

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ERASMO MARINHO LESSA

**LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA PARA FINS
DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

RIO BRANCO

2024

ERASMO MARINHO LESSA

**LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA PARA FINS
DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre (UFAC), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro

RIO BRANCO

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

L638le Lessa, Erasmo Marinho, 1967 -

Leitura de narrativas míticas da Amazônia brasileira para fins do letramento literário: uma proposta para o 9º ano do ensino fundamental / Erasmo Marinho Lessa; orientadora: Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro – 2024.

139 f.: il.; 30 cm.

Inclui anexos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de atuação: Linguagens e Letramentos.

ERASMO MARINHO LESSA

**LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA PARA FINS
DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 9 de maio de 2024.

Banca Examinadora

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof.^a. Dr.^a Luciana Marino do Nascimento (Membro Externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Dedico este trabalho ao ANCELMO e VICENTE LESSA, irmão e pai, (*in memoriam*), amigos, companheiros e exemplos de vida e persistência. O amor, o respeito, a admiração e as saudades que sinto por vocês são eternos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus supremo, soberano e bom, que esteve sempre comigo ao longo desse mestrado e não me deixou abandoná-lo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro, pelos ensinamentos repassados ao longo da disciplina Literatura e Ensino e pelas importantes orientações dadas para realização dessa pesquisa.

Aos meus nobres professores que ministraram aulas na Turma 8 do PROFLETRAS - UFAC, Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia da Silva – Elaboração de Projetos; Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes – Gramática, Variação e Ensino; Prof.^a Dr.^a Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto – Fonologia, Variação e Ensino; Prof.^a Dr.^a Márcia Verônica Ramos de Macedo – Texto e Ensino; e a Prof.^a Dr.^a Gisela Maria de Lima Braga Penha – Leitura do Texto Literário. Os ensinamentos de vocês potencializaram minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Aos professores que estiveram na banca de minha qualificação e defesa final.

À minha mãe, Evalina Lessa, por tudo que fez por mim ao longo de cinco décadas e por ser minha maior referência de vida e família.

Aos meus filhos, Arione, Éden e Calebe Lessa, por serem a grande motivação de minha vida, que me fazem seguir e procurar ser sempre o melhor exemplo.

À minha filha, Eva Lessa, por ser meu maior tesouro, minha amiga, incentivadora que me repreendeu e me fez mudar de ideia todas as vezes em que pensei em desistir.

À minha amada esposa, Sofia Lessa, que me encorajou a não desistir nos momentos de desânimo e soube compreender a minha ausência, meu estresse, nesses dois anos dedicados a mais uma etapa de minha formação profissional.

Aos meus colegas de Mestrado da Turma 8, da Universidade Federal do Acre – UFAC, pelas experiências, trocas de saberes e momentos inesquecíveis compartilhados, fundamentais para o nosso crescimento humano, profissional e acadêmico, resultando em um excelente processo de aprendizagem para vida.

Ao Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS e à Universidade Federal do Acre – UFAC pela oportunidade de aprendizagem, aperfeiçoamento e pesquisa, por todos os conhecimentos assimilados e produzidos ao longo das disciplinas, imprescindíveis a qualquer profissional docente.

RESUMO

Este trabalho é fruto de constantes reflexões e inquietações que os professores de Língua Portuguesa enfrentam no seu dia a dia na sala de aula para promover a leitura literária e o letramento literário dos alunos. Essa problemática é geral, mas é intensificada principalmente no Ensino Fundamental II, com as turmas de 9º ano. Essa pesquisa tem por foco principal planejar e fazer uma proposta didático-metodológica com o objetivo de promover a leitura de narrativas míticas e o letramento literário dos alunos do 9º ano da Escola Franklin Roosevelt, em Plácido de Castro, Acre. O embasamento teórico está em Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Jouve (2002), Soares (2002, 2006, 2010, 2014, 2017), Rojo (2009), Kleiman (1991, 1995), Zilberman (2008), Zappone (2007), Eliade (1972), Franchini e Seganfredo (2007), Campbell (2016), Cascudo (2000, 2001), Bosi (2015), Cândido (1987, 2002, 2007), Roncari (2002), Alencar (2008), Proença (1987), Severino (2016), Triviños (1987), Gil (2008), Yin (2001) e outros. No tocante à metodologia, a abordagem da pesquisa foi qualitativa e quantitativa; a natureza foi aplicada e os procedimentos foram as pesquisas bibliográfica, documental e estudo de caso. A proposta didático-metodológica tem como suporte teórico Cosson (2016) e apresenta como objetivo geral promover a competência leitora e o letramento literário dos alunos por meio das narrativas míticas da Amazônia brasileira, a partir da leitura e interpretação da lenda do Boto-cor-de-rosa do livro “As 100 melhores lendas do folclore brasileiro”, de A. S. Franchini (2012), e do Mito Indígena do Sol, do livro “Mitos e lendas do Brasil” (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG. A aplicação dessa proposta didático-metodológica tem potencial para promover um eficiente processo de leitura de textos literários e promover o letramento literários dos alunos, ampliando sua capacidade leitora, interpretativa, sua aprendizagem e a consolidação do gosto pela leitura literária. Além disso, esse material pode ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa como base para promover a leitura e o letramento literários dos alunos e também pode ser adaptado mediante outros textos literários.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Narrativas míticas. ProfLetras.

ABSTRACT

This work is the result of constant reflections and concerns that Portuguese language teachers face in their daily lives in the classroom to promote literary reading and literary literacy in their students. This problem is general, but it is intensified mainly in Elementary School II with the 9th grade classes. This research's main focus is to plan and make a didactic-methodological proposal with the objective of promoting reading mythical narratives and literary literacy of the 9th grade students of the Franklin Roosevelt School, Plácido de Castro, Acre. The theoretical basis is in Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Jouve (2002), Soares (2002, 2006, 2010, 2014, 2017), Rojo (2009), Kleiman (1991, 1995), Zilberman (2008), Zappone (2007), Eliade (1972), Franchini and Seganfredo (2007), Campbell (2016), Cascudo (2000,2001), Bosi (2015), Cândido (1987, 2002, 2007) , Roncari (2002), Alencar (2008), Proença (1987), Severino (2016), Triviños (1987), Gil (2008), Yin (2001) and others. Regarding methodology, the research approach was qualitative and quantitative; the nature was applied and the procedures were bibliographical, documentary and case study research. The didactic-methodological proposal is theoretically supported by Cosson (2016) and has the general objective of promoting the reading competence and literary literacy of students through the mythical narratives of the Brazilian Amazon from the reading and interpretation of the legend of the Pink Dolphin from the book "100 best legends of Brazilian folklore" (2012), by A. S. Franchini and the Indigenous Myth of the Sun from the book "Myths and legends of Brazil" (2007) from the Teaching and Research Program of the Faculty of Letters of UFMG. The application of this the didactic-methodological proposal has the potential to promote an efficient process of reading literary texts and promote the students' literary literacy, expanding their reading and interpretive capacity, their learning and the consolidation of a taste for literary reading. In addition, this material can be used by Portuguese language teachers as a basis for promoting students' literary reading and literacy and can also be adapted from other literary texts.

Keywords: Reading. Literary literacy. Mythical narratives. ProfLetras.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ficha de Identificação Didática.....	94
Quadro 2	1ª Etapa – Motivação.....	96
Quadro 3	2ª Etapa – Introdução.....	99
Quadro 4	3ª Etapa – Leitura.....	99
Quadro 5	4ª Etapa – Interpretação.....	100
Quadro 6	5ª Etapa – Sarau Literário de Narrativas Míticas Amazônicas.....	103
Quadro 7	Relação nominal dos alunos – 9º ano A – 2022.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A LEITURA.....	21
2.1	A LEITURA EM SALA DE AULA	25
2.2	LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.....	29
3	O LETRAMENTO.....	36
3.1	LETRAMENTO LITERÁRIO.....	41
3.2	QUESTÃO DA ORALIDADE.....	46
4	NARRATIVAS MÍTICAS.....	55
4.1	O MITO.....	55
4.2	A LENDA.....	61
4.3	O FOLCLORE.....	64
4.4	MITOS FUNDADORES DA CULTURA LITERÁRIA NACIONAL: UMA VISÃO PANORÂMICA.....	69
4.5	PROPOSTAS DE NARRATIVA MÍTICAS PARA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	77
5	METODOLOGIA.....	85
5.1	ABORDAGEM.....	85
5.2	NATUREZA DA PESQUISA.....	86
5.3	OBJETIVOS.....	87
5.4	PROCEDIMENTOS.....	88
5.5	CONTEXTO DA PESQUISA.....	89
5.5.1	Campo da pesquisa.....	89
5.5.2	Sujeitos da pesquisa.....	90
5.5.3	Dados da pesquisa.....	90
6	PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA.....	92
6.1	FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DIDÁTICA.....	94
6.2	I ETAPA – A MOTIVAÇÃO.....	96
6.3	II ETAPA – INTRODUÇÃO.....	98
6.4	III ETAPA - LEITURA.....	99
6.5	IV ETAPA - INTERPRETAÇÃO.....	100
6.6	V ETAPA - SARAU LITERÁRIO DE NARRATIVAS MÍTICAS AMAZÔNICAS.....	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	ANEXO A - DESEMPENHO DA TURMA: QUESTÕES OBJETIVAS...	116
	ANEXO B - RELAÇÃO NOMINAL DOS ALUNOS.....	117
	ANEXO C - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB.....	118
	ANEXO D - RELATÓRIO DAS HABILIDADES AVALIADAS.....	119
	ANEXO E - TEXTO NARRATIVO	120

ANEXO F - MITOS E LENDAS	122
ANEXO G - BIOGRAFIAS DE A. S. FRANCHINE	124
ANEXO H - A LENDA DO BOTO-COR-DE-ROSA	125
ANEXO I - OS TICUNA: O POVO DO ALTO RIO SOLIMÕES	126
ANEXO J - O MITO INDÍGENA DO SOL	131
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO.....	132

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica do Brasil foi e continua sendo tema presente nos debates que acontecem dentro dos ambientes escolares, extraescolares, academias e instituições responsáveis por ela, especialmente no Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ele é o órgão do governo responsável pelo sistema educacional brasileiro e pela elaboração e execução das políticas nacionais de educação.

As preocupações mais comuns são aquelas que envolvem a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. É notório que o ensino da leitura e da leitura literária, para promover os multiletramentos nas escolas realizados através dos gêneros textuais e do ensino da literatura, não tem possibilitado o pleno desenvolvimento da capacidade leitora e do letramento literário dos alunos. Rildo Cosson (2011, p. 17) cita que “para que a literatura cumpra seu papel [...] precisamos mudar os rumos da sua escolarização” e diz ainda que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (Cosson, 2011, p. 23). Segundo o autor, o trabalho com a literatura deveria ser diferente da forma como vem sendo realizado na escola.

Entre os educadores, o tema que envolve a prática leitora de textos literários configura-se como um dos maiores problemas que afeta negativamente a aprendizagem e a formação geral dos alunos. Os textos do campo literário são constituídos de muitos saberes e não podem ser trabalhados de qualquer forma. “Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor” (Zilberman, 2008, p. 22).

A execução dessa tarefa depende do entendimento de que a leitura é uma ação capaz de proporcionar uma experiência única com o texto literário. A autora diz ser o ato da leitura uma atividade completa, que raramente pode ser substituída por outra; o leitor tende a socializar as experiências adquiridas e comparar as suas conclusões com as de outros leitores. Contrário a isso, é comum o desenvolvimento de atividades de práticas de leitura literária promovidas pelos professores que não são dinâmicas, prazerosas e significativas para os alunos. A maneira como são realizadas desencadeiam nos alunos atitudes de inibição, vergonha, medo e resistência contra as práticas de leitura.

Há ainda o fato de que muitos professores não são assíduos leitores literários, não conhecem as obras, seus estilos e suas características e, por isso, dão pouca

importância aos gêneros literários como fomentadores da prática leitora, da aprendizagem e do letramento literário dos estudantes. Essa realidade é comprovada no relatório da 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020) que revelou dados sobre o envolvimento dos professores com a literatura. Apesar de 65% afirmarem gostar muito de ler, 50% responderam não ter lido nenhum título recentemente. Além disso, 22% citaram a Bíblia como o último livro lido.

As políticas públicas direcionadas para promoção das práticas de leitura e para formação de leitores nas escolas brasileiras não têm surtido o efeito esperado. Essa realidade negativa e persistente do baixo nível de proficiência leitora dos alunos é constatada cotidianamente nas escolas com os resultados ruins das avaliações diagnósticas internas realizadas pelas escolas. Preocupantes também são os resultados mais negativos ainda obtidos pela maioria dos alunos nas avaliações promovidas pelas secretarias de educação dos municípios, estados, pelo Ministério da Educação através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelos órgãos internacionais especializados.

Essa realidade demonstra que uma imensa parcela dos alunos que conclui a Educação Básica no Brasil sai da escola sem que as habilidades e as competências (Anexo C – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB [2001]: temas e seus descritores 9º ano do Ensino Fundamental) esperadas estejam consolidadas ao término desse longo processo de ensino e aprendizagem. Essa realidade negativa no tocante à capacidade leitora é perceptível principalmente nos alunos do último ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, merece destaque as últimas divulgações dos índices do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018) que revelam e criticam o papel ineficiente das escolas brasileiras na promoção do ensino da leitura de seus alunos e revelam como elas têm contribuído para o fracasso da formação de leitores no país e promoção dos multiletramentos e, entre eles, o letramento literário. A edição de 2018 revela que 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico em Leitura. Os índices estão estagnados desde 2009. O Pisa também revelou que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura.

