças comuns às três formas de escrita: a verbal (apresentada por mim em sala de aula); a sonora (de autoria dos poetas Rui de Carvalho e Sílvia Ferraz) e a visual (produzida pelos alunos da UNINORTE). Sobre isso, a maioria das respostas se aproximaram, pois entre o total de 20 alunos participantes 14 apontaram como semelhança o *conteúdo temático*, o que para (BAKHTIN, 2004) se organiza em torno das escolhas que o autor faz a partir de sua intenção comunicativa. Infelizmente, nenhuma das respostas atentaram para o fato de a *estrutura composicional* se manter inalterada nas três formas de linguagem. Como mostram os fragmentos transcritos a seguir:

*“O que eu achei de semelhante foi a história porque mesmo na história verbal mesmo na história sonora e mesmo na história todas essas são histórias iguais (...).”*

*(Larissa Vitória)*

*“Que todas as histórias tem o mesmos personagens e o mesmo título e que eles tem o mesmo sentido.*

*(Pedro)*

*“A história VERBAL sonora e visual tem e assunto da lenda da Cobra grande (...).”*

*(Bruce Nayni)*

*“A de semelhança que, falam só um Título “A cobra Grande e que a os mesmos personagens são os mesmos de cobras a cobra, fêmea e macho e que são contados pela amazonia.”*

*(Ludimila Valente)*

Diante da necessidade de acrescentar ao repertório dos alunos informações que mais adiante lhes fossem úteis para a produção escrita, seguimos em direção ao encontro de número 04, por meio do qual aos alunos foi oportunizado assistir a um documentário sobre a cultura e as memórias de comunidades ribeirinhas da Amazônia.

Segundo (BAKHTIN 2004, p.112) “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um auditório social próprio e bem estabelecido.” Diante disso, Para que os encontros se realizassem dentro da concepção bakhtiniana da linguagem a qual pressupõe encontro, parceria, comunhão de ideias, informações e intenções

pretendidas, julgamos pertinente convidar os alunos a mais uma vez se constituírem como sujeitos levando em consideração o universo do outro.

Depois de assistirem ao documentário, os alunos foram convidados a refletir sobre as questões seguintes:

1. O que mais lhe chamou atenção no vídeo que assistiu?
2. De tudo o que vídeo mostrou o que lhe faz pensar em seu modo de vida (hábitos, costumes, crenças, etc.)?

Sobre esse momento e as questões observadas, podemos constatar que dos 23 alunos presentes 12 disseram ter voltado sua atenção para a forma de vida dos ribeirinhos, para como lidam com os tempos de cheias e também de secas, com as adversidades próprias dessa realidade tão dicotômica. Diante disso, é possível retomarmos uma das falas de Compagnon (2012, p. 60) quando o autor chama nossa atenção para a necessidade de fazer da literatura um meio de preservação e transmissão da experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. E de fato, foi essa a realidade experimentada pelos alunos diante do texto. Os fragmentos abaixo ilustram o apontamento feito:

*“O que mais me chamou atenção foi que lá um dia o rio enche e emunda as cidades ribeirinhas, já o outro dia fica o rio seco. E também quando chove eles usam a água da chuva para beber.”*

*“Se aproxima, eles fazem farinha, eles comem a farinha e eu também, eles comem peixes, e eu também.”*

*(Jessica)*

*“O que mais me chamou atenção foi porque u lugar onde eles vivem enche, a ponto de alagar as casas.”*

*“habito de comer farinha, peixi, etc.”*

*(Eva)*

*“Porque que me chamou atenção foi quando chove vira um riu o chão são de madera e quamdo não chove fica seca e e muito dificio ter água.”*

*“Sim O alimento que e a farinha e o peixe e a agua da chuva também.”*

*(Pietra)*

*“O que me chamou a atenção e a alimentação de farinha e o peixe que o que me chamou também a inçente do rio que aparece os animais como jacaré e cobras.”*

*“O abito da farinha, e do pesca, e também dos hábitos de tomar banho nos rios e comer peixes.”*

*(Luna)*

## 5.2 SOBRE O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES

Para este segundo momento de análise dos textos, levamos em consideração um total de cinco produções escritas, o gênero lenda, produzidas pelos alunos que participaram de todas as etapas do projeto, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 2-Textos produzidos pelos alunos que participaram de todas as etapas

Nº	PSEUDÔNIMO	Diagnose inicial	Produção 01 (História para ouvir)	Produção 02 (Pra ver História)	Produção 03 (Mostra de vídeo)	Produção 04 Roteiro (Mostra de Histórias)	Produção 05 (Minhas histórias eu sei contar)	Produção 06 (Planejando minha história)	Produção 07 (CO-LAPIDANDO O TEXTO)	Produção 08 (AJUSTES FINAIS)	Produção 09 (Na sala de informática- Produção de vídeos)	Produção 10 (Mostra de curtas)
01	Mayra	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
02	Luna	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
03	Eduardo Luz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
04	Jessica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
05	Pietra	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Fonte: a autora (2016)

A necessidade de elaboração se manifestou diante das adversidades encontradas ao longo do desenvolvimento da proposta de intervenção (as quais foram apresentadas no item 4.2 da pesquisa). Desse modo, precisamos lançar mão da referida estratégia para que pudéssemos chegar ao final do projeto pelo menos tendo conseguido passar pelos módulos de leitura e de produção escrita como nos sugere Rossi (2008), uma vez que prejudicados pelos percalços encontrados ao longo da pesquisa não dispusemos do tempo necessário para chegarmos ao último módulo: o de divulgação ao público.

Mais uma vez, para este momento de análise, retomamos o discurso de Bakhtin (2000) para compreendermos a língua na sua diversidade e materialização. Convidados a dialogar com o outro por meio de suas leituras e textos, os alunos se apropriaram da língua ao passo que iam produzindo enunciados diversos. Faz-se necessário observarmos, no entanto, se ao fazerem isso se utilizaram de *um conteúdo temático*, de *um estilo verbal* e de uma *estrutura composicional* coerentes com a situação comunicativa.

Depois de terem passado pelos 04 primeiros encontros, aos alunos selecionados foi ainda oportunizado, no laboratório de informática, passear por outros textos (a história de João e Maria e a lenda da Mãe d'água), a fim de observarem como se organiza a estrutura narrativa (que nos dois gêneros são evidenciados os mesmos elementos composicionais) e como dela se apropriaram os autores para servir a diferentes finalidades comunicativas.

Julgamos pertinente inseri-los neste contexto de letramento multissemiótico (Rojo 2012) para apresentar-lhes um novo modelo de letramento (diferente daquele que lhes vem sendo oferecido pela tradição escolar (a cultura da sala de aula, do quadro negro, do piloto, do caderno e da caneta). Estivemos segundo Rojo (2012) diante da necessidade de lançar sobre o aluno um olhar que o vê como sujeito participante de uma sociedade cada vez mais universalista, multimídia e envolvida pelos diversos suportes tecnológicos de difusão de informação.

Para que saíssemos desse momento preparados para a produção escrita, foi sugerido aos alunos (com base nas etapas já cumpridas), elaborar seu próprio roteiro narrativo. Eles deveriam perceber nas suas produções como se utilizaram *da estrutura composicional*. O roteiro se organizou da seguinte maneira:

1. Qual será o fato narrado na sua história?
2. Quantos personagens sua história terá?
3. Quais serão os personagens principais? E os secundários?
4. Com relação ao conflito, como ele se dará na história?
5. Que solução você dará a ele?

Sobre a organização do roteiro sugerido, os alunos assim se manifestaram.

1. *“Sobre um específico terror sobrenatural.”*
  2. *“Personagens 4”*
  3. *“A bruxa e os dois irmãos Manuela e Pedro”*
  4. *“A lenda fala sobre um relato que acontece numa casa assombrada entre que 2 irmãos irão morar nela Manuela e Pedro chamam seu amigo Daniel onde os dois irmãos vão inventar de fazer uma brincadeira e acabam liberando um espírito na casa.”*
  5. *“Tentar caçar o espírito entre em um jogo de tabuleiro. Enfim espírito de volta em seu devido lugar, os irmãos e o amigo Daniel comemoram o não serem mortos pelos espíritos.*
- (Jessica)*

1. *“De uma árvore de frutas.”*
2. *“4 pessoas”*
3. *“o cacique e indiozinho e Tatu”*
4. *“Indioiasam”*
5. *“na hora que o índio vai seguir o Tatu quando o cacique descobre a árvore de frutas.”*

*(Luna)*

1. *“Sobre um fato SoBre Natural”*
2. *“5 perSonages”*
3. *“Chico e aTeresa”*
4. *“maira, Bruno, marcos”*
5. *“Ser acuado ira acoteçer os aTosSoBre Naturais Ai os Amigos Voutaõ A ceres Amigo Ai TemiNa.”*

*(Eduardo Luz)*

1. *“Sobre uma menina que virou Macacheira”*
  2. *“4”*
  3. *“A ariecam”*
  4. *“O cacique”*
  5. *“A morte da menina criando a macaxeira para lembrar da menina”*
- (Roteiro produzido pela aluna Mayra)*

1. ( )
  2. *“4 personagem”*
  3. *“Fernanda- Caio”*
  4. *“Munis e Carol”*
  5. *“Vai ser como a Fernanda Aparese e Fernanda e Caio vão voltar pra Casa.”*
- (Pietra)*

Histórias são narradas desde sempre e passam por fatos testemunhados ou vivenciados por alguém que se apropria disso com autonomia para narrar. No que se refere aos gêneros discursivos narrativos, geralmente são baseados em experiências de outros tempos, de outros lugares. O gênero lenda como já assinalado, guarda nas suas linhas e entrelinhas uma voz que fala ao leitor a partir de informações antropológicas, culturais, folclóricas, históricas, etc. o que lhe propicia esse retorno ao passado e as experiências de outros.