Na contramão dessa realidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998), documentos orientadores, e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (Brasil, 2018), documento normativo, orientam e normatizam que as escolas públicas brasileiras devem oferecer um ensino que assegure aos alunos o pleno domínio da leitura e da escrita, sendo este o instrumento primo para que possam exercer de forma plena sua cidadania e atuar de forma consciente e proativa como todo cidadão preparado deve proceder. No dia a dia, o que se percebe é que muitas escolas não têm conseguido cumprir essa missão, portanto não conseguem preparar bem seus alunos para participar ativamente do mundo letrado e da sociedade.

A baixa qualidade da educação básica ofertada aos alunos brasileiros através de suas escolas, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura de qualidade para todos, é uma realidade. A situação ficou mais grave ainda, especialmente nos anos mais intensos de pandemia, em relação ao trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sobretudo no 9º ano. Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de ações de reforço que visem a melhoria da qualidade das práticas leitoras gerais e da leitura literária, visto que grande parte dos professores encontram dificuldades para formar leitores proficientes, com desenvoltura e expressividade.

Os resultados da I Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa do 9º ano (SEE-AC, 2022), turma “A”, aplicada no dia 18/04/2022, demonstraram baixos índices de sucessos dos alunos nos aspectos referentes às habilidades e competências de leitura (Anexo A – Desempenho da turma – questões objetivas). Nele, o desempenho da turma constituída por 31 alunos apresentou 3% no avançado, 20% no adequado, 17% no básico e 60% abaixo do básico. A maioria dos estudantes, 60%, estão muito aquém do esperado para esses alunos no ano escolar em que se encontram no campo da leitura, interpretação e compreensão textuais, onde a nota de proficiência é acima de 70%.

Essas inquietações presenciadas nos ambientes educacionais e fora deles têm despertado o interesse de especialistas e educadores que passam a encarar os problemas educacionais como objetos de estudos, pesquisas e projetos. Eles trabalham na formulação de aspectos teóricos e metodológicos que busquem refletir, aprofundar e propor soluções para os desafios enfrentados pelas escolas. Eles também buscam propor trabalhos didático-metodológicos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos nas salas de aula.

A proposta desta pesquisa surgiu a partir dessas e de outras inquietações presenciadas na minha longa trajetória de mais de 30 anos no exercício do magistério

como professor de Língua Portuguesa. Eu presenciei constantemente a promoção de muitas práticas de atividades de leitura descontextualizadas da vida do aluno, sem dinamismo, sem motivação e limitadas aos fragmentos de romances e poucos poemas presentes nos livros didáticos. Além disso, é um desafio hercúleo recuperar o ensino e a aprendizagem dos alunos que ficaram prejudicados nesse período pandêmico.

Desta pesquisa de mestrado resultou também um produto final, uma proposta didático-metodológica que engloba ações e reflexões sobre as práticas de leitura capazes de potencializar e diversificar as ações pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa da escola onde a pesquisa foi realizada. Ela também pode ser utilizada por docentes de outras escolas próximas para promoção da leitura literária e para o desenvolvimento do letramento literário.

A pesquisa é relevante porque visa reduzir problemas com a prática de leitura por meio de uma proposta didático-metodológica para ser aplicada em sala de aula. Ela é pensada e estruturada para possibilitar a fomentação de procedimentos pedagógicos que tenham o potencial para melhorar o trabalho docente, ampliar seus conhecimentos gerais da língua e de outras áreas. Além disso, visa promover nos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura literária e do letramento literário. Nessa perspectiva, a proposta é organizada com o direcionamento para realização de práticas de leitura literária de narrativas mitológicas da Amazônia brasileira e tendo como suporte teórico e metodológico a Sequência Didática Básica de Rildo Cosson, presente em seu livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2016).

As escolas, em sua maioria, vêm encontrando dificuldades em cumprir eficientemente com o seu papel de promotora dos multiletramentos dos seus alunos e, especialmente, do letramento literário. A instituição está permeada pelos mais diversos gêneros textuais, mas as narrativas míticas amazônicas quase não fazem parte deles. Esse é um dos motivos pelos quais os mitos e as lendas das narrativas míticas da Amazônia brasileira foram escolhidos para desenvolver a proposta didático-metodológica dessa dissertação. Essas narrativas são as que mais apresentam relações com a formação cultural e identitária dos alunos, seus familiares e sua gente. Elas apresentam importantes qualidades para aguçar a criatividade, a investigação e a compreensão dos valores que permeiam a cultura amazônica.

Há ainda dois importantes motivos para opção pelos mitos e lendas amazônicas. O primeiro é o fato de que, desde criança, os alunos têm contato com

esses gêneros textuais no ambiente familiar através das contações de histórias realizadas pelos mais velhos. Na pré-escola, eles também possuem uma relação próxima com as lendas e os mitos por meio das contações de histórias desenvolvidas pelos professores e dos livros que manuseiam. O segundo motivo é que, à medida que os alunos avançam na idade e na escolaridade, o contado com esses gêneros textuais vai ficando distante e muito do mundo cultural de sua gente vai se perdendo. Sendo assim, as lendas e os mitos da Amazônia brasileira podem reconstruir pontes e tornar a identidade cultural e o letramento literário desses alunos possibilidades alcançáveis por meio de práticas de ensino da leitura literária e da exploração desses gêneros textuais.

Na decisão por essa pesquisa, foram importantes o caráter pessoal e o profissional. No que concerne ao aspecto pessoal, relembro o fato de que, à noite, meus avós que eram seringalistas convidavam a mim, meus irmãos e primos para sentarmos sob uma enorme castanheira à beira do rio Tarauacá e escutarmos as contações de lendas e mitos da Amazônia brasileira. Às vezes, eles narravam as lendas e os mitos de uma forma tão viva que o silêncio era total, tornando-se quase sinistro, o que nos levava a ter medo e ao mesmo tempo ficar fascinados com tudo que ouvíamos. Essas contações de histórias marcaram o início de meu letramento literário bem antes de eu frequentar a escola e receber o letramento escolar.

Em relação ao fator profissional, o estudo dos mitos e lendas da Amazônia brasileira pode servir muito bem para o avanço dos alunos nos estudos através da leitura literária. Além disso, esses gêneros textuais possuem qualidades a serem utilizadas como meios importantes para transformação pessoal e social dos estudantes, resgatar elementos identitários de sua cultura, além de promover um eficiente letramento literário. Esses tipos de textos possibilitam o conhecimento das várias concepções da origem das coisas e dos fenômenos do mundo. Eles despertariam nos alunos o interesse pela leitura e para adentrar no universo das obras mitológicas e lendárias da Amazônia brasileira, impulsionados pela curiosidade, o suspense, o medo, o sobrenatural, o fantástico, o imaginário, pelas reflexões e novas descobertas.

A partir das reflexões desenvolvidas sobre o problema que envolve as práticas de leitura literária para promoção do letramento literário dos alunos de Língua Portuguesa no ensino fundamental, foi formulada a pergunta problematizadora dessa pesquisa: A escola nas aulas de Língua Portuguesa tem promovido um processo

eficiente de práticas de leitura das narrativas míticas da Amazônia brasileira para promover o letramento literário dos estudantes da turma do 9º ano?

Segundo Lima (2002, p. 175), “A instituição escolar ainda está distante do acervo cultural das lendas amazônicas, riqueza da literatura e da tradição oral esquecida na memória daqueles que são os responsáveis pela formação cultural das futuras gerações”. A educação não pode deixar de considerar este importantíssimo instrumento de incentivo ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade do aluno. Um meio de fazê-lo é o desenvolvimento de atividades didáticas que valorizem essa modalidade literária na escola.

Decorrente desse questionamento central e das reflexões apresentadas, esta pesquisa definiu como objetivo geral: Promover a prática de leitura de narrativas míticas de mitos e lendas da Amazônia brasileira para fins do letramento literário, através da produção de uma proposta didático-metodológica para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para coadunar com a temática em pesquisa, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar quais os tipos de gêneros textuais são mais utilizados nas práticas de leituras na turma do 9º ano, nas aulas de Língua Portuguesa, para promover o letramento literário; b) Sistematizar, através de práticas leitoras, sequências de atividades de leitura literária que potencializem o letramento literário dos alunos; c) Utilizar, como instrumentos importantes para promoção da leitura literária e o letramento literário dos alunos, as narrativas mitológicas da Amazônia brasileira: a lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (2012), de A. S. Franchini e o Mito Indígena do sol, do livro *Mitos e lendas do Brasil* (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

As atividades são estruturadas mediante uma proposta didático-metodológica que será disponibilizada para a escola e poderá ser aplicada posteriormente nas turmas dos alunos do 9º ano, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Escola Franklin Roosevelt, em Plácido de Castro. Esses alunos apresentaram baixo desempenho nos indicadores de leitura, ou seja, nas habilidades e competências (Anexo D – Relatório das Habilidades Avaliadas I Avaliação Diagnóstica 2022 – 9º Ano – Habilidades da Prova de Língua Portuguesa) que foram cobradas nas avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa encaminhadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) do Acre e que foram aplicadas pela própria escola em abril de 2022.

Inicialmente a proposta didático-metodológica foi pensada para ser aplicada ao longo da pesquisa, mas não foi possível por conta dos reiterados casos de covid-19 na escola que geraram bastantes paralisações das aulas. De acordo com a Resolução nº 002/2022 – Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022, devido ao cenário pandêmico causado pela covid-19, que impacta a realização das atividades presenciais, o conselho do Profletras autorizou que os trabalhos de conclusão da 8ª turma poderão ter caráter propositivo, sem a necessidade de aplicação. Desse modo, realizamos todo o contexto da pesquisa no ano de 2022, que serviu como base para a montagem da proposta didático-metodológica. Ela não foi aplicada também, porque as aulas foram interrompidas várias vezes por conta dos casos que foram surgindo ao longo desse período. Nesse ambiente de incertezas, a melhor decisão foi não colocá-la em aplicação.

Ao realizar uma atividade organizada de leitura com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, o professor pode auxiliar os discentes no desenvolvimento de suas habilidades de leitura, análise, compreensão, senso crítico e sua consciência em relação à realidade e ao mundo. Tudo isso pode proporcionar com eficiência o letramento literário dos alunos. Eles podem compreender os seres ao seu redor com outros olhos através da leitura dos textos literários, em especial, das narrativas míticas da Amazônia brasileira, seus mitos e lendas. Essas atividades presentes na proposta didático-metodológica podem motivar os estudantes em suas práticas sociais de escrita e leitura dentro e fora dela.

Para o embasamento teórico das temáticas gerais e específicas desse trabalho, buscou-se o apoio nos pensamentos de diversos autores. Em relação às temáticas sobre leitura, a ancoragem teórica foi feita nas obras de Garcez (2000), Leffa (1996, 1999), Solé (1998), Smolka (2012), Geraldi (2008), Silva (2011), Jouve (2002), Kleiman (2004), Koch (2002), Cosson (2011, 2014, 2016), Barthes (1976, 1978) e Filipouski (2009). No campo do letramento, utilizou-se Soares (2002, 2006, 2010, 2014, 2017), Kato (1986), Tfouni (2005, 2010), Kleiman (1995), Scliar-Cabral (2003), Assolini e Tfouni (2006), Jouve (2012), Cosson (2011, 2014, 2016), Zilberman (2008), Magalhães (2008), Maia (2009), Zappone (2007), Ong (2011), Calvet (2011), Leal (2012), Bakhtin (2003, 2006), Marcuschi (2001, 2010), Rojo e Schneuwly (2006). No tocante ao mito, a lenda e ao folclore, o embasamento foi em Eliade (1972), Brunel (2000), Pousadoux (2001), Franchini e Seganfredo (2007), Brandão (2011), Campbell (2016), Jung (2000), Bulfinch (2006), Cascudo (2000, 2001), Costa (2009), Lima

(2003), Holanda (1998), Carneiro Júnior (2005), Bayard (2001), Fernandes (1994), Santos (2009), Bosi (2015), Moreira Leite (1979), Cândido (2002, 2007), Assis (1970), Santiago (2002), Sodré (1995), Roncari (2002), Alencar (2008), Bernd (1992), Proença (1987). Na seção sobre a temática da metodologia, o embasamento é feito de acordo com as obras dos autores Severino (2016), Chizzotti (2014), Clemente (2010), Fonseca (2002), Barros e Lehfeld (2000), Triviños (1987), Gil (2008), Cellard (2008) e Yin (2001). A proposta didático-metodológica tem como suporte teórico-metodológico a sequência didática básica de Cosson (2016).

Esta pesquisa, quanto à abordagem da natureza dos dados, é qualitativa e quantitativa. Seguindo o entendimento de Severino (2016, p.125), na qualitativa o seu foco se conduzirá para a exploração, descrição e o entendimento do panorama exposto. A quantitativa permite cálculos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados (Clemente, 2010). Nesse sentido, uma auxilia a outra ao longo do desenvolvimento das várias etapas da pesquisa. Será realizada coleta de dados por meio de questionário (Apêndice 1 – Questionário investigativo – Alunos do 9º ano), resultados das avaliações diagnósticas, relação nominal dos alunos (Anexo B – Relação nominal dos alunos – 9º ano A – 2022). A partir desses dados são estruturadas informações fundamentais para compreensão da problemática da pesquisa. No tocante à finalidade da natureza, a pesquisa é aplicada, pois segundo Fonseca, (2002, p. 35), uma vez que se concentra em implementar, no exercício da docência e junto aos estudantes, diferentes possibilidades para otimizar a leitura dos textos literários, ela visa a elaboração de diagnóstico, a identificação de problemas e buscas por soluções. Neste caso, o problema é com as práticas de leitura realizadas e o baixo letramento literário apresentado pelos alunos do 9º ano A da Escola Franklin Roosevelt.

Como procedimento complementar da pesquisa, é empregado o método do estudo de caso caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos e objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados que envolvem os alunos do 9º ano A. Ele possibilita uma participação organizada do pesquisador na situação que envolve o problema que derivou a pesquisa e que serve perfeitamente para estudar e propor ações para melhorar a qualidade do ensino das práticas de leitura, com os gêneros textuais pertencentes às narrativas míticas da Amazônia brasileira.

Também é usado como procedimentos a pesquisa documental, porque são

realizadas análises documentais oriundas da escola, como listagem dos alunos, questionários investigativos, resultados de avaliação diagnóstica e outros. Também é empregado a pesquisa bibliográfica, pois são utilizados os embasamentos teóricos e metodológicos de alguns autores que discutem sobre leitura, leitura literária, letramento, letramento literário, narrativas mitológicas, mitos e lendas, oralidade e sequências didáticas.

Para contemplar os objetivos definidos para essa pesquisa, essa dissertação tem sua estrutura composta por seis capítulos. O que segue esta seção introdutória é o segundo capítulo, *Leitura*. Nele é feita uma abordagem teórica sobre a temática *leitura* com um olhar inicial sobre sua dinâmica fora e dentro da escola e na sequência fez-se uma análise sobre sua estrutura, funcionamento e suas especificidades. A partir daí, é direcionado um olhar especial para leitura dos textos literários como uma prática diferenciada e necessária na vida dos alunos e dos cidadãos de uma comunidade.

No terceiro capítulo, *Letramento*, discorre-se sobre o tema *letramento*, tendo como ponto de partida uma análise conceitual realizada a partir das leituras de obras de renomados e ainda atuais teóricos. Na sequência, faz-se um estudo sobre o letramento literário e, por fim, o foco foi encaminhado para temática da oralidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas brasileiras.

No quarto capítulo, *Narrativas Míticas*, parte-se de uma reflexão inicial sobre os *gêneros textuais literários* mitos, lendas e suas características marcantes, convergentes e divergentes. Em seguida, é realizado um estudo especial sobre o folclore e os mitos fundadores da cultura literária nacional e, por fim, realiza-se uma reflexão sobre as possibilidades de usos práticos em sala de aula das narrativas míticas da Amazônia brasileira.

No capítulo cinco, *Metodologia*, é abordado sobre os *processos metodológicos* empregados para o desenvolvimento desta pesquisa. Realiza-se um estudo sobre os tipos de pesquisas definidos para esse trabalho, a sua natureza, os seus objetivos, os procedimentos utilizados, o contexto do estudo, o campo estudado, os sujeitos envolvidos e os dados coletados.

No sexto capítulo, *Proposta Didático-Metodológica*, é estruturada a *proposta* de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos de Rildo Cosson, presentes em seu livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2016). A partir dos objetivos da pesquisa é organizada a proposta didático-metodológica tendo como *corpus* a lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (2012), de

A. S. Franchini e do Mito Indígena do sol, do livro *Mitos e lendas do Brasil* (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG. A partir desse *corpus* são desenvolvidas atividades de leitura literária capazes de promover o letramento literário dos alunos.

Nas considerações finais, importantes reflexões são realizadas sobre as práticas de leitura literária e o desenvolvimento do letramento literário, sobre materiais importantes para leitura e formação continuada de professores de Língua Portuguesa, o potencial pesquisador que há em cada um deles. Também são destacados os aspectos mais relevantes percebidos ao longo da pesquisa e durante a elaboração das atividades de leitura literária para o letramento literário e melhorias nas práticas pedagógicas dos professores. Todas essas reflexões buscam focar e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos dos professores sobre a leitura literária e o letramento literário a partir dos textos literários e suas narrativas míticas amazônicas. Finalizam-se as observações destacando a urgente necessidade de mudanças no processo de abordagem da leitura dos textos literários nas escolas, sob pena de não ser possível a formação de leitores literários e muito menos de seu letramento literário.

2 LEITURA

A sociedade ao longo de sua história sempre foi conduzida por atos de leitura nos seus mais amplos aspectos e campos. O ato de ler inicia-se no momento em que se nasce e perdura até o fim da vida. A presença dele continua permeando a vida humana nos seus mais tradicionais e modernos setores da sociedade. Saber ler é crucial para o progresso da humanidade, pois permite ao indivíduo o conhecimento dos mais simples avanços até sobre a inteligência artificial. Diariamente, o indivíduo está em contato e lendo os mais variados textos que circulam na sociedade.

De acordo com Garcez (2000, p. 5), “nenhuma atividade humana permite, até hoje, a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona”. O ato de ler se manifesta de diversas formas porque a leitura é primeiramente um ato individual, portanto há várias leituras e muitas possibilidades interpretativas para o mesmo objeto lido. Em um segundo momento, a leitura tem um caráter social, pois a partir das leituras diversas e das interpretações variadas, a sociedade faz um apanhado das regularidades leitoras existentes. Depois disso, estabelece um modelo de leitura mais aceito pela comunidade e que passa a conduzir as formas de ler mais aceitáveis e interessantes para essa sociedade. É a partir das histórias leitoras individualizadas e sociais que são formuladas as concepções e as definições de leituras ao longo da história da humanidade.

As pesquisas sobre as linhas teóricas, concepções ou abordagens sobre o ensino da leitura formularam classificações que merecem ser analisadas. A partir da década de 70, as linhas teóricas sobre o ensino de leitura diferenciaram-se pelo foco dado em seus postulados que podem estar consolidados no sistema linguístico, no texto ou no leitor. A partir dos anos 80, a importância do ato da leitura é atribuída também à interação entre texto e leitor. Conhecer melhor sobre cada concepção de leitura é fundamental para o professor, porque elas ditam o formato de trabalho desse profissional no ensino da leitura.

De acordo com Leffa (1996), Solé (1998) e Smolka (2012), é possível apresentar as particularidades e classificar as abordagens teóricas sobre o estudo da leitura em três: as abordagens ascendentes de leitura ou concepção *bottom-up*, as abordagens descendentes ou *top-down* e as concepções interacionistas.

No modelo ascendente ou *bottom-up*, a concepção de leitura é fortemente influenciada pelo estruturalismo. A leitura é compreendida como um processo de

observação e retirada dos sentidos que estão presentes no texto e o leitor deve ser um exímio decodificador sonoro e gráfico das palavras escritas nele. Nesse processo de desvelamento de sentidos, cada palavra presente no texto é importante para compreensão final. O leitor é um ser paciente ao receber as informações, uma vez que o texto já traz todas elas ao longo de sua estrutura. Nesse sentido, Leffa (1996, p. 18) afirma que “[...] a construção do significado não envolve negação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído por um processo de extração.”

Nas escolas, as leituras desenvolvidas com base nos modelos ascendentes são utilizadas e direcionadas para respostas de perguntas cansativas, repetitivas, de fácil localização e para realizar a tarefa de compreensão de textos. Essas perguntas são tão óbvias e fáceis de responder que os alunos nem precisam reler o texto para resolvê-las. Essas práticas levam os alunos a buscarem as informações que estão explícitas na superfície do texto e não permitem buscas aprofundadas para encontrá-las ou formulá-las. Tudo que o leitor usar para adentrar na compreensão das informações presentes no texto não é valorizado ou levado em conta nessa concepção de leitura. Para Leffa (1999, p. 18), “O processo de compreensão, por não ser explicitado empiricamente, é visto como uma caixa-preta – um processo mais ou menos mágico”.

Segundo Solé (1998), as abordagens ascendentes ou *bottom-up* do ensino da leitura valorizam a escola como sendo a única detentora do saber e sua função é ensinar a criança a ler de forma progressiva e hierárquica. Seguindo ainda o raciocínio da autora, o ensino da leitura deve ocorrer a partir da decodificação dos signos linguísticos, os quais serão apresentados progressivamente, das unidades mais simples para as mais complexas. Isso quer dizer que o leitor deve iniciar a leitura pelas letras, depois pelas palavras e, por último, deverá realizar a leitura das frases, preferencialmente por meio da decifração em voz alta e da repetição.

Nesse caso, a basilar tarefa do leitor é decodificar os símbolos escritos e transformá-los nas suas representações sonoras, utilizando dos recursos fonológicos que dispõe. A partir dessa ação de conversão, a informação é progressivamente elaborada, o que é possível graças a existência de pistas lexicais e sintáticas disponíveis no texto, a partir dos quais se constrói o seu significado e sua compreensão. De acordo com essa concepção de leitura, o significado e os sentidos residem no texto e cabe ao leitor um papel de quase total passividade ao extraí-los.

Diferentemente das anteriores, as abordagens descendentes ou *top-down* estão embasadas e referem-se às teorias cognitivas de base psicolinguística e acreditam que o verdadeiro sentido do texto não se encontra nele, mas no leitor. Seguindo essa reflexão, a leitura é encarada como uma ação proativa do leitor em relação ao texto. Ele, para chegar ao sentido do texto, faz uso dos seus conhecimentos linguísticos, seu embasamento textual e conhecimento do seu ambiente vivencial para que possa chegar à compreensão satisfatória do texto.

Conforme preceitua Solé (1998):

É o leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou a réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor” (Solé, 1998, p. 22).

Essas concepções de leitura geram sérias implicações para o ensino, porque as perguntas e os questionamentos formulados para o estudo do texto, sua compreensão e interpretação dos sentidos são formulados baseados em caráter especulativo e de natureza hipotética. Esse tipo de atividade permite ao aluno estruturar a resposta que achar melhor, mais admissível e razoável e não o leva a procurar respostas de natureza mais aprofundada e complexa. O texto não é o detentor dos sentidos, pois os alunos são os responsáveis por suas interpretações, compreensões e atribuições de sentidos.

Outra crítica perceptível nessas concepções de leitura é a constatação de que elas desvalorizam os aspectos sociais e históricos que permeiam a produção e a circulação dos textos e elevam ao nível máximo de importância o poder que o leitor tem para atribuir sentidos aos textos que lê de acordo com suas leituras e as compreensões que faz delas.

Assim, Leffa (1999, p. 28) postula que “A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida pelo leitor.” Dessa forma, o ato de ler torna-se uma experiência particular e livre, pois o sentido do texto passa a ser aquele dado pelo leitor e, a partir das suas experiências com outras leituras e com seu mundo, pode produzir múltiplas compreensões e atribuições de significados ao lido. Destarte, pode-se afirmar que cada leitor interpreta e compreende o texto de forma pessoal e coloca em segundo plano o que o texto traz de teor em sua estrutura.

Já as concepções interacionistas do ensino da leitura, de acordo com Smolka (2012), estão embasadas nas teorias da enunciação e na análise do discurso que estabelecem uma forte relação com a teoria histórico-social de Vygotsky e com os trabalhos dos seus colaboradores. Segundo este autor e seus colaboradores, a fala se estrutura e acontece pelo intenso processo de interação e comunicação entre os indivíduos nas suas relações pessoais e coletivas. De acordo com esse pensamento, o processo de desenvolvimento dos seres humanos é contínuo e só finaliza com a chegada da morte.

De acordo com as concepções interacionistas, Solé (1998, p. 22, grifo da autora) diz que “A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Para que esse processo interativo se concretize, é fundamental que o leitor seja um ator proativo nos processos da leitura e tenha bem definido o roteiro desse agir, um objetivo a ser buscado. Somente assim, o leitor saberá, segundo Geraldi (2006), o “para quê” e o “por quê” ler um texto. Sendo assim, o ato de ler, para que alcance bons resultados, deve ser bem planejado e a sua execução precisa da definição de boas estratégias e da estruturação de bons objetivos, para que se efetive plenamente a prática de leitura e as buscas sejam alcançadas.

Em conformidade com as explanações realizadas, o modelo interacionista de ensino da leitura apresenta-se como o que mais contempla o processo que envolve o ato de ler, uma vez que durante a leitura não há supremacia ou lugar sagrado nem para o texto, nem para o leitor, nem para o contexto, nem para os objetivos de leitura, porque se estabelece uma relação simbiótica entre eles para construção dos sentidos do texto. Nessa perspectiva, vislumbra-se mais facilmente a leitura como promotora da formação plena do leitor. Para o sucesso das práticas de leitura, o professor deve adotar essa concepção de ensino da leitura, porque tem sua origem nas linhas diagnósticas cognitivas, processuais e discursivas.

Nessa concepção, a leitura passa a ser um processo de construção dos sentidos conseguido por meio de todos os elementos que envolvem o ato de ler e por uma intensa negociação e diálogo que são promovidos pelo leitor na sua relação com o texto e o contexto. O leitor ativo é capaz de criar e recriar sentidos e mundos, tornando-se capaz de criar luzes que permitam-lhe fugir da escuridão da ignorância e romper as correntes que o trancafiam às ideologias e às intencionalidades presentes nos textos.