Baseado nisso, pudemos inferir das produções dos alunos alguns registros verbais sobre a tradição histórica e cultural da região em que vivem. O que nos remonta a Compagnon (2012), quando o autor valida a importância da tradição histórica por encarar a obra como outro na distância de seu tempo e de seu lugar.

Consideramos, igualmente, o que postula Lopes-Rossi (2003), quando nos diz que as produções finais se apropriaram das informações disponibilizadas pelo módulo didático I do projeto pedagógico de leitura e produção escrita, no qual os alunos foram orientados a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero lenda. Em outras palavras, as informações veiculadas pelos textos narrados oralmente, pelos textos impressos, pelos vídeos assistidos e pelas discussões feitas em torno deles, contribuíram para que os alunos



apresentassem autonomia na hora de escrever porque tiveram seu repertório sócio cultural ampliados.

Ao longo das lendas narradas pelos alunos, foi possível percebermos, por exemplo, a presença de palavras e expressões que remetem o leitor para o contexto amazônico, tais como: “(...) foram morar nas margens do rio Bolonha”; “(...) foram para Belém (ver-o-peso) e viveram suas vidas”; “Cinco amigos estavam vindo de barco pelo rio Amazonas até Belém”; “(...) ai eles saíram correndo e voltaram de barco para a cidade deles”; “(...) ela achou uma mandioca”.

Sobre a cultura e o folclore, observamos em um dos textos analisados, “A lenda da macaxeira”, que a autora trouxe para sua história registros da vivência indígena, o que mais uma vez referencia Compagnon (2012) ao destacar que a literatura deve ser estudada por muitos motivos, mas, sobretudo, por ser ela, talvez, o único meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distante do leitor no tempo e no espaço e que se diferenciam dele por suas condições de vida.

A referida lenda faz alusão a uma realidade diferente daquela em que está inserido o leitor, tais como nos mostram os seguintes fragmentos: “Era uma vez uma tribo, nessa tribo tinha uma mulher chamada Jacy”; “(...) mas o cacique teve uma ideia”. Existe ainda nessa história uma breve referência ao mundo imaginário, quando um fenômeno natural é explicado sob o viés da literatura. Na lenda, o narrador anuncia a morte da índia como pretexto para o nascimento de uma planta que alimentaria a tribo caso passasse por uma situação de perigo. Como se vê em:

“(...) mas o Cacique teve uma ideia que o pai da menina a enterrasse no meio da tribo, porque assim ela seria transformada em uma planta que, em caso de guerra, serviria como alimento”.

Mais adiante, na lenda “A árvore de frutas”, a aluna de pseudônimo Luna, também se apropriou da cena indígena para escrever. Há em seu texto referências desse contexto, o que podemos verificar por meio dos seguintes termos: “Era uma vez uma tribo que se chamava Tupiani”; “(...) e o cacique da tribo falou”; “(...) o índio filho da índia Isam falou”; “(...) todo mundo da tribo tiveram comida para comer”.

Cabe pontuar ainda que, em quatro das cinco produções são evidenciados traços de fantasia, inspirados por sua vez na relação que o leitor estabelece com mundo. Para Possenti (2015), esse processo tem sua importância constatada porque representa a relevância da literatura para com a manutenção do

sonho, do desejo e da capacidade imaginativa do sujeito. Observemos como isso está representado nas narrativas de autoria dos alunos.

No texto “A lenda da bruxa do tabuleiro”, a aluna de pseudônimo Jéssica, escreve:

*“(...) esse tabuleiro era de palavras e cartas. Manuela curiosa pegou e chamou seu irmão e seu amigo, sendo que não sabia que aquele tabuleiro trancava um espírito muito perigoso(...)”. Mais a diante, escreve ainda: “(...) ela viu uma mulher com vestido branco, cabelos longos, face pálida(...)”*

O mesmo acontece nos textos “A lenda da casa velha” e “A lenda da árvore de frutas”, nas duas narrativas aparecem trechos como: “ (...) ai passou uma coisa pelo espelho, as portas se abriram e na hora que iam saindo, Teresa foi morta pelo espírito que vivia lá (...)” e “ (...) o seu tatu, amigo do índio, saiu pra procurar o que comer e encontrou uma árvore cheia de frutas, vários tipos de frutas, tinha: maçã, banana, mamão, laranja, todos os tipos (...)”.

Dessa forma, passaremos à análise de outros elementos textuais com base no que nos orienta o referencial teórico da pesquisa.

**Tabela 3** - Quanto à utilização dos elementos estruturais da lenda

<b>ELEMENTO TEXTUAL VERIFICADO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Escreveu um texto narrativo de ficção que apresenta uma situação extraordinária?	4	1
São encontrados elementos da realidade convivendo com o imaginário do autor?	4	1
Manteve relação com algum fato histórico, fenômeno da natureza ou transmissão de valores?	5	
A história se passou no espaço adequado?	5	
As sensações despertadas no leitor estão de acordo com a construção composicional do gênero?	4	1
Existe na história algum elemento voltado para cultura popular?	1	4

Fonte: a autora (2016)

Quanto à utilização do primeiro elemento, quatro do total de alunos conseguiram empregá-lo, ainda que tais elementos não tenham sido explorados plenamente, foi possível observarmos, por exemplo, que em quatro das cinco narrativas apareceram além dos elementos estruturais do gênero um fato relacionado a uma situação extraordinária que se construiu dentro de um espaço adequado. Em uma delas (trecho IV) apenas poucos elementos estruturais foram

apresentados (personagens, fato e tempo), mas nada se vê referente às situações extraordinárias, como mostram os trechos a seguir.

### **Trecho I**

Uma vez 2 irmãos **Manuela e Pedro** mudaram de casa, **foram morar na margens do rio Bolonia**, os dois saíram para casa do seu amigo **Daniel**, Daniel e Pedro foram brincar de futebol, Manuela entendiada foi atrás de alguma coisa para animo-la, ela encontrou um tabuleiro.

(...) sendo que não sabia que **aquele tabuleiro trancava um espírito muito perigoso** (...)Manuela, corajosa se aproximou, **ela viu uma mulher com um vestido branco, cabelos longos, face pálida**, Manuela correu para se esconder, Pedro saiu do quarto onde estava e viu aquela mulher

(Jessica, grifo nosso)

### **Trecho II**

Cinco Amigos estavam vindo de Barco pelo rio Amazonas. Até Belém, eles se chamavam **Chico, Teresa, Maira, Bruno, Marcos**. Aida sim os Amigos brigaram e os Amigos se separaram.

(...) O **CHICO** viu um **casarão antigo**

(...) As Porta e Janela se fecharão **Ai se Passou uma coisa Pelo esPENHO** Ai depois de muita espera As Porta se Abrirão e Na Hora que ele ia Sair **Teresa foi morta Pelo espírito que vive ali**

(Eduardo Luz, grifo nosso)

### **Trecho III**

Nessa tribo tinha uma mulher chamada **Jacy**, ela sonhava em ter uma filha. Uma vez ela teve chamada **Ariecam**.

(...) mas o **Cacique** teve uma ideia que o **pai** da menina

mas o Cacique teve uma ideia **que o pai da menina a enterrasse no meio da tribo, porque assim ela seria transformada em uma planta que, em caso de guerra, serviria como alimento.**

(Mayra, grifo nosso)

**Trecho IV**

Era um passeio na Escola numa terça feira A **professora** dividiu em **tuplafermamda** e **Caio** são irmãos eles ficaram juntos na dupla (...) **MUNINS** e **CAROL** ser perderão Estar amanhemcedo COMESARÃO CONTINUAR AMDAMDO (...)

(Pietra, grifo nosso)

**Trecho V**

Era uma vez uma **tribo** que se chamava *Tupiani* que estavam com muita fome e o **cacique** da tribo e ele falou:

Sua **filha** falou:

- Pai a tribo está com muita fome daqui a pouco vão reclamar

(...) e encontrou **uma árvore cheia de frutas vários tipos de fruta tinha maçã, banana, mamão, laranja Todos os tipos**

(...)- O **cacique soube e mandou derrubar a árvore.**

**Todo mundo da tribo Ficaram e Todos tiveram comida para comer.**

(Luna, grifo nosso)

Quatro dos cinco textos conseguiram despertar algum tipo de sensação no leitor (medo, ansiedade, suspense), o que se faz necessário observar, pois também disso depende o efeito que o gênero discursivo em foco causará no leitor. Travaglia (2015) nos diz ter sido capturado ainda na infância pela literatura por meio das histórias e suas tramas, as quais por sua vez concretizavam fatos e sentimentos, previamente adivinhados pela intuição.