2.1 A LEITURA EM SALA DE AULA

As escolas são as principais instituições promotoras de práticas de leitura e do acesso dos alunos ao mundo da escrita e aos diversos textos que circulam dentro e fora delas. São constantes os diálogos nos ambientes escolares ou não sobre a real importância que a leitura possui em promover o acesso aos mais diversos benefícios na vida dos leitores. Não é à toa que pais, professores e a escola incentivam desde cedo a prática da leitura e da escrita. A própria sociedade reconhece a necessidade e o valor da aprendizagem da leitura e da escrita na vida dos indivíduos, pois, a partir dela e do desempenho desses seres depende o futuro de qualquer sociedade e em especial as letradas.

Para Silva (2011), não há dúvidas de que:

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante, e abrangente, começa no período de alfabetização, quando a criança passa a entender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita. Após esta fase de iniciação, o aluno continua a se encontrar com livros-textos (materializados, na prática escolar, sob a forma de livro adotado, texto-base, bibliografia obrigatória, leitura suplementar, apostila etc...) ao longo de toda a sua trajetória acadêmica (Silva, 2011, p. 35).

A partir desse pensamento, constata-se que o contato com a leitura na escola acontece muito cedo e perdura ao longo de toda jornada escolar. Nesse período, a escola é a grande responsável por oferecer as estratégias de leitura e promover sua prática de forma permanente e prazerosa nas salas de aula, para que o hábito da leitura aconteça. A prática leitora deve ultrapassar os muros e os tempos da escola e continuar na vida dos indivíduos.

Ao observar as práticas de leituras realizadas no interior das escolas, percebe-se que elas não cumprem com eficiência seu papel de formar leitores críticos e autônomos. Isso acontece porque essas instituições não conseguem oferecer as condições ideais para promoção da leitura, principalmente a de textos literários, canônicos ou não. As escolas perdem muitas oportunidades de promoverem a leitura literária quando fazem opção por outros tipos de textos que pouco ou quase nada contribuem para formação integral do seu aluno.

A prática da leitura de alguns gêneros textuais gerais e os literários envolve diferentes atores que desempenham papéis importantíssimos na formação do cidadão e para evolução do ambiente social. De acordo com Solé (1998):

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (Solé, 1998 p. 23).

A autora chama atenção para o fato de que a leitura é uma atividade processual iniciada, prioritariamente, com uma excelente habilidade de decodificação, mas que não pode se restringir a isso. Ela é uma ação que vai muito além da leitura das palavras e das frases presentes nos textos, pois a elas se juntam os objetivos do leitor, seus conhecimentos prévios, suas leituras de mundo e tudo o que o autor apresentou em seu escrito. Quando esse movimento acontece, o leitor atualiza-se sobre os mais diversos temas e problemas sociais. Ele passa ser mais autônomo na elaboração de suas opiniões e posicionamentos críticos e, desta forma, pode se tornar um cidadão mais consciente e atuante na sociedade.

Para Jouve (2002, p. 17-18), “a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável [...] considerada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se, pois, com uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação”. Ao analisar a leitura dessa forma, pode-se pensar que ela tem o poder de levar o aluno por diferentes caminhos e amplas possibilidades quase sempre desconhecidos, aceitáveis, questionadores e até enigmáticos, presenciados e vividos nas salas de aulas. O aluno passa ser um sujeito proativo, capaz de adentrar com segurança no mundo do texto, formular suas previsões, realizar suas interpretações, eliminar suas dúvidas, avançar em suas aprendizagens e projetar novos desafios em novas leituras. Estas são as bases necessárias para promoção de práticas leitoras capazes de promover os letramentos dos leitores.

Tanto a escola quanto os seus professores têm consciência de que os estudantes atuais precisam ser levados às práticas de leitura que apresentem um viés mais atualizado e que sejam diferentes daquelas que foram e ainda continuam ensinadas. Elas são vistas e conceituadas como ultrapassadas, dissociadas do mundo moderno, limitadoras de avanços e sem sentido para os alunos.

Uma dessas práticas de leitura presentes nas salas de aula é aquela oriunda da concepção de leitura como decifração do código linguístico. Ela promove um tipo de ensino mecanicista, pautado no estudo dos elementos gramaticais e na busca de informações presentes na superfície do texto. Os textos que aparecem na maioria dos livros didáticos ainda estão focados nessas práticas de leitura e ensinamentos. Para Kleiman (2004), nesse sentido, o texto é um conjunto de elementos gramaticais, cuja leitura se reduz à identificação de frases e orações. Seguindo o raciocínio da autora, os textos servem unicamente para promoção de leituras totalmente descontextualizadas, desvinculadas do mundo da escrita e de suas práticas sociais.

Ainda segundo a autora, outra prática de leitura bem comum nas escolas brasileiras são aquelas fundamentadas nas teorias de base psicolinguística que acreditam que o verdadeiro sentido do texto não se encontra nele, mas no aluno leitor. De acordo com essa visão, a leitura é encarada como uma ação proativa do aluno leitor em relação ao texto. Ele, para chegar ao sentido do texto, faz uso dos seus conhecimentos linguísticos, seu embasamento textual e conhecimentos do seu ambiente para que possa chegar à compreensão satisfatória do texto por si só.

Sendo assim, o aluno detém a responsabilidade por todo o processo de elaboração do sentido, uma vez que a leitura é contornada por seus conhecimentos adquiridos através de outras leituras e experiências de vida. De acordo com essa prática de leitura, a compreensão do texto pode variar de aluno para aluno, haja vista que ela dependerá de seus objetivos, conhecimentos construídos e presentes em sua memória, de seus esquemas conceituais e de sua cultura social.

Outras práticas de leitura, mas bem menos comuns, presentes nas escolas brasileiras são aquelas fundamentadas na concepção sociointeracionista. De acordo com Koch (2002, p. 17), a leitura é um processo de compreensão, sendo ela “uma *atividade interativa*” (grifo da autora) com alto teor de complexidade no ato de produção dos sentidos, pois valoriza ao mesmo tempo o texto com seus elementos linguísticos, sua estruturação, seu encadeamento lógico, sua temática e o leitor ao exigir dele conhecimentos adquiridos ao longo de sua história leitora. Sendo assim, a construção dos sentidos se dará sempre pelo processo de interação entre os leitores e os autores, tendo como suporte mediador o próprio texto.

A leitura como um processo de intenso diálogo do aluno leitor com o texto permite a ele uma maior segurança ao elaborar significados, conceitos e sentidos. Nessa perspectiva, a leitura faz do estudante o ator principal do processo, pois o texto

dialoga com ele que é capaz de atribuir-lhe significação e vida. Todas as leituras que os alunos realizam durante sua escolaridade e ao longo de sua vida dependem de estratégias de leitura bem definidas para que eles leiam com desenvoltura e consigam encontrar as respostas para suas buscas.

O ensino de boas estratégias de leituras precisa ser promovido pelas escolas e seus professores para o desenvolvimento de práticas leitoras dos alunos e formação de leitores capazes de promover mudanças pessoais e sociais. A escola é a responsável maior para promoção dessas práticas que possibilitem êxitos nos procedimentos de leitura dos mais variados textos não literários e dos textos literários. Nesse sentido, o que se percebe ainda é um movimento tímido para promoção do ensino das estratégias de leitura e o ensino da leitura nas escolas brasileiras. Para Solé (1998, p. 17), o papel da escola é “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.”

De acordo com a autora, uma estratégia de leitura é o emprego de esquemas ou procedimentos realizados pelo leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto permite ainda que ele “[...] planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73).

Ao se pensar no ensino das estratégias de leitura, o professor deve escolher bem os textos literários para leitura, conhecer bem as aspirações e os conhecimentos prévios dos alunos, definir bem os objetivos e as estratégias de leitura. As metodologias do ensino da leitura também são importantíssimas, mas nada se compara à necessidade de o professor ter bem estruturados em sua vida o gosto e o hábito da leitura dos textos literários. Ele não pode ser somente o leitor de cada texto a ser trabalhado. Soma-se a isso a existência de muitos professores com poucos conhecimentos sobre as produções literárias, portanto sentem-se incapazes de fazer bom uso delas em suas aulas e nas práticas de leitura literária.

A sala de aula é o ambiente onde se busca aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem e onde há a real necessidade de saber ler. A importância dada à prática leitora nos ambientes escolares consolidou-se por conta das poucas atividades desenvolvidas nessa área e pelo pouco aproveitamento do potencial de aprendizagem e letramento que o ato de ler pode oferecer aos alunos através dos diversos textos,

especialmente os literários. Como aponta Solé (1998), ainda há pouco espaço nas aulas para se ensinar a leitura, pois o professor acredita que, muitas vezes, basta o estudante aprender a escrever para que a leitura se desenvolva sozinha, conforme avança em sua escolaridade.

Para mudar essa realidade, as práticas de leitura precisam ser definidas, planejadas e ensinadas na sala de aula com objetivos de ir além da pura ação dos alunos de decodificar símbolos, tirar informações solicitadas ou fazer interpretações e formulações de sentidos livremente. A atividade de leitura deve ser pensada como importante atividade de interação social, com objetivos traçados para encontrar respostas aos anseios e às inquietações do aluno, tanto dentro como fora do espaço escolar. Assim, a leitura deixa de ser uma atividade mecânica, de autoafirmação do aluno e passa ser uma atividade de letramento. Nessa direção, fica muito claro que ler não é decodificar. É um grande equívoco do professor e da escola pensar que vai conseguir formar um leitor proficiente por meios de reiteradas leituras mecânicas e pelo processo de decodificação de textos.

Formar um leitor eficiente e consciente perpassa pelo importante papel do professor na formulação de práticas de leituras literárias significativas, diversificadas, desafiadoras e capazes de promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da formação cidadã e do letramento literário dos alunos. Elas devem ampliar o conhecimento de mundo desses alunos e auxiliá-los na sistematização de conceitos, aquisição de informações e conscientização sobre valores pessoais, culturais e sociais. O professor necessita oferecer aos educandos o acesso aos textos dos diversos gêneros e a promoção de boas práticas de leitura de textos literários.

2.2 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

A sociedade tem a leitura como um mecanismo eficiente para sua evolução e seu pleno desenvolvimento em todos os campos sociais. Tudo que se aprende é feito por meio de um tipo de leitura, seja na observação do tempo, dos fenômenos naturais e sociais, seja na apreciação de uma obra de arte, de uma canção, uma letra de música, um poema e até ao ligar e desligar um celular. É através dela que os saberes são organizados, apropriados e divulgados em todas as áreas de uma sociedade e especialmente nos seus ambientes escolares. É por meio das práticas de leitura de

diversos gêneros textuais literários ou não que o aluno alcança sua formação geral e permite constituir-se em um cidadão pleno de seus direitos e deveres.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), as práticas de leitura para formação do cidadão leitor devem ser o alicerce para participação ativa desse leitor nas práticas sociais que envolvam as culturas letradas. De acordo com as suas diversidades, elas possibilitam aos alunos irem gradativamente convivendo e se apropriando dos diversos gêneros textuais e discursivos e ajuda estabelecer também conexões com outros tipos textuais, mas sempre seguros e conscientes dos sentidos que são capazes de produzir.

Em relação as práticas de leitura do campo literário, poucas são as ações reais promovidas pelas escolas para efetivação do seu ensino. No tocante ao papel da escola em relação à importância da leitura, e em especial da leitura de textos literários, Cosson (2014, p. 36) afirma que “Quando a escola falha nesse compartimento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e sua interpretação, da leitura, enfim”.

O que se busca é uma escola que perceba e enalteça a importância das diversas leituras para formação geral do aluno. A leitura do texto literário deve ser vista como imprescindível para formar um aluno autônomo, emancipado e consciente de seus papéis sociais e do potencial que possui para transformar seu ambiente particular e social. O texto literário é um campo constituído de muitos conhecimentos. Eles se inter-relacionam e potencializam análises e críticas dos problemas que afetam a sociedade em sua dinâmica histórica, portanto serve perfeitamente para efetivar a formação dos indivíduos na e fora da escola. Barthes (1976) diz que a literatura assume e faz girar muitos saberes, não tem o papel de fixá-los, não faz fetiche para nenhum deles, mas dá a cada um deles um lugar indireto, e esse indireto tem um grande valor.

No cenário educacional atual, torna-se mais importante ainda buscar promover a leitura dos textos literários na escola e apontar caminhos para que os alunos despertem em si o gosto pela leitura literária e transformem isso em prática diária, um hábito saudável e gratificante. Nesse sentido, ler torna-se uma ação permanente e importante para o estudante porque abre portas para os mais variados mundos, realidades, tempos, fatos, ações e personagens.

A leitura literária é uma prática que permite ao indivíduo uma melhor inserção na sociedade onde vive, conhecer sua realidade, aprofundar-se em seus problemas, interpretar e compreender melhor suas dinâmicas. Ela possibilita também o seu preparo para enfrentar os desafios diários que são impostos pela sociedade e pelas relações que são estabelecidas com os outros no dia a dia. Nessa perspectiva, os textos literários ganham destaque para que essas transformações possam se materializar. Eles são tão importantes que, nos PCN (Brasil, 1998), afirma-se que:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (Brasil, 1998, p. 36-37).

Aqui não se faz a defesa da exclusão de outros tipos de textos, mas se reitera a necessidade da prática da leitura dos textos literários na escola e fora dela. Esses textos permitem que os alunos agucem sua curiosidade, despertem sua criatividade e aventurem-se em narrativas que os fazem refletir sobre as temáticas apresentadas e vivenciadas pelas personagens ao longo das narrativas.

Além desses benefícios, a leitura de textos literários pode produzir bons desempenhos discursivos nos mais diversos momentos de interação com outros indivíduos, nas diferentes relações de comunicação mantidas diariamente. A leitura de bons textos possibilita a produção de bons enunciados e a elaboração de bons argumentos na defesa de determinados pontos de vista sobre as mais diversas temáticas. Essas habilidades podem ser fundamentais na hora de tomadas de decisões importantes na vida. Desenvolvê-las é imperioso para o sucesso dos alunos na escola e durante todo tempo de sua vida.

Para Cosson (2011), entretanto, ao voltar o olhar especial para a leitura de textos literários, defende para leitura a função de permitir uma compreensão do mundo traduzindo sua materialidade objetiva em palavras carregadas de sensações humanas, portanto a literatura deve ocupar um lugar de destaque na escola e na vida dos estudantes. A prática de leitura com textos literários deve ser apresentada aos discentes como instrumento com grande potencial para oferecer respostas aos seus desejos, às suas necessidades e expectativas. Essa atividade precisa estar repleta de práticas de leitura para ajudar na boa formação de leitores e munir cada um deles

de capacidades para buscar novos conhecimentos, avançar em sua formação e se livrar das armadilhas presentes nos textos.

Ainda de acordo com Cosson (2011):

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2011, p. 16).

Ao se pensar em formar competentes leitores literários, primeiro se deve ter a consciência de direcionar toda ação leitora para o desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação e compreensão das informações percebidas e apreendidas pela leitura dos textos literários. Quando se age dessa forma, diminuem-se os riscos de transformar um processo de leitura num simples ato de decodificação, memorização ou transferência de informações hegemônicas a terceiros. Ler o texto literário não pode se limitar a perceber e retirar às informações presentes explicitamente na parte visual dos textos através da escrita, mas precisa constituir-se de uma ação consciente de recepção crítica e de encontro de respostas.

Assim, o aluno pode interagir com o texto literário no ato da leitura, escrevendo comentários, debatendo, fazendo exposições orais ou outras atividades de compreensão e interpretação. O objetivo principal dessa interação não está no modelo de escrita e sim na abertura de portas para que o aluno seja capaz de estabelecer diálogos, confrontar ideias, receber aprendizados, perceber os sentidos, criar suas sentenças, formular seus argumentos, melhorar sua leitura, escrita, aprendizagem e criação de memórias leitoras.

Essa compreensão é referenda por Filipouski *et al.* (2009):

Ao realizar a leitura literária, leitores precisam dar respostas a um texto recomendando-o a alguém, retomando-o em uma conversa, aprendendo algo, refletindo a respeito das questões que ele aponta e reavaliando ou reforçando suas condutas pessoais, debatendo sobre ele, escrevendo um novo texto, relacionando-o aos demais textos conhecidos, ocupando prazerosamente suas horas de lazer (Filipouski *et al.*, 2009, p. 11).

A escola, ao direcionar seu olhar para leitura literária com o objetivo de potencializar o desenvolvimento das habilidades que exigem esse tipo leitura nos alunos, abre possibilidades para fazer seu papel de forma positiva para ampliação da escrita qualificada e leitura proficiente. O ensino da leitura literária deve passar pela

compreensão de que a literatura não é um produto em si mesma, mas o resultado de um diálogo interativo com a história humana, que pode transcender o tempo e os espaços em que foi produzida. Quando isso acontece, é possível atribuir novos sentidos à literatura e ao letramento literário.

Trabalhar a literatura de forma assertiva com os alunos no ensino fundamental abre largas margens para que esse mesmo aluno se torne um leitor proficiente e capaz de avançar com segurança em outras leituras e novas aprendizagens. Sem dúvidas, ele será ainda capaz de fazer ligações dessas leituras com o cotidiano, realizar inferências e atribuir com segurança os sentidos ao que leu. Destarte, a leitura de textos literários não pode ser planejada somente para atividades de entretenimento ou direcionada às práticas de escrita, uma vez que ela deve objetivar também a formação geral do aluno, o desenvolvimento de sua condição humana, o seu amadurecimento emocional e afetivo que são fundamentais para estruturar os sentidos dados ao mundo.

Nesse sentido, Cosson (2012) postula que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2012, p. 30).

A esporádica presença e uso dos textos literários no processo educativo por meio das práticas de leitura literária têm dificultado o desenvolvimento de bons leitores, escritores eficientes e a promoção do letramento literário. A leitura do texto literário, resguardando a importância das outras leituras, deve ser o foco principal das atividades de leitura na escola. Ela apresenta características diferenciadas que possibilitam uma maior aprendizagem do aluno, o aguçamento de sua capacidade estética, desenvolvimento de seu pensamento crítico e sua percepção política.

A escola em sua maioria não tem conseguido desempenhar satisfatoriamente a sua função de formar alunos competentes no uso da leitura e da escrita. Essa situação afeta diretamente a vida dos estudantes que, ao concluírem o ensino básico, não estão preparados para participar consciente e ativamente da vida em sociedade. Segundo os princípios estabelecidos pelos PCN (Brasil, 1998) é da escola, primordialmente, o dever de assegurar aos alunos o pleno domínio da leitura e da

escrita como mecanismos consolidados para o exercício pleno da cidadania e prosseguimentos nos estudos. Após a leitura, ao serem solicitados para exporem sobre o que leram, são raros os alunos que conseguem resgatar da leitura as principais informações e transcrevê-las para o papel. Eles apresentam ainda sérios problemas nos aspectos vocais, entonação, expressividade, ritmo de leitura e dicção.

Essa realidade é consequência das práticas de leitura que ainda são planejadas pelos professores para uma ação de decodificação e busca de informações explícitas presentes nos textos. Muitos docentes não sabem que a leitura é uma prática social, uma busca de respostas aos desejos e às necessidades dos alunos, seja em sala de aula, seja na vida fora da escola. A leitura dos textos literários ou não precisa ser atividade de letramento. Nesse sentido, há necessidade de se pensar nas práticas de leituras como oportunidades para oferecer aos alunos os mecanismos necessários para que se desenvolvam como bons leitores. Um bom leitor de acordo com os PCN (Brasil, 1997) é:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (Brasil, 1997 p. 54).

O bom leitor é aquele capaz de desenvolver mecanismos de leitura para dialogar com o texto, o que lhe possibilitará sucessos no contato com ele e na atribuição de sentidos que respondam os objetivos que orientam a sua leitura. Boas estratégias de leitura são fundamentais para o sucesso dos leitores nas suas práticas leitoras, no seu acesso e compreensão do texto. Esse bom leitor não é formado em qualquer lugar. A escola é o espaço adequado para executar a tarefa de formar leitores eficientes.

Nela, cabe ao professor, em primeiro lugar, a tarefa de planejar e propor a leitura de textos interessantes, motivadores e desafiadores que tenham relações com os interesses dos seus alunos. Ele deve ensinar boas estratégias de leitura para que os alunos sejam capazes de realizar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos, porque não basta o estudante estar alfabetizado, ser um leitor fluente para ter garantido a compreensão dos textos e o seu pleno letramento. Os textos literários se encaixam perfeitamente para esse fim, portanto devem ser sempre a primeira opção para o professor ensinar a leitura e as estratégias necessárias para

que ela seja realizada com êxitos. A partir da leitura dos textos do campo da literatura, a escola possui grandes oportunidades para promoção do letramento literário, pois, para um grande número de alunos, ela é o único espaço em que terão acesso aos diversos textos literários.

Considerando todas as questões envolvidas no campo da leitura e da leitura literária, há a certeza de que as práticas leitoras dos textos literários devem fazer parte da rotina de ensino dos professores, principalmente da rotina dos professores de Língua Portuguesa. Esses profissionais são os principais agentes promotores e responsáveis pela promoção da leitura e pelo ensino das estratégias de leituras necessárias para que o ato de ler aconteça e o leitor seja formado. Além deles, a escola e os demais professores também são corresponsáveis pelo sucesso do ensino das práticas de leitura e pela promoção do letramento dos alunos.

3 LETRAMENTO

A história da educação no Brasil e a própria história dos brasileiros estão profundamente enraizadas com o termo alfabetização. Ele foi sofrendo alterações de significação à medida que foi utilizado e de acordo com as condições histórico-sociais do país. Em um primeiro momento, foi associado ao ato de ler e escrever seu próprio nome. Em outro momento, significou saber codificar e decodificar palavras menos complexas. Não muito recente foi associado à capacidade de escrever e ler um bilhete e hoje vai muito além dessas ações básicas.

O termo alfabetização sempre foi soberano no campo educacional brasileiro e sempre gerou estudos sobre seu significado, seu alcance e seus objetivos. Recentemente passou a ser associado a uma outra terminologia que vem se tornando muito popular nos meios educacionais e nas academias, o letramento. Ele vem sendo foco reiterado de análises, estudos e pesquisas.

A palavra letramento em português surgiu a partir da palavra da língua inglesa *literacy*, que se originou do latim *littera* (letra) e foi acrescida do sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy*, na língua inglesa, significa a condição de ser letrado (Soares, 2002, p. 35). Na década de 80, inicialmente na academia, o termo “letramento” começou a ser usado numa tentativa de refletir os estudos sobre a alfabetização onde os olhares das escolas sempre buscavam destacar as competências particulares no bom uso, nas boas práticas da escrita e nas competências que focalizavam os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito.

Até pouco tempo, a palavra letramento não constava nos dicionários brasileiros, talvez pela grande complexidade e variação dos tipos de estudos envolvidos nessa temática. Entretanto, essa palavra já fez parte do *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete: 3a. edição brasileira, 1974, onde, ao verbete “letramento”, é dada a acepção de “escrita”; ao verbete “letrar”, é dada a acepção de “investigar, soletrar”; e, ao verbete “letrar-se”, é dada a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários”. Mais recentemente, o termo foi dicionarizado e popularizado e já está presente em muitos deles. No Dicionário Houaiss (2001), letramento é um “um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

O termo letramento começou a ganhar popularidade no Brasil a partir da década de 1980, mas sua origem é bem mais antiga. De acordo com Soares (2006), embora muito antigo, mas foi Mary Kato que utilizou pela primeira a palavra letramento e deu novo sentido e mais atual a esse termo na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, que foi escrita 1986. Kato (1986, p. 7) explica que: “[...] a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”.

Na sequência, o termo também foi utilizado nos estudos de Leda Verdiani Tfouni, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, que foi escrito e publicado em 1998. Segundo Soares (2017), foi a partir daí, que esse termo assumiu um conceito técnico, entrou no ambiente educacional e passou a ser utilizado constantemente por vários autores e, nos dias de hoje, já é um termo bastante conhecido e utilizado em diversos trabalhos acadêmicos, nas formações, grupos de estudos e planejamentos das escolas brasileiras.

Ainda sobre a origem e uso do termo letramento, para Tfouni (2010), o termo letramento é um neologismo que passou a ser introduzido na língua portuguesa nos anos 80, com as primeiras publicações sobre “literacy”, mas ressalta que o termo já vinha sendo usado muito antes por autores ingleses e norte-americanos, em suas obras, e até em traduções do russo para o inglês.

Esses autores trabalhavam situações relacionadas com a temática do letramento, sua conceituação e sobre as concepções teóricas que embasavam e sustentavam seus estudos. Elas transitavam entre a psicologia e a antropologia e adentrou até no campo marxista. As publicações desses estudiosos foram fundamentais e apresentaram importantíssimas contribuições para os pesquisadores brasileiros que se debruçavam sobre os estudos da linguagem.

Todo esse material teórico sobre letramento que chegou ao Brasil e adentrou nas suas academias possibilitou um salto de qualidade nos estudos das áreas da linguagem. Todo enriquecimento com esse material, segundo Tfouni (2010), encontra-se:

No fato de que finalmente passamos a contar com um referencial diferente daquele do da psicologia e da sociologia, e deste modo, pôde-se começar a investigar alfabetizados e não-alfabetizados, escolarizados e não-escolarizados, através de uma visão que não leva mais em conta o ponto de vista individual ou sócio-econômico. O foco passou a ser sobre as práticas de

linguagem que circulam na sociedade, sejam elas dentro da escola ou fora dela (Tfouni, 2010, p. 218-219).

Os trabalhos sobre letramento buscaram investigar os indivíduos de uma sociedade considerados não alfabetizados, aqueles que não tiveram ensino formal e nem estavam presentes nas salas de aulas de alfabetização, mas que, no seu dia a dia, mantinham contato e, de certa forma, faziam uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais. Nesse sentido, o foco do estudo do letramento apresenta-se de forma diferente daquele buscado pela alfabetização, porque ela acontece preferencialmente dentro das salas de aula e nos ambientes formais de ensino e já o letramento não deve necessariamente acontecer dentro delas.

Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos, numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas competências escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Seguindo essas especificidades da alfabetização, faz-se justificado o uso do termo letramento ao invés do tradicional termo alfabetização, pois a alfabetização acontece na escola e o letramento pode acontecer muito antes dessa fase do ensino formal. O indivíduo, mesmo antes de aprender a ler e escrever, ou seja, mesmo antes de ir à escola, já pode ter contato com a modalidade escrita e com a leitura em sua vida social, mesmo que essa relação tenha sido através da oralidade.