Vale ainda ressaltar que, os cinco textos apresentaram por meio do enredo uma tênue relação com a cultura popular amazônica. A aluna *Mayra*, ao narrar a história que deu origem à macaxeira (raiz típica da região amazônica) inseriu em seu texto uma informação oriunda dos hábitos e costumes próprios do homem que vive ou sofre influências da floresta, assim como a aluna *Pietra*, ao permitir que seus protagonistas se alimentassem da raiz de mandioca. Já no texto

do aluno *Eduardo Luz*, foi possível percebermos uma breve referência à cultura amazônica quando ele diz ao leitor que seus personagens viajaram de barco pelo Rio Amazonas. Por fim, é possível ainda percebermos um pouco dessa influência no texto das alunas *Luna e Jessica*, quando a primeira permite que sua história tenha como espaço uma aldeia indígena e a segunda diz, ao final de sua narrativa, que os irmãos Manuela e Pedro foram morar em Belém, próximo ao Ver-o-Peso.

No que se refere às análises feitas a partir da produção escrita (a lenda), cabe destacar que aos alunos entregamos as seguintes orientações:

*É hora de produzir o seu texto, mas para que ele esteja de acordo com tudo o que aprendemos até aqui leve em consideração os elementos da narrativa: fatos, personagens, tempo e espaço. E ainda as características da lenda: texto narrativo de ficção que apresenta uma situação extraordinária, que mistura elementos da realidade com o imaginário do povo que as cria, que procura explicar por meio do maravilhoso **fenômenos da natureza, fatos históricos**, ou ainda, promover no leitor algum tipo de **reflexão acerca do comportamento humano**.*

Para esse momento das análises, concentramo-nos em observar se, de posse das orientações dadas, se os alunos conseguiram inserir em suas lendas uma dessas três intenções textuais, as quais por sua vez orientam a organização do conteúdo temático, além de revelarem a intenção com a qual o gênero foi produzido.

**Tabela 4** - Quanto à utilização dos elementos em torno dos quais o conteúdo temático foi organizado

<b>ELEMENTO TEXTUAL VERIFICADO</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Escreveu um texto narrativo de ficção que explica algum fenômeno da natureza?	1	4
Escreveu um texto narrativo de ficção que mantém relação com algum fato histórico?	0	0
Escreveu um texto narrativo de ficção que promove alguma reflexão acerca do comportamento humano?	3	2

Diante do que revela a tabela acima, pudemos observar que a maioria dos alunos optou por escrever uma lenda, na qual o *conteúdo temático* se voltou para questões próprias das relações humanas, especialmente, as relações de amizade e solidariedade, como ilustramos a seguir:

**“(...) ele gritou pedindo ajuda, a mulher andou até Pedro, e Manuela apareceu para defende-lo”**

*(Trecho produzido pela aluna Jessica, grifo nosso)*

**“(...) O CHICO Saio Carredo e a CHou os Amigos e disse ONHA lá Na JaNela, e Viu o espPlrito. Ai ele SairaCarrendoe Voutaraõ de Barco Para cidade deles”**

*(Trecho produzido pelo aluno Eduardo Luz, grifo nosso)*

**“Ela um dia, estava brincando com seus amigos (...) porque assim ela seria transformada em uma planta que, em caso de guerra, serviria como alimento.”**

*(Trecho produzido pela aluna Mayra, grifo nosso)*

**“(...) fernamda e caio Se abrasaram e eles voutarãom para suas casae ficarãom feliz”**

*(Trecho produzido pela aluna Pietra, grifo nosso)*

**“(...) O cacique soube e mandou derrubar a árvore. Todo mundo da tribo Ficaram e Todos tiveram comida para comer.”**

*(Trecho produzido pela aluna Luna, grifo nosso)*

Sobre esse aspecto, Zilberman (1998), manifesta-se ao considerar a literatura como um poderoso instrumento no que tange à formação do sujeito, bem como da comunidade de que ele faz parte. Sim, acreditamos que esteja no letramento literário um dos melhores caminhos para se transmitir valores que humanizam e transformam realidades. Entretanto, é preciso ainda que a escola democratize o saber por meio de projetos que permitam aos alunos ter maior acesso aos bens culturais, para que por meio deles transformem sua realidade.

Nesse sentido, não podemos deixar de observar que com relação ao *estilo* e ao que nos orienta Rossi (2008) para a fase da produção escrita, os alunos já apresentavam certa familiaridade para com a escrita, ainda que os desvios relativos à norma padrão fossem frequentes. Percebemos, por exemplo, que entre os alunos participantes, poucos cometeram desvios gramaticais ao transcreverem para o papel as perguntas escritas no quadro magnético. Todavia, ao produzirem suas respostas individualmente, tais desvios começaram a aparecer em maior

quantidade, entre eles problemas referentes à separação silábica, ortografia e pontuação, como mostram os trechos transcritos abaixo:

**Registro escrito da aluna Pietra:**

1. Alguém na sua família conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já ouviu? Quem as contou?

= Sim, a minha mãe ela me co-  
 =ntava a história da Bela adormeci-  
 =da e várias outras histórias

1. Alguém na sua família conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já ouviu? Quem as contou?

Sim, a minha mãe ela me contava a história da Bela adormecida e várias outras histórias.

**Registro escrito da aluna Jéssica:**

1 Segundo a sua opinião, e que existe de mais intere-  
 santi na história da lenda "Cobra Grande"  
 Eu não sei o que existe mais de interecante

1. Segundo a sua opinião, e que existe de mais interesanti na história da lenda "Cobra Grande"

Eu não sei o que existe mais de interecante.

**Registro escrito do aluno Eduardo Luz:**

2. Quais lendas você já ouviu?  
 Você sabe contar alguma  
 lenda? Qual? NÃO eu nunca contei  
 x lenda para niquei eu já ouvi  
 x A lenda do Boto.

1. Quais lendas você já ouviu? Você sabe contar alguma lenda? Qual?

Não eu nunca contei lenda para niquei eu já ouvi e lenda do Boto.

Ao longo do trabalho, entre uma revisão colaborativa e outra (realizada pelos colegas e pelo professor pesquisador), foi possível observarmos pequenos avanços com relação às dificuldades gramaticais acima referidas. Ao produzir a primeira versão de seu texto (a lenda da macaxeira), a aluna Mayra escreveu a palavra com "ch" (macacheira). Feitas as adequações necessárias, a autora, em sua

versão final, escreveu a palavra de acordo com as normas da gramática normativa (o que pode ser observado no anexo da pesquisa).

Pudemos verificar ainda que os alunos apresentavam dificuldades relacionadas a outros níveis de domínio da escrita como as referentes às regras de pontuação e a organização do parágrafo (o que pediu a intervenção do professor) para que o sentido da história não fosse prejudicado. Nesse sentido, foi preciso que retomássemos o estudo das regras de pontuação com eles. No entanto, entre os cinco participantes os alunos Eduardo Luz e Mayra não apresentaram muitos progressos quanto a isso (como podemos observar em suas produções finais).

É bom lembrarmos que, segundo Rossi (2008), o módulo de produção escrita possibilita ao professor não só selecionar dificuldades gramaticais dos alunos como também utilizá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos de aula. E nisso está um dos grandes ganhos dessa etapa do projeto, pois os alunos assumem uma postura mais responsável diante do texto que escrevem quando sabem que seu texto irá, realmente, circular em sociedade.

A leitura tem esse poder de fornecer ao leitor instrumentos intelectuais que lhe torne capaz de questionar valores instituídos, antes de incorporá-los passivamente. Sob essa perspectiva de sujeito colaborador, que não se deixa mais satisfazer por informações prontas e acabadas veiculadas, especialmente, pelas máquinas de reprodução como rádio, TV e cinema, o “leitor contemporâneo se apropria da mídia digital para atuar como cooperador” (ROJO 2012, p.24).

No que se refere à circulação dos alunos pelo Wondershare Filmora, pudemos observar que nenhum dos 05 participantes o conhecia e, por isso, ao transitarem por ele encontraram algumas dificuldades quanto ao manuseio dos recursos oferecidos pelo *software*, as quais iam da sincronia entre o tempo da narrativa oral e a inserção das imagens importadas da internet até a inserção dos efeitos de sonoplastia e texto.

Entre os cinco participantes, a aluna Pietra foi quem mais relutou em usar a ferramenta tecnológica, pois não havia desenvolvido nem mesmo habilidades básicas para com o uso do computador, como digitar um texto. No entanto, com base nas orientações repassadas foi, aos poucos, interagindo com os amigos e no segundo dia dedicado à edição dos vídeos conseguiu auxiliada pelos colegas acessar a internet, importar algumas imagens relacionadas a sua lenda e iniciar a produção de sua história.

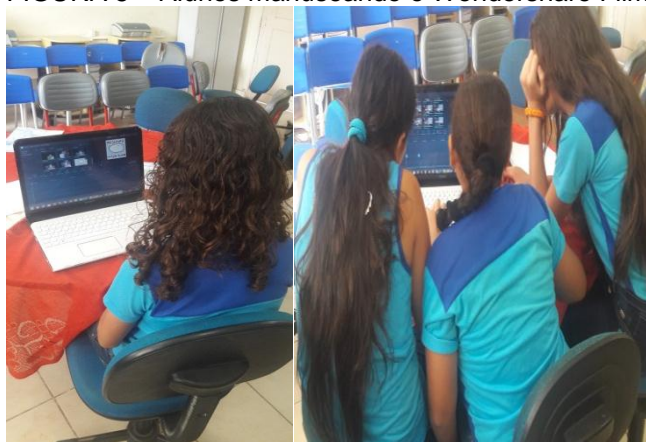


Devido aos obstáculos encontrados e já apontados anteriormente, bem como pela escassez de computadores, as alunas Mayra e Luna decidiram trabalhar em dupla. Para isso, primeiro escolheram entre as duas lendas produzidas uma: “A lenda da árvore de frutas”, e com base no texto escolhido foram juntas passeando pela ferramenta tecnológica. Entre a exportação de uma imagem e outra, a dificuldade para sincronizar texto e imagens, iam descobrindo um novo recurso do *software* e inserindo na produção de seu vídeo. Ao fim do trabalho, pareceram bem satisfeitas no papel de autoras do texto escrito, mas, sobretudo, do vídeo.

Quando perguntados sobre o uso do computador como instrumento educativo, os cinco foram unânimes em responder que até ali nada tinham feito de parecido. Em meio às falas sobre a importância do trabalho, a fala de um dos participantes nos chamou especial atenção:

*“Como seria bom aprender desse jeito, sem precisar responder tantas perguntas e fazer tantos exercícios.”*

FIGURA 5 – Alunos manuseando o Wondershare Filmora



Fonte: pesquisa de campo, 2016.

Nesse contexto, podemos considerar que alguns ajustes precisam ser feitos para que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) passem a auxiliar o currículo escolar, a fim de contribuírem para um ensino mais dinâmico e colaborativo. Pois, segundo Rojo (2013, p.8) “Se os registros escritos mudaram na contemporaneidade, também deverão mudar as competências relacionadas à leitura e produção de textos”. O que não significa dizer que tais práticas se restringirão apenas as novas tecnologias digitais.

As adversidades existem, a maioria delas relacionadas às questões estruturais. No entanto, a instituição escolar, como postula Rojo (2013) precisa

garantir à população um espaço onde possam circular discursos polifônicos que contribuam para a formação de sujeitos críticos, abertos às diferenças e às identidades múltiplas. A contemporaneidade pede mais envolvimento da escola para com as ferramentas tecnológicas e negligenciar isso implica no isolamento da escola do atual contexto em que vivemos: a pós-modernidade.

Sobre esse aspecto, foi possível confirmarmos a partir da aplicação do projeto de leitura e escrita alguns apontamentos feitos por autores citados em nosso referencial teórico. Coscarelli (2016) defende a ideia de que a utilização de ferramentas tecnológicas na escola conferem novo ânimo e quebra de rotina ao ensino. E de fato, quando passamos da primeira etapa do projeto para a produção dos vídeos, as crianças demonstraram maior empenho e interesse para com a atividade proposta. No entanto, não podemos deixar de considerar que esse momento do trabalho apenas se realizou em decorrência do que já havíamos feito anteriormente.

Outro ponto relevante está no fato de por meio do trabalho termos conseguido oportunizar aos alunos conhecerem formas alternativas de práticas de letramento na hipermídia. Quando de início, para alguns, tarefas simples como “digitar”, causava medo e vergonha e ao final da tarefa demonstravam maior domínio e segurança para com a importação de imagens, textos e sons, bem como para com a combinação dessas modalidades. Ao que Kalantzis e Cope (2006) chamaram de “novas formas de consciência”. Nesse sentido, podemos considerar que os alunos foram levados a ler o mundo com mais autonomia.

Ao final do trabalho, apesar dos tropeços e dificuldades nas quais esbarramos, tais como: o distanciamento que ainda existe entre o professor e o uso das novas tecnologias em sala, a falta de apoio da Secretaria de Educação, no sentido de promover formação para os docentes e de equipar as escolas com recursos tecnológicos que de fato operem e, ainda, a própria localização geográfica em que nos encontramos, pois nossa região ainda é, sim, atrasada tecnologicamente, ficamos satisfeitos com os resultados, uma vez que eles nos levaram à efetiva compreensão do que é a teoria relacionada à prática. Do quanto uma complementa a outra e atribui ao ensino maior qualidade. Quando sabemos da relevância do diálogo entre escola e sociedade, essa discussão se torna mais importante ainda, porque nos permite entender, entre outras coisas, que as novas

tecnologias na ambiência escolar representam sua sincronia com a realidade contemporânea, a qual não mais pode ser negada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que apesar dos avanços empreendidos a favor de uma escola mais formadora e eficiente (a exemplo da elaboração dos Parâmetros curriculares Nacionais – PCN), o ensino da leitura e da escrita ainda se dá de maneira pouco consistente e expressiva na capital e, talvez, em grande parte do País. Quando observados os altos índices de evasão escolar, a falta de estrutura, bem como o inexpressivo desenvolvimento dos alunos para com as habilidades de leitura e escrita essa hipótese passa a ser mais relevante.

Diante disso, buscamos, nesta pesquisa, contribuir para a formação de leitores, por meio da leitura e escrita de narrativas amazônicas, tendo como suporte a ferramenta tecnológica Wondershare Filmora. Para que esse objetivo fosse alcançado, traçamos outros de natureza mais específica, entre eles, inserir os alunos em um contexto real de produção para que por meio disso compreendessem a leitura e a escrita como práticas indispensáveis ao seu desempenho social, bem como oportunizá-los a interação com as novas tecnologias de informação e comunicação - TIC's, uma vez que como já anteriormente apontado neste trabalho, faz-se a cada dia mais necessárias práticas de ensino que considerem os multiletramentos como ferramentas pedagógicas que contribuem para um aprendizado mais efetivo e que auxiliam no combate à evasão escolar.

Para lhes chamar a atenção às influências da memória e cultura amazônicas que passeiam por esse gênero discursivo. Julgamos importante ainda, ampliar o repertório criativo do aluno, dando a ele a oportunidade de escrever sua própria narrativa, levando em consideração os elementos estruturais do gênero discursivo escolhido, para depois transformá-la em vídeo. E, por fim, procuramos também fazer com que os alunos valorizassem suas vivências e desenvolvessem habilidades para com o uso da norma padrão, tendo o cuidado de perceber que para alguns contextos (mais informais), essa variedade da língua não se faz adequada.

Desse modo, para que o primeiro objetivo pudesse ser alcançado, desenvolvemos um projeto pedagógico de leitura e produção escrita com base na concepção sócio histórica da linguagem e nas teorias voltadas para as novas tecnologias de informação e comunicação, através do qual os alunos tivessem sua bagagem cultural ampliada. Ocorreu que, por meio dos módulos constitutivos do projeto (módulos de leitura e de escrita mais especificamente), possibilitamos ao

aluno ler para interpretar; interpretar para acrescentar ao seu repertório informações novas, por meio das quais pudessem escrever levando em consideração a si mesmo e ao outro. E nisso, certamente, está um dos pontos mais relevantes do presente trabalho. Pois segundo Bakhtin (2013) somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural.

Nesse sentido, ao dialogarmos com os alunos sobre sua realidade leitora (quais textos costumavam ler em família, quem eram os narradores, o que de mais importante aprendiam com essas histórias), assim como ao lhes apresentarmos novos textos relacionados à cultura e memória amazônicas (a lenda da cobra grande, a lenda da mãe d'água e o documentário sobre a vida do homem da Amazônia), cumprimos com um dos objetivos propostos.

Ao visitar cada um dos encontros que compõe o referido projeto, os alunos participantes de todas as etapas puderam, fundamentalmente, conhecer o gênero lenda por meio de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais. Pois entre um encontro e outro, fomos pontuando as características fundamentais do gênero, o tipo de linguagem e conteúdo temático mais adequado para ele.

Foi possível constatar, ainda, a importância do trabalho de leitura e escrita com base no estudo dos gêneros discursivos. Compreendemos que a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e vice-versa, trouxe-nos sentido novo à experiência docente. Certamente, daqui por diante, nossas aulas serão mais produtivas, porque entendemos que a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita e que tais práticas requerem muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, mas, especialmente, interação entre sujeitos.

Em meio às etapas do projeto, muitas foram as adversidades encontradas, especialmente no que se refere ao uso da sala de informática. A etapa destinada à produção dos vídeos nos trouxe desgaste físico e mental pela falta de estrutura, de efetivo funcionamento das máquinas, inclusive, por conta disso, não pudemos chegar ao módulo de divulgação ao público. Mas, precisamos considerar que ao lado disso, conseguimos contribuir para formação de um leitor mais crítico e consciente de seu papel social. Se, de um lado, parte do que nos propomos fazer não foi alcançado, do outro, muito nos foi possível realizar.

A pesquisa nos revelou também, o quanto é exigido do professor no contexto escolar. Por vezes, para que as atividades se realizassem precisamos sair de nossa função para exercer outras. Em uma das tardes de aplicação, por exemplo, empregamos muito do pouco tempo que nos foi disponibilizado para a pesquisa, no manuseio e instalação de equipamentos (data show, caixa de som, computador), os quais utilizaríamos para o encontro.

Acerca do diálogo desenvolvido entre o gênero discursivo e as novas tecnologias, podemos ressaltar ter sido desafiador, mas, sobretudo, necessário e eficiente. É fato que, ainda há um percurso longo para que mudanças sejam evidenciadas, a fim de combater a negligência que ainda hoje se tem na escola quanto ao ensino de leitura e o uso de ferramentas tecnológicas, mas esta experiência nos fez compreender que para que outros professores sejam estimulados a participar deste novo modelo de ensino, é preciso antes que alguém comece, dê o ponto de partida. Não podemos mais nos recolher ao lugar da indiferença. É preciso que levemos às nossas aulas novo ânimo, que nos apropriemos de ferramentas contemporâneas, pois a todo tempo somos visitados por novas possibilidades de comunicação e expressão, oriundas de uma sociedade cada vez mais digital.