Quando uma criança ouve uma história contada por alguém e aprende alguns valores presentes nela e ao recontá-la consegue divulgá-los, prova que ela participou de um processo de letramento por meio de sua oralidade e esse processo acontece mesmo que a criança nunca tenha ido à escola. Da mesma forma, pode acontecer o letramento com adultos considerados analfabetos, pois, mesmo sem o domínio da escrita e da leitura, são capazes de participar de eventos de letramento quando conversam com pessoas letradas, quando solicitam a terceiros que leiam suas cartas recebidas ou escrevam cartas ditadas por eles. É no dia a dia e na interação com os outros que pessoas não alfabetizadas são capazes de participar dos processos de letramento nos mais diversos ambientes sociais dos quais é participante ativo.

A partir dessa realidade, fica fácil concordar com a distinção feita entre os termos alfabetização e letramento por Soares (2014, p. 15), a qual afirma que: “o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever [...]”. E o

letramento é definido por Soares (2014, p. 47) como: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Nesse sentido, a alfabetização corresponde ao processo de aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever; e o letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita na vida do indivíduo.

Ainda no tocante a essa temática, Tfouni (2005) também tem a preocupação de diferenciar alfabetização e letramento, pois para ela a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. A alfabetização está fortemente ligada às práticas escolares e a escolarização. Já o letramento, segundo a autora, focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, portanto procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades, quando elas adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Dessa forma, o letramento busca investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é e abarca também os semianalfabetos.

Sendo assim, para Tfouni (2005):

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. [...] Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente aquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos (Tfouni, 2005, p. 20-21).

Nessa mesma direção, a definição de letramento para Kleiman (1995, p. 19-20) é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De acordo com a autora, a alfabetização está condicionada ao espaço específico da escola e com os objetivos específicos de proporcionar ao indivíduo alfabetizado o domínio da tecnologia da leitura e da escrita e torna-se parâmetro de prática social onde se é ou não alfabetizado. Já o letramento é definido a partir desse parâmetro de prática social, mas as habilidades e usos da escrita e da leitura são instrumentos necessários para os mais diversos usos do indivíduo dentro da sociedade, inclusive dentro da escola.

Já para Soares (2006, p. 18), “Letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social

ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Conforme essa definição, pode-se concluir que a principal característica do letramento é a apropriação das funcionalidades de uma língua nas suas modalidades escrita e de leitura para os seus mais diversos usos. Sendo assim, para que o letramento aconteça faz-se necessário que o indivíduo se aproprie de sua língua de forma segura e passe a fazer uso dela nas suas interações sociais de forma correta, eficiente, eficaz, consciente e prática.

A definição de letramento, consoante Scliar-Cabral (2003), o uso objetivo de sistemas convencionais que permitem compreender e produzir textos escritos que foram verbalmente codificados dentro de uma dependência da língua oral. Nessa perspectiva de letramento, pode-se inferir que para ser letrado na atualidade o cidadão deve ser capaz de compreender textos que circulam no cotidiano e de se comunicar através dos textos escritos. A participação do indivíduo nos eventos de letramento consolida e mostra seus valores, conceitos e formas de se movimentar, agir e interagir em sociedade.

Segundo Soares (2002), no dia a dia, é comum chamar de letrada uma pessoa erudita ou versada em letras e iletrada uma pessoa que possui poucos conhecimentos no campo da literatura, isto é, não erudita, analfabeta. O indivíduo é letrado quando é capaz de ser ativo dentro da sociedade utilizando de forma eficaz e eficiente todas as potencialidades que a língua pode oferecer para sua interação total em sua comunidade linguística. O ser letrado é quem utiliza-se da língua com desenvoltura na sua escola, em seu trabalho, em suas atividades cotidianas, na igreja e em qualquer espaço que atue.

O letramento se realiza quando o indivíduo se torna capaz de fazer uso significativo e aceitável da leitura e da escrita. Ele deve ser capaz de conseguir responder às imposições oriundas da sociedade em relação às práticas de leitura e de escrita nas atividades que desenvolve e nas relações que estabelece com os outros no seu dia a dia.

Em relação ao letramento, Assolini e Tfouni (2006) apresentam a importante contribuição do inglês Brian Street para os estudos desenvolvidos sobre letramento. Conforme as autoras, Street afirmava que o letramento não era apenas um conjunto de habilidades técnicas apreendidas através da educação formal, pois este conceito só pode ser tomado no sentido de práticas sociais embebidas em contextos específicos, discursos e posições. Elas ainda destacam a importância de Street para

o estudo do letramento, pois ele delineou formalmente duas posições antagônicas sobre o letramento, que são: modelo autônomo e modelo ideológico, através dos quais faz uma reflexão teórica e uma importante contribuição política e ideológica para o letramento.

De acordo com Assolini e Tfouni (2006, p. 53), “é essencial que todos que trabalham com o letramento, conheçam muito bem esses dois modelos e, sobretudo que aprendam a questionar-se, nos vários momentos de sua prática, por qual dos dois está optando”. Elas fazem duras críticas ao modelo autônomo de letramento, porque considera que os gêneros textuais e as formas de letramento são fixos e que o letramento se restringe a aquisição de habilidades para leitura e escrita e que ele tem força para efetivar os usos da escrita e leitura nas práticas sociais e cognitivas. Para elas, os gêneros textuais e o letramento são construídos historicamente, logo não podem ser fixos.

No tocante aos modelos autônomo e ideológico de letramento, Kleiman (1995) explica que:

A esse modelo autônomo, Street (1994) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo, uma relação casual entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (Kleiman, 1995, p. 21).

Nesse processo diferenciador, o modelo ideológico de letramento é o que mais apresenta respaldo teórico para que a leitura e a escrita sejam trabalhadas nos processos de letramento. Ele valoriza as práticas orais familiares nas quais os alunos participam de eventos de letramento e as relações de letramento estabelecidas com outros grupos sociais ao longo de suas atividades, determinantes dos aspectos socioculturais das comunidades das quais participam. A partir dessas relações, acontecem os primeiros eventos para o desenvolvimento do letramento literário.

3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

O termo letramento é definido sempre a partir de abordagens, concepções e das áreas que utilizam o termo, portanto há muitas definições e muitos letramentos.

Entre os novos letramentos merece destaque para esse trabalho o letramento literário que está ligado às condições de apropriação da literatura, dos sentidos que ela carrega, das plurissignificações que ela cria e das práticas sociais que ela apresenta e aprofunda. Ele acontece em uma ação contínua de apropriação do indivíduo em relação à literatura e seu uso por toda vida. A partir da leitura dos textos literários, o indivíduo torna-se capaz de ampliar seus conhecimentos de mundo, assimilar os mais diversos conhecimentos que a literatura utiliza em suas obras e torna-se capaz de desenvolver o seu letramento literário.

Sendo assim, o letramento literário é uma ação ligada diretamente à apropriação dos conhecimentos oriundos dos textos e obras literárias, sejam eles canônicos, da cultura popular, de produções escritas ou orais. Sobre as obras literárias e suas características, diz Jouve (2012):

Sem dúvida, as obras literárias são, antes de tudo, *textos*. Mas a linguagem não se limita à literatura. Embora frequentemente seja mais agradável estudar a literatura, ela dá provas de um funcionamento particular, que não cobre a totalidade do campo da linguagem. A análise das obras literárias precisa, assim, ser completada pelo exame de outros fatos linguísticos, que remetem mais explicitamente a certos mecanismos de linguagem. [...] A hipótese deste ensaio é que não se pode refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta seu estatuto de *objeto de arte* (Jouve, 2012, p. 9-10; grifos do autor).

De acordo com essa citação, a obra literária não é constituída de forma simples e a sua apropriação se dá através das leituras e das análises realizadas sobre os elementos que a constituem. Através da leitura literária é possível ampliar nos alunos visões de mundo, aprofundar conhecimentos, produzir textos e desenvolver o gosto pela leitura. Ela pode acontecer de forma individualizada ou em coletividade em um espaço onde seja viável a troca de ideias, promoção de debates sobre os diferentes pontos de vista e o respeito aos sentidos atribuídos por cada leitor. Quando age desta forma, a escola busca criar as condições mínimas para prática da leitura das obras literárias e a promoção do letramento literário.

No tocante ao letramento literário, Cosson (2011) faz a seguinte conceituação:

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência de escrita literária [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua

importância em qualquer processo de letramento, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2011, p. 12).

Escrita literária vem a ser aquela presente na obra artística que, através da linguagem em sua forma especial, representa e manifesta o ser humano nas suas mais diversas dimensões, em um formato diferenciado e não presa às funcionalidades práticas e diretas da língua. É literário tudo aquilo que é produzido como manifestação artística realizada através da linguagem humana. É a partir dela que o ser humano passa a experienciar sua aventura no mundo da literatura. Para Cosson (2014), a literatura precisa estar em lugar de destaque nas escolas, sobretudo para que ela exerça sua função de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Nesse sentido, a fantasia deve permear essa transformação.

De acordo com Zilberman (2008):

Alojada no coração dos problemas de um indivíduo, a fantasia não pode levar à evasão; nem as imagens que ela libera desligam-se do cotidiano ou da existência dos homens com os quais o artista convive. Seu relacionamento com o mundo encontra acolhida no imaginário, mas esse não é meramente receptivo trabalha essas sugestões exteriores, associa-se a recordações do passado, articula-os aos insumos resultantes das informações armazenadas no sujeito (Zilberman, 2008, p. 20).

O texto literário é o resultado de um minucioso trabalho expressivo do imaginário, da fantasia e da subjetividade do autor, somado de elementos e possibilidades de criação de uma realidade que seja possível de ser compreensiva no mundo do aluno. Assim, ao ler o texto literário, o aluno terá plena capacidade de ampliar os limites do conhecimento que possui através da sua imaginação e da sua capacidade intelectual para decifrar os sentidos presentes no arcabouço textual. O sentido global do texto também é construído ativamente por ele. Sendo assim, a prática da leitura literária alcançará êxito, se o aluno for capaz de notar o mundo da ficção presente no texto, de associá-lo a sua própria capacidade criativa, imaginativa, seus conhecimentos prévios e suas memórias tão necessárias para sua apropriação da obra como um todo.

Ao longo da leitura, tanto o professor quanto os alunos precisam de atenção para cada palavra e cada construção presentes nesse texto. Além disso, o professor necessita estar preparado para ser um grande motivador e mediador dessa leitura e, diferentemente dos outros textos, deve ser capaz de avaliar com elementos

específicos esses textos literários. Em conformidade a Cosson (2016), o professor não deve avaliar as atividades dos textos literários de acordo com os mesmos pressupostos que são trabalhados os conteúdos linguísticos no ensino da língua. O docente precisa ficar atento a todas as interpretações construídas pelos alunos. O que se busca com a literatura é que os estudantes sejam capazes de interagir entre si e com o professor acerca do texto lido e consiga desenvolver seu letramento literário.

Quando se pensa no letramento literário dos alunos, as atividades relacionadas aos estudos dos textos literários não podem ser focalizadas no trabalho com os aspectos gramaticais, questionários objetivos e conceitos de termos linguísticos isolados. O estudo com a literatura não tem a missão de trabalhar a gramática e as normas da língua. De acordo com Magalhães (2008, p. 121), “Como arte, a literatura, exerce uma função formativa e não didática [...]”. O grande foco da literatura é promover a sensibilização do leitor, proporcionar a ele o desenvolvimento da reflexão crítica, temática, intelectual e social, além de lhe possibilitar afinar e aprofundar a sua humanização.

Pensando no letramento literário, outra questão que merece especial atenção da escola é a relacionada à escolha das obras a serem lidas pelos alunos. Ela é feita pelo professor, na maioria das vezes, e pelos alunos quando essa ação é de livre escolha. Nesse viés reflexivo, Magalhães (2008) afirma que na primeira fase do letramento literário, a seleção das obras literárias deve buscar principalmente exemplares pautados na diversidade e deve-se eliminar da escolha a prioridade para os clássicos das primeiras prateleiras da literatura e se evite levar ao anonimato as mais populares.

É importante que essa escolha seja negociada, mas o papel do professor nessa negociação é fundamental, porque ele, como membro mais maduro e conhecedor do campo literário, tem a consciência de quais obras sejam mais indicadas e apropriadas para seus alunos, principalmente daqueles que se encontram no ensino fundamental. Para a autora:

É preciso considerar que se está trabalhando a sensibilidade, e sensibilidade ou senso estético é um construto cujo percurso e ritmo são únicos para cada pessoa. Respeitar isso significa aceitar todos os tipos de texto literários, desde que proporcionem prazer estético, ou seja, que deleite o leitor (Magalhães, 2008, p. 123).

As escolas não dispõem de um grande e diversificado acervo de obras e textos literários, portanto o acesso da maior parte dos alunos aos textos literários acontece por meio dos livros didáticos. Eles apresentam e tratam os gêneros textuais literários da mesma forma como são tratados os que não são dessa natureza. Outro agravante é que, normalmente, esses instrumentos didáticos apresentam fragmentos de obras literárias que, na maioria das vezes, estão descontextualizados do todo e não apresentam sentido e nem tocam a sensibilidade e o interesse dos alunos.