É importante ressaltarmos, no entanto, que a presente pesquisa não buscou apontar as novas tecnologias como condição indispensável à prática de um ensino efetivo, mas, tão somente, como um suporte que, sendo bem utilizado, pode tornar nossas aulas mais produtivas. Observamos também que um dos 'achados' deste trabalho está em observarmos mais uma vez, o importante papel que a literatura desempenha quanto à formação humana, por meio da transmissão de valores e da reflexão crítica.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Bakhtin conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRAIT & SILVA, Beth, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília. MEC/SEF/1998. 108 p.
- CALDAS, Alberto. **Texto e história para ler a história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.
- CARMO, Paulo Sérgio do. **Sociologia e sociedade pós-industrial**: Uma introdução. São Paulo: Paulus, 2007. – Coleção Ciências Sociais.
- CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso**: forma e ideologia no romance hispano-americano. São Paulo. Perspectiva, 2012.
- COELHO, Nelly. **A literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora, 1982.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

ELIADE, Mircea. **Aspectos do mito**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FAUST, Richard. **Software como interpretação: uma estratégia de software centrada no registro linguístico dos usuários**. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. 1995.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura amazônica ou literatura da Amazônia?** In: Moara. Revista da Pós-Graduação em Letras. Belém: CLA/UFPA, 2005.

FERRARI, Pollyana. **Hipertexto hipermídia as novas ferramentas da comunicação digital**. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCIA, Canclini, N. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tra.: A.R. Lessa e H.P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

GERALDI, Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: PARABOLA, 2012.

KALANTZIS e COPE. **A multiliteracies pedagogy: a pedagogic suplemente**. In Cope, B.; Routledge, 2006.

KLEIMAN & MORAES, Ângela, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LEMINSKI, P. **Metamorfose. Uma viagem pelo imaginário grego**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

LOPES-ROSSI, M. G.A. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: gêneros textuais: reflexões e ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

MIOTELLO, V. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos – SP: grupo de estudos dos gêneros do discurso, 2004.



- MOREIRA, Eidorfe. **Amazônia: o conceito e a paisagem**. Rio de Janeiro: SPVEA (Serviço de documentação). Coleção Araújo Lima, 3. 1960.53 p.
- POSSENTI, Sírio. **Por que leio literatura**. São Paulo: contexto, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004. Cps. 1 a 3.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola pesquisas x propostas**. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- TODOROV, Tsvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- TRAVAGLIA, Luíz Carlos. **Da infância à ciência: língua e literatura**. São Paulo: Contexto, 2015.
- VIANA, Ana A. **Software Educativo, muito prazer!** Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. UFPE. 2004.
- [www.filmora.wondershare.com.br](http://www.filmora.wondershare.com.br)
- ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## ANEXOS

### Sobre a realidade do ensino de língua no Brasil

#### Da entrevista

Para este momento da pesquisa, lancei mão da ambiência escolar, aqui representada pela Escola Municipal de Ensino Fundamental República de Portugal, que visitei durante os meses de outubro e novembro, assim como das rodas de bate papos, constituídas por amigos professores do ensino fundamental maior. Julgo válido ainda observar que, duas das entrevistas constitutivas deste trabalho se deram por meio da interação virtual (via redes sociais).

A presente entrevista foi organizada, a partir das seguintes perguntas:

1. O que, na sua prática de sala de aula, confirma que o ensino da leitura e da escrita, ainda é um dos maiores desafios da atualidade (tomando como referência o ensino de língua no Brasil)?
2. Que tipos de textos você costuma usar para trabalhar leitura e escrita? De quais critérios você se utiliza para selecionar tais textos?
3. Por meio de suas observações, registros e vivências de sala de aula, você tem observado as influências das novas tecnologias de informação e comunicação nas produções de seus alunos? Dê exemplos.

#### Entrevistado I

“Na verdade, acredito que o grande problema é o modo como trabalham a leitura e a escrita nas escolas, acredito que, se conduzido de maneira minimamente coerente, nossos alunos revelam o quanto gostam de ler e o que podem traduzir em atividades de releitura, escrita e reescrita.

Então, o desgaste ocorre em relação aos modos de ensinar e não em relação às práticas de ler e escrever, tendo em vista que independente da escola, todos nós lemos e escrevemos todos os dias, para diversos fins e em

diferentes agências para agenciamentos também diversos. Creio em uma crise da escola e do ensino e não em uma crise das práticas de ler e de escrever mesmo em tempos líquidos e movediços.”

(Professora Regina Santos, 9º ano/9).

## **Entrevistado II**

“Quanto o ensino da leitura e a escrita, o problema está centrado na superficialidade dos atos de leitura e escrita. Ambas são, geralmente, realizadas sem objetivos reais. A leitura é feita com a intenção de se responder a questionários ou a fazer exercício e a escrita é feita com o objetivo de desenvolver as habilidades dos alunos para escrever determinados gêneros.

Tive, este ano, a oportunidade de realizar momentos de leitura sem a obrigação de fazer exercício, ler por prazer, ler para comentar, ler para escolher um tema para dramatizar e percebi o quanto que esses momentos foram significativos.

Quanto a escrita, sugeri momentos reais de escrita, como comentário de atividades que os alunos participaram destacando pontos positivos e negativos tanto dos momentos de leitura quanto dos eventos da escola. Nessa ocasião, outras pessoas participaram das correções e trouxemos os resultados da atividade para a turma.

Acho que a leitura e a escrita precisam ser mais significativas para os alunos. É preciso que esses momentos motivem os alunos a quererem participar, senão todo esforço do professor é em vão”.

(Professora Solange Brito, 6º ano/9).

## **Entrevistado III**

“Não sei se consigo responder a sua pergunta de maneira útil ao seu trabalho. Mas acredito que o maior impedimento ao ensino da leitura, principalmente, é a falta de estrutura pessoal, familiar e da própria escola onde trabalho. Com relação à família porque se os familiares não incentivam, um trabalho com leitura unilateral (do professor) não dá muitos frutos. E se torna

desgastada a ideia. Por parte da escola porque ainda visa o resultado com provas e medias e avaliações quantitativas.

Em relação à escrita, eu mesma tenho evitado esse trabalho. Principalmente devido às greves e paralisações, feriados, etc., o tempo que sobra para ver morfologia e sintaxe é mínimo. Pois trabalhar com o ensino da escrita é trabalhoso e demanda tempo para que se tenha um resultado. Há os alunos que dão um retorno mais rápido, outros não.

Uma colega que se dispôs a fazer esse trabalho, após a greve, atrasou-se em relação aos conteúdos como classes de palavras. Os alunos dela irão para o 7º ano sem terem visto morfologia. Esse se não é um drama vivido pelo professor de língua portuguesa, no mínimo, é uma grande pedra no meio do caminho, ensinar o aluno a ler os diversos textos e a escrever se torna algo desgastante.”

(Professora Lya Azevedo, 7º ano/9).

#### **Entrevistado IV**

“Minha jornada pedagógica vai das séries iniciais até o 9º ano/9 do Ensino Fundamental e o que percebo é que são vários os fatores que contribuem para esse desgaste, dentre os quais, destaco: o desinteresse do aluno nesses dois processos que costumam figurar com uma das principais causas do fracasso escolar, a falta de incentivo da família em proporcionar ambientes de letramento e a má formação de alguns profissionais que insistem em promover a leitura e a escrita a partir de métodos tradicionais.”

(Professora Ana Cristina Medeiros).

#### **Entrevistado V**

“Em minha sala de aula, o grande entrave para o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura e escrita é o tradicionalismo do ensino de gramática, cristalizado no contexto escolar, essa abordagem tradicional, não explora os mais diversos textos tanto orais quanto escritos, o ensino de aprendizagem de língua materna é alicerçado, conforme Antunes (2007) em

análises de frases soltas, sem enunciador, sem interlocutor, fora de um tempo e uma situação cultura concreto.”

(Professor Márcio de Toledo, 9º ano).

**TEXTOS PRODUZIDOS DURANTE  
A PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA DE CAMPO  
(Diagnose – Encontro I)**

28.05.16

Turma: C31301

Jaque Fortugoso

1 encontro

Muitas histórias, muitas memórias

1- Alguém na sua família conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já ouviu? Quem as contou?

Sim, já ouvi a história do raposo e as urtas, o fer-migo e o eijmo, o pequeno sereno entre outras, minha mãe me conta.

2- Quais lendas você já contou ou ouviu? Você sabe contar alguma lenda? Qual?

Eu já contei a lenda do Blood Mary ou como mais conhecida a lenda do espelho, a do homem com o baco cortado entre outras, meus amigos já me contaram a lenda do índio Kramé, a lenda do canhão, a do flor do cemitério entre outras.

3- O que você sabe a respeito da lenda do "Cobra grande"?

Eu sei que era uma moça que preparava o comido e tro-va para seu tio a uma fazenda que ele trabalhava certo dia a moça viu um rapaz bonito na margem do rio, ela foi se aproximando dele até que ele chegou no fundo e se ape-gou desde aí ela viveu o cobra grande, seu tio preocupado com o demora resolveu procura-lo a cobra destruiu a fazenda onde seu tio trabalhava desde aí o cobra grande está lá no fundo do rio.

4- Segundo sua opinião o que existe de mais interessante na história da lenda do cobra grande?

Pro mim é quando ela virou cobra.

25/05/16

D S T Q Q S S

## I encontro

"minha história, minha memória"

1. Alguém na sua família  
conta história. Para quê? Quais  
tipos de histórias você já  
ouviu? Que as contam?

X Sim, história em quadrinho, minha  
X mãe,

X

X

2. Quais lendas você já ouviu?

Você sabe contar alguma  
lenda? Qual? NÃO, eu nunca contei

X lenda para ninguém, eu já ouvi

X a lenda do Boto.

X

X

3. Você sabe a respeito  
da lenda do "Cabeça Grande"?

X que a cabeça grande comia as índias

X

X

X

4. Se você a sua opinião qual existe  
de mais interesse sua história  
da lenda do "Cabeça Grande"?

X ela matava as índias

X





25 • 05 • 16



## I Encontro

"Minhas histórias, minhas memórias"

1. Alguém na sua família conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já ouviu? Qual das histórias contou? Já a minha vó contou da Matita preta e várias sem ser lendas.

2. Quais lendas você já contou ou ouviu? Você sabe contar alguma lenda? Qual? Eu já ouvi a lenda da Moça do Taxil da Matita preta.

3. O que você sabe a respeito da lenda da "Colera grande"? que ela era muito perigosa.

4. Segundo a sua opinião existe de mais interessante na história da lenda da "Colera grande"? Ela sumia com as pessoas quando elas chegavam perto do rio ela avassalava

Turma: C3.1301



Linguagem Portuguesa

## I Encontro

"Minhas mistérias, minhas memórias"

1- Alguém na sua família conta mistérias /  
lendas? Quais tipos de histórias você já ouviu /  
as contou?

- x Sim - Sobre a vida dos meus pais no  
tempo passado - Minha mãe e  
meu pai.
- x
- x

2- Quais lendas você já contou ou ouviu? Você  
sabe contar alguma lenda? Qual?

- x Sobre o Boto, o Saci etc... - Sim -  
o Boto
- x Era uma vez um homem que  
se vestia todo de branco e  
na festa e dançava com quem  
quer pessoa que se apaixonava  
por ele e quando dava meia noite  
ele dormia com a menina que  
dançava e acordava para o mar e a

3- O que você sabe a respeito da lenda e  
latria grande?

de e que ela é muito grande





Seg	Ter	Qua	Qua	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

25/05/16

## I encontro

“minhas histórias, minhas memórias”

Areni Karoliny (11 anos)

1. Alguém na sua família conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já ouviu? Quem as contou?

Dim, do betô, da vitariana rega, minha mãe.

2. Quais lendas você já contou? Você pode contar alguma? Quais?

Dim já contei (2) lendas, Dim sei contar lendas, de José e Maria.

3. O que você sabe sobre a respeito da lenda da "cobra grande"?

que uma menina viu uma cobra.

4. Segundo a sua opinião, o que existe de mais interessante na história da "cobra grande"? Quando se encontra a cobra?

**A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**  
**O PROJETO DE LEITURA (ATIVIDADES PROPOSTAS)**

<b>NOME:</b> _____	
<b>DATA:</b> ____ / ____ / ____	<b>TURMA:</b> _____

**ENCONTRO I – “MINHAS HISTÓRIAS, MINHAS MEMÓRIAS”**

**01.** *Alguém na sua família conta história para você? Quais tipos de história você já ouviu? Quem as contou?*

_____  _____  _____
---------------------------------

**02.** *Quais lendas você já contou ou ouviu? Você sabe contar alguma lenda? Qual?*

_____  _____  _____
---------------------------------

**03.** *O que você sabe a respeito da lenda da “Cobra Grande”?*

_____  _____  _____
---------------------------------

**04.** *Na sua opinião, o que existe de mais interessante na história da lenda da cobra grande?*

_____  _____  _____
---------------------------------

_____
_____

**NOME:** \_\_\_\_\_

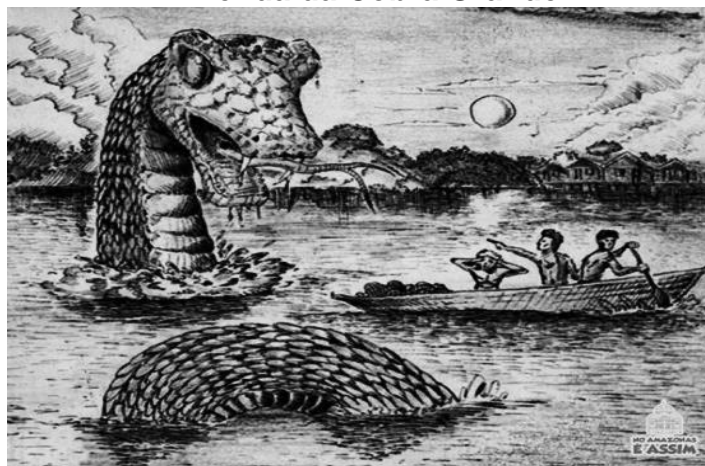
**DATA:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**TURMA:** \_\_\_\_\_

## ENCONTRO II – “HISTÓRIA PARA OUVIR”

O texto que você lerá conta uma história passada na Amazônia e está cheio de situações bem curiosas. Leia-o com atenção para, em seguida, responder às **questões que seguem**.

### A Lenda da Cobra Grande



Fonte:

(<http://misterioamazonia.blogspot.com/2012/05/lenda-da-cobra-grande.html>)

Conta a lenda que numa tribo indígena da Amazônia, uma índia, grávida da Boiúna (Cobra-grande, Sucuri), deu à luz a duas crianças gêmeas que na verdade eram Cobras. Um menino, que recebeu o nome de Honorato ou Nonato, e uma menina, chamada de Maria. Para ficar livre dos filhos, a mãe jogou as duas crianças no rio. Lá no rio eles, como cobras, se criaram. Honorato era bom, mas sua irmã era muito perversa. Prejudicava os outros animais e também as pessoas. Eram tantas as maldades praticadas por ela que Honorato acabou por matá-la para pôr fim às suas perversidades. Honorato, em algumas noites de luar, perdia o seu encanto e adquiria a forma humana transformando-se em um belo rapaz, deixando as águas para levar uma vida normal na terra.

Para que se quebrasse o encanto de Honorato era preciso que alguém tivesse muita coragem para derramar leite na boca da enorme cobra, e fazer um ferimento na cabeça até sair sangue. Ninguém tinha coragem de enfrentar o enorme monstro.

Até que um dia, um soldado de Cametá (município do Pará) conseguiu libertar Honorato da maldição. Ele deixou de ser cobra d'água para viver na terra com sua família.

**Origem: Mito da região Norte do Brasil, Pará e Amazonas.**

a) Você considera o texto que leu uma história? Por quê?

_____
_____

_____
-------

b) Quais sentimentos a história que você acabou de ouvir despertou em você?

_____
_____
_____

c) Na sua opinião, por que os personagens principais eram cobras e não humanos?

_____
_____
_____

d) A lenda da cobra grande é o tipo de história que pode se passar em qualquer lugar? Por quê?

_____
_____
_____

- e) Retire do texto um trecho que represente a passagem do mundo real para o mundo imaginário.


- f) O que de mais importante você aprendeu com essa história?


**NOME:** \_\_\_\_\_  
**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **TURMA:** \_\_\_\_\_

### ENCONTRO III – “PRA VER HISTÓRIA”

*Depois de ter lido “A lenda da cobra grande”, vamos assistir a dois vídeos?*

“Cobra Norato” – Do CD livreto “Lendas Amazônicas”

#### I Vídeo

de Rui de Carvalho com a narração de Silvia Ferraz –  
 Produção independente 2014:



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=KuNnFA00gKQ>)

#### II Vídeo

Lenda produzida para um trabalho de antropologia do 3º período de publicidade e propaganda da **UNINORTE**, sobre a Cobra Honorato - **Produção independente** 22 de maio de 2009:



Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=M1NWBukXCII>)

Depois de ter ouvido, lido e assistido ao vídeo sobre a lenda da cobra grande, reflita e escreva sobre a seguinte questão:

O que há de **semelhante** ou **diferente** entre a história verbal, a história sonora e a história visual?

<hr/> <hr/> <hr/>
-------------------



**NOME:** \_\_\_\_\_  
**DATA:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_      **TURMA:** \_\_\_\_\_

## ENCONTRO IV – “MOSTRA DE VÍDEO”

*(sobre a cultura e as memórias de comunidades ribeirinhas da Amazônia)*



Fonte: <https://youtu.be/9HcZL6tbK2o>

Muitas são nossas lembranças. As experiências que vivemos em família, por vezes se revelam marcantes, inesquecíveis.

As histórias contadas por nossos antepassados (avós, tios, pais), dão origem ao que costumamos chamar de “memórias”, e essas memórias (por serem tão nossas), acabam influenciando nosso jeito de ser e agir.

***Você já parou para pensar nisso alguma vez?***

***Vamos ao vídeo!***

**01.** O que mais lhe chamou atenção no vídeo?


**02.** De tudo o que vídeo mostrou o que lhe faz lembrar o seu modo de vida (hábitos, costumes, crenças, etc.)?


<b>NOME:</b> _____
<b>DATA:</b> ____/____/____ <b>TURMA:</b> _____

## ENCONTRO V – “MOSTRA DE HISTÓRIAS”

### **(MÃE D'ÁGUA, JOÃO E MARIA)**

Hoje assistiremos a dois outros vídeos que narram histórias talvez já bem conhecidas por nós: Mãe d'água e João e Maria.