Além disso, o modo como o texto literário deve ser trabalhado por orientação do livro didático dificulta a criatividade e o fazer diferente do professor, visto que sua autonomia fica fragilizada, pois deve seguir o que o livro apresenta. O livro didático ainda pode levar o professor a acreditar que tenha um bom conhecimento literário. Isso acontece porque muitos professores confiam nas estratégias presentes nos livros didáticos para trabalhar a leitura com o texto literário e não inovam e nem buscam outras formas de desenvolver esse trabalho. Visto dessa forma, o livro didático não contribui plenamente para promover a leitura do texto literário e o desenvolvimento do letramento literário. Para Maia (2009):

Visto mais como um problema que uma solução, por tirar o pouco da autonomia do professor, o livro didático proporciona a ilusão de um suposto conhecimento sobre literatura, uma vez que apresenta trechos de obras de autores clássicos e contemporâneos acompanhados de questões que objetivam levar o aluno a descobrir qual é a temática, qual o estilo literário e a que escola pertence tal obra (Maia, 2007, p. 36-37).

O letramento literário dos alunos nas escolas também é prejudicado, uma vez que a prática da leitura dos textos de natureza literária é desvalorizada pela escola e pelos professores e, por conta disso, não é efetivamente posta em prática. De acordo com Zaponne (2007), isso ocorre porque a leitura do texto literário na escola atualmente tem sido relegada a um segundo plano, já que os textos referenciais constituem o material preferencial de leitura. Isso talvez aconteça por conta da multiplicidade de gêneros textuais que a escola e os professores devem seguir, pois eles aparecem nos programas curriculares que seguem as orientações presentes nos PCN (Brasil, 1998) e na BNCC (Brasil, 2018).

O que se percebe, de modo muito cristalino, é que a escola não tem trabalhado o necessário com o texto literário para permitir que os alunos pratiquem, rotineiramente, a leitura dos textos literários de forma eficiente e interativa e, a partir

deles, possam desenvolver e consolidar o seu letramento literário tão importante para o seu estar ativamente presente no mundo. A esse respeito, Rildo Cosson em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2016), propõe, para uma exitosa prática do letramento literário, uma sequência didática básica estruturada em quatro etapas que são: motivação, introdução, leitura e interpretação. Segundo o autor, essa atividade é uma metodologia que tem potencial para proporcionar práticas de leitura de textos literários significativas e o consequente letramento literários dos alunos.

Essa metodologia e seus passos são uma das inúmeras possibilidades que podem ser utilizadas para trabalhar o letramento literário em sala de aula, mas tudo vai depender das necessidades de cada um e da realidade de cada turma. É importante ressaltar que a ideia principal é a ordem e o conjunto, em qualquer estratégia aplicada, no entanto, quando se tratar do texto literário é necessário retomar os conceitos básicos de gêneros textuais, suas práticas de ensino e aprendizagem através da linguagem escrita ou através da oralidade.

3.2 A QUESTÃO DA ORALIDADE

A oralidade foi o segundo modo de comunicação na história midiática social do homem, porque antes dela o processo de comunicação era visual com os desenhos rupestres, mesmo existindo as onomatopeias e até grunhidos, isso no período da pré-história humana. Ao longo da história humana, a oralidade, materializada na fala desenvolvida nos mais variados contextos, sempre foi o recurso mais utilizado pelo homem para o processo de comunicação com os seus pares. Desta forma, a oralidade assume o valor como instrumento de comunicação e como forma de ação ou interação (Koch, 2003). Em Austin (1965), a fala é, ainda, um ato performativo.

Para Geraldi (1984),

[...] a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando (Geraldi, 1984, p. 43).

Entende-se, dessa maneira, que a linguagem é interativa e, nessa ótica, a oralidade adquire um sentido expansivo de comunicação do ser humano. Ela tem objetivos claros de comunicar e socializar através da fala. Traz como fundamental a

função de relacionar o homem com seus pares na sociedade em que está inserido por meio das narrativas orais. Elas, em geral, são instrumentos importantíssimos da memória de um povo e de sua cultura. Elas são construídas através de trocas verbais, de informações, histórias, conhecimentos, rituais, crenças e valores criados pelos indivíduos. Todas elas podem ser criadas, manifestas, contadas e divulgadas pelas mais diversas formas, como por meio da oralidade. Uma visão mais abrangente que abarca as múltiplas ocorrências das dinâmicas narrativas presentes na vida humana pode ser observada em Barthes (1976):

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos têm suas narrativas (Barthes, 1976, p. 19-20).

Em uma reflexão sobre essa visão barthesiana das narrativas, percebe-se que elas são partes indissociáveis da vida dos seres humanos. As narrativas orais são criadas pelo homem para explicar e permitir compreensões mais assertivas sobre as coisas, os fenômenos e sobre si mesmo. A capacidade do indivíduo de narrar a si mesmo, além de envolver a aptidão de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e oferecer melhores condições para transformar o meio.

Com o desenvolvimento cultural humano, o prestígio e a hegemonia da oralidade, manifestos através da fala, foram confrontados pelas narrativas escritas. A partir dessa invenção, a relação entre fala e escrita foi pautada na disputa de poder e prestígio social. No *Fedro*, o filósofo grego Platão fez importantes e duras críticas à escrita, pois a considerou, de acordo com Ong (1998, p. 32), como “uma maneira não humana e mecânica de processar o conhecimento, insensível a dúvidas e destruidora da memória”. O conhecimento de um povo se mantinha vivo ao ser transmitido por meio da fala e tinha como metodologia a repetição para manter intacta a memória cultural e todos os saberes acumulados.

Nesse sentido, Calvet (2011) afirma que nas sociedades de tradição oral, a memória social, as leis, a organização política funcionavam como transmissores da cultura oral antes de serem passados por meio de textos escritos. Nelas, as dinâmicas e os fenômenos sociais sempre foram regulados pelo poder da força da fala. De uma realidade muito valorizada antigamente, a fala foi perdendo prestígio ao longo do processo sócio-histórico da humanidade e a escrita foi adentrando às sociedades e passou a ser a modalidade de linguagem mais valorizada na atualidade e no ambiente educacional.

A oralidade como linguagem é um fenômeno discursivo próprio dos seres humanos e é compreendida como uma habilidade e competência que a maioria das pessoas desenvolvem naturalmente. De acordo com Leal (2012), essa naturalidade do processo da fala conduz a ideia de que trabalhar com a linguagem oral é o mesmo que ensinar a falar. É notório o papel da escola na promoção das práticas de ensino e aprendizagem voltadas para escrita, pois acredita que o aluno ao chegar à escola já é pleno na aprendizagem e uso da fala.

O trabalho com a oralidade nas salas de aula ainda é tímido, porque muitos professores acreditam que a fala se aprende de forma espontânea e que o falar em contextos formais também se aprende naturalmente. Acreditam que o ensino da oralidade aconteça na simples prática de leitura em voz alta e na proposição de discussões em rodas de conversa. Infelizmente, essas estratégias não são suficientes para que os estudantes se sintam seguros e capazes de adequar sua fala para as diversas situações de uso.

De acordo com Cavalcante e Melo (2006):

Obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral (Cavalcante e Melo, 2006, p. 183).

O trabalho desenvolvido com a oralidade também se encontra muito ligado às atividades rotineiras de declamação de poemas. Dessa forma, a recitação de poema permanece como atividade frequente nas práticas escolares e nos eventos promovidos por essas instituições. Vale destacar que, nesse tipo de atividade, o foco está na leitura e não na oralidade, já que os alunos devem ler os poemas, decorá-los e depois declamá-los, seguindo o caminho dos regramentos da escrita.

Os PCN (Brasil, 1998) vêm romper com o modelo do trabalho desenvolvido historicamente com a oralidade nos ambientes escolares, que esteve sempre preso aos textos literários e às atividades desenvolvidas a partir deles. Esse documento constituiu a compreensão da oralidade como eixo básico da língua que possibilitou uma profunda reflexão sobre a leitura, a linguagem e os seus usos. Nessa perspectiva, as práticas que utilizam a oralidade ou mesmo a escrita não devem acabar em si mesmas, mas devem abrir caminhos para o eixo da reflexão.

O que se deve compreender é que esses processos são verdadeiras oportunidades para realização de profundas reflexões sobre a língua oral como constituída por particularidades que são totalmente opostas às da língua escrita. Para Marcuschi (2013), são detentoras de características próprias dos diversos gêneros que se realizam via modalidade oral. A partir desse olhar, a oralidade suscita ser vista e pensada como objeto de ensino.

Essa missão está sob a responsabilidade da escola, pois ela precisa levar para seu ambiente esse paradigma que pode ter visual de novo, mas ele já está a mais de duas décadas presente nos PCN. O que se percebe é um grande desafio para as instituições educativas a efetivação de práticas significativas com a modalidade oral no cotidiano escolar. Esse quadro é confirmado nos PCN (Brasil, 1998, p. 25) quando afirma: “Tratar-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações”.

Os PCN (Brasil, 1998) reconhecem que os alunos trazem, quando de sua chegada à escola, uma competência linguística e discursiva e que elas são primordiais para realizações das interações sociais no dia a dia. Porém, a diversidade de gêneros orais como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, como preceitua Bakhtin (2016), são portadores de estruturas características e especificidades que devem ser objetos de reflexão e estudo.

Dessa forma, as práticas a serem desenvolvidas nas aulas com os eixos da oralidade e da escrita devem ser de natureza discursiva. As atividades práticas de escuta de textos orais e as práticas de leitura dos textos escritos, as ações de produção dos textos orais e escritos não podem ser findadas em si mesmas. Elas precisam avançar e aprofundar nos aspectos de composição, nos seus elementos estilísticos e nas temáticas que envolvem as produções dos gêneros. Assim, para os PCN (Brasil, 1998):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (Brasil, 1998, p. 67).

A inclusão dos gêneros orais na escola necessita ser objetivada e motivada prioritariamente com foco na sua importância para os usos sociais. É fundamental se pensar nas múltiplas possibilidades para inserir os alunos nos mais variados contextos sociais através desses gêneros da oralidade. Atenção especial deve ser dada aos alunos oriundos da rede pública de ensino de locais mais pobres, onde a maioria apresenta baixo desempenho linguístico e discursivo necessários para o avanço além dos muros das escolas. Sobre isso, os PCN (Brasil, 1998) destacam que:

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações (Brasil, 1998, p. 25).

A escola precisa ser a primeira a oportunizar o contato dos alunos com os gêneros textuais orais formais e mais valorizados socialmente. No ambiente familiar, os usos espontâneos da oralidade não envolvem o contato com os gêneros textuais orais mais prestigiados como as palestras, as entrevistas, as apresentações teatrais, os debates, os podcasts, as mesas redondas e outros. Como esses gêneros textuais orais também não são comuns nas escolas, é responsabilidade dela e dos professores organizá-los e levá-los para realidade da sala de aula. A interação entre os alunos e esses textos orais formais precisam se constituir em verdadeiras oportunidades de interlocução e de aprendizagens significativas.

Nas palavras de Porto (2009, p. 22), “o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos diferentes intenções”. Para a autora, é dever da escola possibilitar para o aluno atividades que os motivem a trabalhar a oralidade de maneira pertinente

tanto no contexto escolar quanto fora dele, percebendo ainda as variações que a fala apresenta, fazendo com que o aluno reflita sobre a variação linguística com o intuito de combater preconceitos relacionados à língua e ao comportamento humano.

A escola necessita se munir de conhecimento e de bons profissionais para perceber e combater o preconceito linguístico que se manifesta tanto na oralidade quanto na escrita, além de trabalhar e aprofundar as questões sócio-históricas que extrapolam o ambiente linguístico e discursivo. Leite (2010) observa que:

As formas de preconceito, entre eles o preconceito linguístico, são ocorrências intrínsecas à vida social do indivíduo, podendo determinar o tipo de relação que este mantém com o grupo. Portanto, tratar a oralidade de forma sistemática, contribui não somente para desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, muito mais profundo, é o objeto de desmistificar formas diversas de linguagem, tornando-se indispensável no desenvolvimento do aluno (Leite, 2010, sem paginação).

De acordo com os PCN (Brasil, 1998), as relações estabelecidas entre a norma padrão e as variedades linguísticas devem ser entendidas a partir de uma reflexão ampla sobre valores sociais e ideológicos atribuídos a essas variedades linguísticas e construídos pela ideologia, pela história e pela cultura das classes dominantes. A ideia construída historicamente do certo e errado é condicionada ao fato de que o caminho mais certo a ser seguido pelo falante em suas manifestações orais é se submeter e aceitar substituir sua fala, sua oralidade pela variante padrão.

A escola pode buscar alternativas para desenvolver as mais diversas práticas pedagógicas com foco nas variações linguísticas dentro do eixo da oralidade. Vale ressaltar que nos PCN (Brasil, 1998) já consta um rol bem diversificado de atividades que os professores e a escola podem planejar e executar nas salas de aula. Uma das sugestões é a transcrição de textos orais gravados. Também pode ser realizada a edição de textos orais para apresentações e o trabalho com a análise das variantes linguísticas presentes nos textos dos alunos.