Ao passo que você for assistindo as histórias, observe como ela está organizada:

**01.** Qual o fato narrado pelo autor?

_____
_____
_____

**02.** Como o autor caracterizou seus personagens.

_____
_____
_____

**03.** Como o autor caracterizou o espaço onde se passa a história?

_____
_____
_____

**04.** Qual o conflito da história? Como ele foi resolvido?

_____
_____

**NOME:** \_\_\_\_\_  
**DATA:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_                      **TURMA:** \_\_\_\_\_

## ENCONTRO VI – “MINHAS HISTÓRIAS EU SEI CONTAR”

Na aula de hoje, nos dedicaremos à produção da nossa primeira lenda com auxílio de uma **ferramenta tecnológica** (o programa wordsharel).

Por isso, a partir das imagens que você capturou sobre sua realidade social, cultural, histórica e familiar (já transferidas para o computador), comece a organizar sua lenda. Primeiro a partir de um roteiro:

### ***Planejando minha história***

**01.** Qual será o fato narrado em sua história?

_____
_____
_____

**02.** Quantos personagens sua história terá?

_____
_____
_____

**03.** Qual (is) serão os personagens principais? E os secundários?

_____
_____

**04.** Com relação ao conflito. Como ele se dará na história?

_____
_____

**05.** Que solução você dará a ele?

_____
_____

<b>NOME:</b> _____	
<b>DATA:</b> ____ / ____ / ____	<b>TURMA:</b> _____

### ENCONTRO VII – “CO-LAPIDANDO O TEXTO”

Hora de revisar com o auxílio dos colegas e do professor!  
Você pode trocar seu texto (lenda) com outro colega de turma.

**Agora, observe os seguintes pontos:**

**01.** Sua história é uma lenda? Por quê?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

**02.** Sua história precisa de algum ajuste? Caso sua resposta seja afirmativa, mãos a obra!

_____
_____
_____
_____
_____
_____

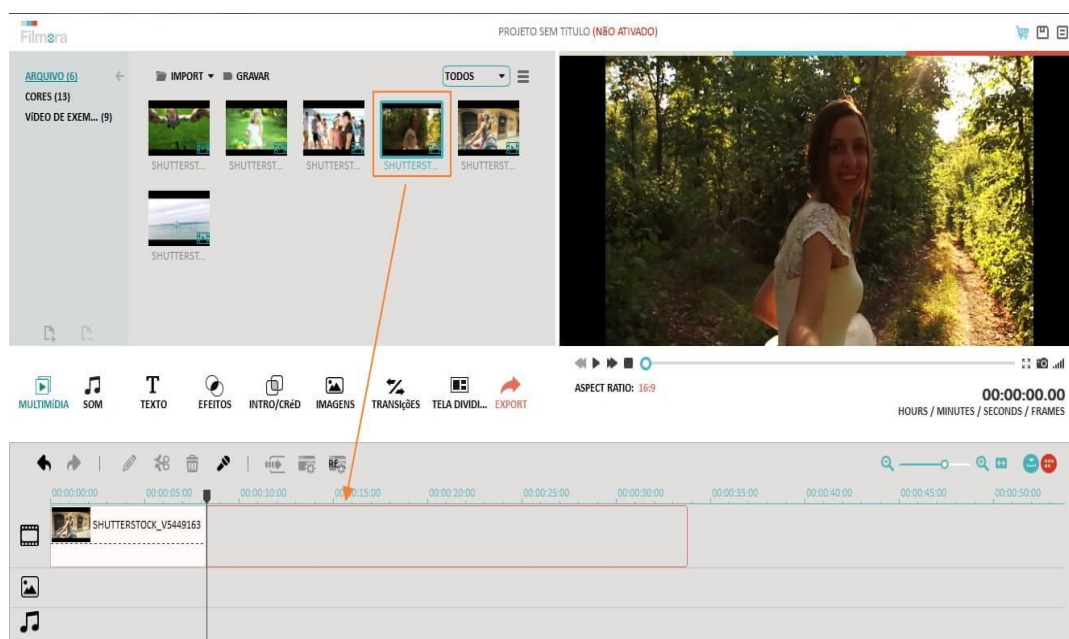
**NOME:** \_\_\_\_\_  
**DATA:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_                      **TURMA:** \_\_\_\_\_

## ENCONTRO VIII – “NA SALA DE INFORMÁTICA”

Depois de todas as etapas já cumpridas, hoje iremos à sala de informática. Lugar onde (auxiliados pelo professor do espaço), daremos início, por meio do trabalho em dupla, à editoração das lendas (que neste momento serão de autoria dos alunos).

Para produção dos vídeos utilizaremos a ferramenta tecnológica Wondershare Filmora.

Prontos, esses vídeos darão forma ao nosso acervo de **curtas metragens**.



<b>NOME:</b> _____	
<b>DATA:</b> ____ / ____ / ____	<b>TURMA:</b> _____

### ENCONTROIX – “MOSTRA DE CURTAS”

Enfim, depois de trilharmos um caminho juntos, chegamos ao momento de socializarmos com a comunidade escolar um pouco do nosso trabalho. E isso se dará por meio de um “mostra de curtas”, para que as lendas produzidas pelos alunos não tenha um fim em si mesma, bem como não se limitem às paredes da sala de aula.

Os alunos serão convidados a divulgar o evento por meio de cartazes, convites impressos e orais. Desejamos também criar uma página na internet onde esses vídeos possam ser visitados por outros leitores.

## PRODUÇÕES FINAIS

### Texto I

#### A lenda da Bruxa do Tabuleiro



A lenda da Bruxa do Tabuleiro  
 Uma vez 2 irmãos Manoel e Pedro mudaram de casa, foram morar nas margens do rio Pádua, os dois saíram para o caso do seu amigo Daniel, Daniel e Pedro foram brincar de futebol, Manoel entalado foi para de alguma coisa para animá-lo, ele encontrou um tabuleiro.

Esse tabuleiro era de Palavras e cartas. Manoel curioso, pegou, e chamou seu irmão e seu amigo, sendo que não sabia que aquele tabuleiro trouxe um espírito muito perigoso, eles curiosos foram brincar, brincaram até tarde, até que chegou a noite os irmãos foram embora e deixaram o tabuleiro sozinho.

Os dois foram dormir e deixaram o Tabuleiro lá jogado, no meio da noite os dois ouviram um barulho bem estranho, eles foram para perto do tabuleiro e perceberam que o barulho vinha de lá, com medo Pedro correu, Manoel, começou se espantou, ele viu uma mulher com um vestido branco, cabelos longos, e pele pálida, Manoel correu para se esconder, Pedro saiu do quarto onde estava escondido e viu aquela mulher, ele gritou pedindo ajuda, a mulher veio até Pedro, e Manoel apareceu perto de Pedro, a mulher (bruxa) sorriu, depois daquela noite, os irmãos, chamaram Daniel que entende muito sobre lendas de tempos antigos, Daniel pegou o tabuleiro e disse que tem que devolver o espírito de volta ao tabuleiro, os 3 fizeram um ritual para devolver o espírito ao tabuleiro, pegaram velas, e fizeram um ritual o espírito se libertou gritando até que o espírito, descansou em paz, os 3 comemoraram por não terem morrido, dias depois os irmãos mudaram de casa, foram para Belém (Ver-o-Peso) e viveram suas vidas.

Uma vez 2 irmãos Manuela e Pedro mudaram de casa, foram morar na margens do rio Bolonia, os dois saíram para casa do seu amigo Daniel, Daniel e Pedro foram brincar de futebol, Manuela entendiada foi atrás de alguma coisa para animo-la, ela encontrou um tabuleiro.

Esse tabuleiro era de Palavras e cartas. Manuela curiosa, pegou e chamou seu irmão e seu amigo, sendo que não sabia que aquele tabuleiro trancava um espírito muito perigoso, eles curiosos foram brincar, brincaram o dia inteiro, até que chegou a noite os irmãos foram embora e levaram o tabuleiro conosco.

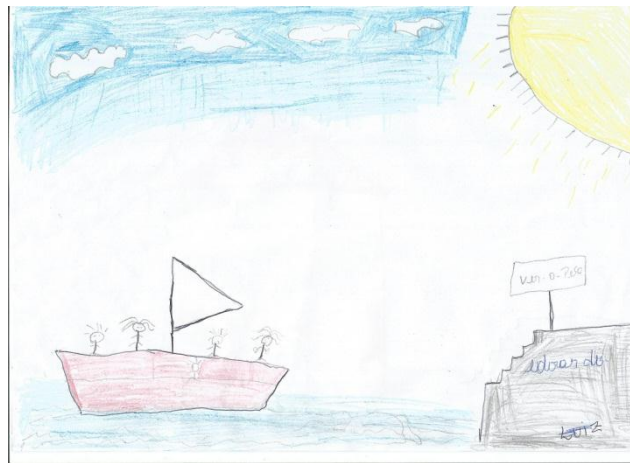
Os dois foram dormir e deixaram o tabuleiro lá jogado, na madrugada os dois ouviram um barulho bem esquisito, eles foram para perto do tabuleiro e perceberam que o barulho vinha de lá, Com medo Pedro correu, Manuela, corajosa se aproximou, ela viu uma mulher com um vestido branco, cabelos longos, face pálida, Manuela correu para se esconder, Pedro saiu do quarto onde estava e viu aquela mulher, ele gritou pedindo ajuda, a mulher andou até Pedro, e Manuela apareceu para defende-lo, a mulher (bruxa) sumiu, depois daquela noite, os irmãos chamaram Daniel que entende muito sobre lendas de terror sobrenaturais, Daniel pegou o tabuleiro e disse que tem que devolver o espírito de volta ao Tabuleiro, os 3 fizeram um ritual para devolver o espírito ao tabuleiro, pegaram velas, e fizeram um ritual o espírito se liberou gritando até que o espírito, descansou em paz, os 3 comemoraram por não terem morrido, dias depois os irmãos mudaram de casa, foram para Belém (ver-o-peso) e viveram suas vidas.

(Texto produzido pela aluna Jessica)



## TEXTO II

## A lenda da casa velha



## A lenda da casa velha

Cinco Amigos estavam vindo de Barco pelo rio Amazonas. Até Belém, ele se chamava Chico, Teresa, Maira, Bruno, Marcos. Aida sim os Amigos Brigarão Ai os Amigos se separão. forão CHICO e Teresa socinhos, para um lado, e Maira Bruno e Marcos forão Para outro lado, ATe que O CHICO viu um casara Antigo Ai ele disse Para Teresa Vamos Passa polar para ir mais rapido guado eles emTrarao As Porta e Janela Se fecharão Ai se Passou uma coisa Pelo esPeNHo Ai depois de muita espera As PorTa Se Abrirão e Na Hora que ele iaõ Saído a Teresa foi morta Pelo espito que viva ala A O CHICO Saio Ai Jim.

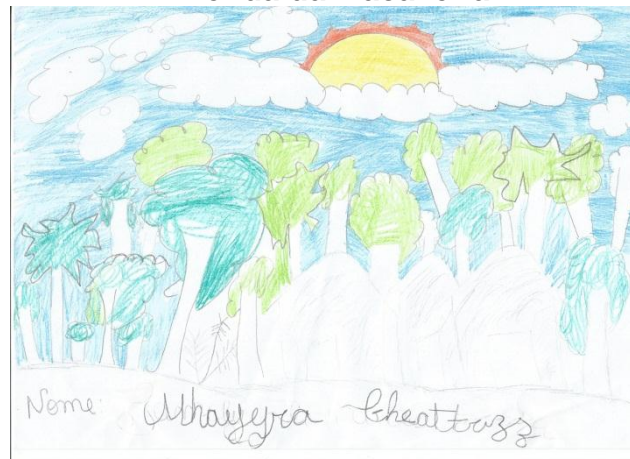
Cinco Amigos estavam vindo de Barco pelo rio Amazonas. Até Belém, ele se chamava Chico, Teresa, Maira, Bruno, Marcos. Aida sim os Amigos Brigarão Ai os Amigos se separão. forão CHICO e Teresa socinhos, para um lado, e Maira Bruno e Marcos forão Para outro lado, ATe que O CHICO viu um casara Antigo Ai ele disse Para Teresa Vamos Passa polar para ir mais rapido guado eles emTrarao As Porta e Janela Se fecharão Ai se Passou uma coisa Pelo esPeNHo Ai depois de muita espera As PorTa Se Abrirão e Na Hora que ele iaõ Saído a Teresa foi morta Pelo espito que viva ala A O CHICO Saio Ai Jim.

Carredo e a CHou os Amigos e disse ONHA lá Na JaNela, e Viu o espPIrito. Ai ele Saira Carrendo e Voutaraõ de Barco Para cidade deles Ai fin.

(Texto produzido pelo aluno Eduardo Luz)

## TEXTO III

## A lenda da Macaxeira



A lenda da Macaxeira.

Era uma vez uma tribo, nessa tribo  
 tinha uma mulher chamada Jacy, ela sonha  
 va em ter uma filha. Uma vez ela teve  
 uma menina chamada Ariecam.

Ela um dia, estava brincando com seus  
 amigos, brincando e ela teve uma doença  
 e um dia essa doença ficou muito grave,  
 de manhã ela estava morta e eles choravam  
 muito, mas o Cacique teve uma ideia  
 que o pai da menina no meio da tribo, por  
 que assim ela seria transformada em  
 uma planta que, em caso de guerra, serviria  
 como alimento.

Nasceu assim a Macaxeira

Era uma vez uma tribo, nessa tribo tinha uma mulher chamada Jacy, ela sonhava em ter uma filha. Uma vez ela teve chamada Ariecam.

Ela um dia, estava brincando com seus amigos, brincando e ela teve uma doença e um dia essa doença ficou muito Grave, de manhã ela estava morta e eles choravam muito, mas o Cacique teve uma ideia que o pai da menina a enterrasse no meio da tribo, porque assim ela seria transformada em uma planta que, em caso de guerra, serviria como alimento.

Nasceu assim a Macaxeira

(Texto produzido pela aluna Mayra)



## TEXTO IV

## A lenda da Floresta que não tem Fim



A lenda da floresta que não tem fim

- Era um passeio na escola numa terça-feira. A professora dividiu em dupla Fernanda e Caio são irmãos eles ficaram juntos na dupla eles foram encontrar VÁRIOS bichos ELES ESTAVAM COM MUITO MEDO O PRIMEIRO LUGAR QUE ELAS ENCONTRARAM ELAS DORMIRÃO. MÔNIMOS E CAROL. Sem perceber a gata abraçada com elas começaram a andar com muita fome. ELA FOI PROCURAR comida e Caio, Nome JIU Ela se afastou do lado dele ELA ACHOU UMA MAMMIDICA Ela levou a CAIO e Achei uma MAMMIDICA Caio?? Caio?? Caio?? Ela começou a chorar ela ficou falando eu vou mais vou! PRA Minha casa. Começou a gritar socorro, socorro, socorro, Caio está continuando a procurar fernanda e Caio se encontraram fernanda e Caio se abraçaram e eles voltaram para suas casas e ficaram felizes.

Era um passeio na Escola numa terça-feira A professora dividiu em dupla fernanda e Caio são irmãos eles ficaram juntos na dupla eles foram encontrar VÁRIOS bichos ELES ESTAVAM COM MUITO MEDO O PRIMEIRO

LUGAR Que eles EmcomTRARÃO Eles DORMIRÃO. MUNINS e CAROL ser perderão Estar amanhemcedo COMESARÃO CONTINUAR AMDAMDO F ernando

Estava CoM Muita fome ER ELA Foi PRoucura coMida e Caio, Nem Viu Ela SAimdo do lado dele ELA ACHOU uma MAmdioca Ela Falou OLHA Caio e Achei uma Mamdioca Caio??? Caio??? Cade Você fermamda começo a Chora ela ficou falamdo eu nuca mais Vou! PRA minha casa

Começou A Grita Socoro! Socoro! Socoro!

Caio esta comtinuamdo A procura fermamda fermamda e Caio se emcotrario fermamda e caio Se abrasaram e eles voutarão para suas casa e ficarâom feliz

(Texto produzido pela aluna Pietra)

## TEXTO V

## A lenda da Arvore de Frutas



## A lenda da Arvore de frutas

Era uma vez uma tribo que se chamava Tupiani que estavam com muita fome e o cacique da tribo e ele falou:

- acalma eu vou da um jeito. sua filha falou:

- Pai a tribo está com muita fome daqui a pouco vão reclamar.

O índio filho da índia Isam falou: então com muita fome vou morrer de fome.

O seu tatu amigo do índio não pra procurar e encontrou uma árvore cheia de frutas varios tipos de fruta tinha maçã, banana, mamão, laranja. Todos os tipos e ele comeu, comeu muito e ficou muito cheio que nem dava conta de andar quando chegou lá na tribo o índio perguntou: onde você estava?

ele respondeu:

- estava passeando no outro dia o meu tatu foi dizer lá na árvore no que ele não sabia era que o índio estava seguindo ele disse:

- e achei!!!

- era aqui que vinha todos os dias meu falou pro cacique.

O cacique ouviu e mandou desbarar a árvore.

Todo mundo da tribo ficaram e todos tiveram fome para comer.

Era uma vez uma tribo que se chamava Tupiani que estavam com muita fome e o cacique da tribo e ele falou:

- acalma eu vou da um jeito.

Sua filha falou:

- Pai a tribo está com muita fome daqui a pouco vão reclamar.

O índio filho da índia Isam falou:

- estou com muita fome vou morrer de fome.

O seu tatu amigo do índio saiu pra procurar o que comer e encontrou uma árvore cheia de frutas vários tipos de fruta tinha maçã, banana, mamão, laranja Todos os tipos e ele comeu, comeu muito e ficou muito cheio que nem dava conta de andar quando ele chegou lá na tribo o índio perguntou:

- onde você estava?

ele respondeu:

- estava passeando

No outro dia o seu Tatu Foi dinovo lá na árvore só o que ele não sabia era que o índio estava seguindo ele disse:

- Te achei!!!

- era aqui que vinha todos os dias vou falar pro cacique.

- O cacique soube e mandou derrubar a árvore.

Todo mundo da tribo Ficaram e Todos tiveram comida para comer.

(Texto produzido pela aluna Luna)