Marcuschi (2010) traz a possibilidade de realizar atividade de retextualização, com o foco na mudança da modalidade do texto oral para o escrito. De acordo com ele:

Os conhecimentos disponíveis a respeito da organização conversacional foram a base para a formulação da hipótese inicial. Noções funcionais como as de relação dialógica, contexto de situação, propósitos dos falantes, condições de produção, tópico, turno, marcador conversacional, hesitação e correção, entre outras, revelaram-se muito úteis. Observou-se uma série de

transformações que se sucediam numa determinada ordem (não necessariamente uma ordem temporal, mas sim de operação). Esta ordem era de tal modo sequenciada que deu origem à formulação do princípio de hierarquização, que previa que a sequenciação obedeceria sempre à mesma direção, por sua vez condicionada pela presença de uma operação imediatamente anterior (Marcuschi, 2010, p. 66).

A delimitação de um campo de materialização linguística que apresenta características específicas e determinadas para cada modalidade não se sustenta no campo da teoria. O mesmo acontece com relação ao letramento e à oralidade, que não cabem na visão simplista da língua como mero código e ao mesmo tempo sem levar em conta o conceito de uso linguístico.

De acordo com Kleiman (1995), a oralidade está intimamente relacionada ao fato de que esta participa dos eventos de letramento na escola e principalmente fora dela, sendo constituinte dos usos e práticas sociais da linguagem. Eventos de letramento e oralidade constituem a interface de um mesmo fenômeno de materialização da língua nos mais diversos contextos. Estratégias orais letradas podem ser observadas nas falas das crianças antes mesmo de que estas frequentem a escola, portanto merecem total atenção da escola.

De acordo com Marcuschi (2001), a concepção de oralidade que valoriza a relação entre oralidade e letramento é a perspectiva do *continuum* oralidade-letramento, em que oralidade e letramento são práticas sociais de uso da língua. Fala e escrita são modalidades de uso dessa língua, contrários à dicotomia entre modalidades e rompendo com a concepção da grande divisão entre oralidade e escrita. Somente a partir de 1980, a concepção tradicional de que a oralidade e a escrita eram dicotômicas foi impactada pela concepção do *continuum* oralidade-letramento. A partir de então, a ideia de que a escrita era superior à oralidade foi questionada.

Nesse contexto, de acordo com Rojo e Schneuwly (2006):

Via-se a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não-planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica (Rojo; Schneuwly, 2006, p. 464).

A partir dos novos estudos, a oralidade e o letramento passaram a ser compreendidos como atividades desenvolvidas através das práticas sociais nas quais a fala e a escrita assumem foco prático de usos na sociedade. A aquisição completa da fala se dá muito antes da escola onde a criança passa a ter os primeiros contatos com a escrita. É a partir da naturalidade da existência da fala na vida da criança que se criou a concepção de que a escrita é mais valorizada que a oralidade. A sociedade e a escola, ao pensarem dessa forma, fizeram com que as atividades escolares visassem quase sempre a valorização da escrita e não a linguagem como um todo.

Os PCN (Brasil, 1998, p. 50) defendem que “a linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento”. Dessa forma, o uso da língua oral tem potencial de possibilitar ao aluno não somente saber desenvolver um processo de comunicação eficiente e ativo com os diversos campos de comunicação nos espaços sociais. Sobretudo possibilita a ele a aprendizagem sobre o saber ouvir e respeitar o que os outros pensam.

De acordo com Porto (2009):

Saber escutar com respeito os mais diferentes tipos de interlocutores é fundamental. Se não houver ouvinte, a interação não acontece. Logo, é preciso desenvolver nos alunos a competência de saber escutar o outro, o que favorece, inclusive, a convivência social (Porto, 2009, p. 23).

A partir desse pensamento da autora, percebe-se o quanto a escola é importante para promover e valorizar os diversos falares em seus ambientes. Ela pode promover atividades que visem despertar nos alunos competências e habilidades para o saber ouvir o que os outros falam. Eles se sentirão capazes e seguros nos momentos em que forem elaborar os seus próprios discursos e naqueles do respeito a opinião dos outros. É obrigação da escola permitir que seus alunos interajam com os mais diversos estratos sociais, por meio de atividades que tragam para o ensino as situações reais de comunicação que existem dentro e fora do contexto escolar. Segundo os PCN (Brasil, 1998):

Cabe à escola ensinar para o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realizações de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de provê-la (Brasil, 1998, p. 26).

Desta forma, a escola precisa apresentar em suas práticas educativas as mais diversas possibilidades que o uso da fala pode proporcionar para o aluno na escola e fora dela. Os alunos precisam ser incentivados a usar a fala nos mais variados contextos sociais, utilizando um certo grau de formalidade ou informalidade dependendo da situação de comunicação.

As unidades de ensino podem desenvolver trabalhos com os gêneros do discurso. Eles valorizam a língua em uso e exigem ações de ouvir, falar, ler e escrever. Esses quatro pilares podem ajudar na formação do aluno para ser um futuro orador com consolidadas competências e habilidades inerentes ao domínio discursivo. Ao observar a diversidade dos gêneros do discurso e ao falar das infinitas possibilidades que podem ser vistas, Bakhtin (2006) destaca que:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (salienta-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes) (Bakhtin, 2006, p. 262).

O trabalho com os gêneros do discurso na escola pode transformar o aluno em um sujeito com boa capacidade de manter relacionamento seguro com os sujeitos pertencentes as diversas camadas da sociedade. Além disso, permite que ele se comunique de forma eficiente com diversos interlocutores e ainda seja competente na organização do seu discurso de maneira objetiva e coerente.

Para que esses benefícios cheguem até o aluno é fundamental que a escola e o professor planejem e envolvam o trabalho com a oralidade nas atividades diárias dos alunos. Faz-se necessário promover ações que englobem situações que incentivem os alunos a praticarem suas habilidades e competências orais por meio do falar, expor, contar, declamar, atuar e debater sobre problemas do seu cotidiano. A plena aprendizagem dos alunos está condicionada a um processo de ensino e aprendizagem que valorize a linguagem escrita e a linguagem oral.

4 NARRATIVAS MÍTICAS

As narrativas míticas compõem o imaginário coletivo de um determinado povo. Elas formam uma tradição oral e suas histórias são contadas de geração a geração. Essas narrativas imaginárias coletivas se transformam na história das coisas e em uma crença comum compartilhada por um grupo de pessoas. Elas envolvem os mitos, as lendas, o folclore e os mitos fundadores de uma cultura.

4.1 O MITO

Antes de adentrar para um estudo mais aprofundado sobre o mito, é importante buscar compreender o que seja mito na acepção da palavra e os significados que o termo foi ganhando ao longo da história. Essa tarefa não é de fácil realização, porque há muitas tentativas de definição para o mito e as criadas convergem para um único conceito. Chauí (2013, p. 23) cita que “a palavra mito vem do grego *Mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *Mytheio* (contar, narrar, falar alguma coisa para outros) e do verbo *Mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear, designar)”.

A partir de uma concepção de cunho sagrado, o mito é um texto de características orais através do qual eram narradas grandiosas e fantásticas histórias. Elas apresentavam como temáticas principais a origem do mundo, dos deuses, semideuses, heróis, os grandes feitos e as atitudes valorosas das personagens sobrenaturais e poderosas que começaram a povoar e comandar o mundo. Essas narrativas eram concebidas como sendo reais e verdadeiras. De acordo com a definição de Chauí (2013), o mito pode ser compreendido como uma narrativa ou discurso de modo confiável e verdadeiro, que se ocupa em apresentar a resposta para quem vive e convive com o mito sobre a existência do mundo e os fenômenos da natureza.

Uma outra concepção para origem do mito é aquela com base no profano. Ela concebe o mito como uma narrativa mentirosa, onde tudo que é contado é fruto da imaginação criadora de um povo ou de um autor específico, portanto são narrativas de ficção. Na história da humanidade, os mitos foram a primeira tentativa que os seres humanos utilizaram para explicar o mundo e os fenômenos naturais e humanos. Sendo assim, eles antecedem a Filosofia e a Ciência, ou seja, o mito precede a

linearidade ou a racionalidade que surge posteriormente. Eliade (1972) sinaliza que foi a partir do desenvolvimento do “logos”, na Grécia Antiga, que as narrativas míticas começaram a perder sua característica de verdade. De acordo com esse teórico:

[...] desde os tempos de Xenófanés (cerca de 565-470) — que foi o primeiro a criticar e rejeitar as expressões "mitológicas" da divindade utilizadas por Homero e Hesíodo — os gregos foram despojando progressivamente o *mythos* de todo valor religioso e metafísico. Em contraposição ao *logos*; assim como, posteriormente, a *história*, o *mythos* acabou por denotar tudo "o que não pode existir realmente" (Eliade, 1972, p. 6, grifos do autor).

De acordo com o autor, ao se buscar analisar os sentidos dicotômicos entre “*mithos*”, que significa mentira e “*logos*” que significa razão, o mito acabou sendo atingido no seu conceito de sagrado. Sua característica ligada à religião e o seu sentido passaram a ser usados na acepção do profano em que o mito não passa de histórias mentirosas, uma narrativa ficcional que mantém um amplo espaço privilegiado no campo da literatura.

De acordo com Brunel (2000), o caminho para evitar esse obstáculo e conceituar o mito de forma mais prudente é nos atentarmos para as funções que o mito desempenha. É importante fazer uma análise mais criteriosa dos papéis que o mito exerce em relação a sua constituição, suas temáticas e a sua abrangência em relação ao meio nos quais foi criado e divulgado.

De acordo com os pressupostos desse autor, a função primordial do mito é contar, narrar uma história importante e sagrada rearranjada de forma dinâmica de um episódio ocorrido em um tempo primordial. Ainda de acordo com ele, a segunda função do mito é explicar como foi o surgimento do mundo e de todas as coisas que vieram depois. Outra função do mito é a que faz referência à revelação de algo. Sendo assim, o mito narra, o mito explica e o mito revela uma história ocorrida nos tempos primordiais.

Quando o mundo foi surgindo, os povos foram criando as suas formas de comunicação e uma das mais importantes foi a construção dos mitos. Através deles objetivavam narrar, revelar, explicar como o mundo se originou e como as coisas e os homens que fazem parte dele foram criados. Uma das civilizações que produziram mitos grandiosos e que serviram de base para a cultura ocidental foi a Grécia. A narrativa mítica do surgimento do mundo, de acordo com a mitologia grega, revela

que a criação foi iniciada a partir do caos total, quando não havia forma para nada. De acordo com Pouzadoux (2001):

Na origem, nada tinha forma no universo. Tudo se confundia, e não era possível distinguir a terra do céu nem do mar. Esse abismo nebuloso se chamava Caos. Quanto tempo durou? Até hoje não se sabe. Uma força misteriosa, talvez um deus, resolveu pôr ordem nisso. Começou reunindo o material para moldar o disco terrestre, depois o pendurou no vazio. Em cima, cavou a abóbada celeste, que encheu de ar e de luz. Planícies verdejantes se estenderam então na superfície da terra, e montanhas rochosas se ergueram acima dos vales. A água dos mares veio rodear as terras. Obedecendo à ordem divina, as águas penetraram nas bacias para formar lagos, torrentes desceram das encostas, e rios serpentearam entre os barrancos. Assim, foram criadas as partes essenciais de nosso mundo. Elas só esperavam seus habitantes. Os astros e os deuses logo iriam ocupar o céu, depois, no fundo do mar, os peixes de escamas luzidias estabeleceriam domicílio, o ar seria reservado aos pássaros e a terra a todos os outros animais, ainda selvagens. Era necessário um casal de divindades para gerar novos deuses. Foram Urano, o Céu, e Gaia, a Terra, que puseram no mundo uma porção de seres estranhos (Pouzadoux, 2001, p. 7-8).

De acordo com a versão mitológica grega de Pouzadoux, desde o princípio dos tempos, a terra foi habitada por seres estranhos nascidos pela união primordial de um casal de deuses, Urano e Gaia. Os seus filhos nos aparecem como belos, maravilhosos, mas, na verdade, os primeiros habitantes da terra foram seres diferentes disso, considerados “estranhos”, pois eles eram deuses e viveram aventuras grandiosas.

Segundo Franchini e Seganfredo (2007, p. 9), “os mitos são aventuras milenares que abarcam as principais raízes da mitologia antiga que são retratadas pelos antigos gregos e romanos para explicar a origem do universo, do homem, seu desenvolvimento e suas criações.” Para eles, os mitos foram frutos da imaginação popular e surgiram de maneira espontânea quando os registros da linguagem verbal eram muito diferentes da escrita de hoje e os conhecimentos eram passados oralmente através das gerações.

Ao longo do tempo, essas narrativas foram ganhando formas mais ou menos definidas, mas sem um caráter imutável. As alterações foram acontecendo ao longo dos séculos e impostas pelos mais diversos relatos orais e pelas misturas com a diversas culturas e fronteiras que foram cruzando. Os mitos foram adaptados em novos roteiros e novos cenários e, muitas vezes, ganharam novos personagens.

Na atualidade, o que se tem percebido através dos estudos realizados por pesquisadores, teóricos e escritores é que o mito tem sido tomado numa perspectiva

diversa, como meio para melhor compreensão da sociedade atual. A partir desse novo olhar, o mito é estudado como uma narrativa viva nas sociedades que o utilizam e cultivam principalmente nos seus aspectos históricos e religiosos. Os estudiosos têm como objetivo principal compreender o papel e a conduta dos homens por meio de análises e comparações com a cultura humana nos tempos mais antigos. Nesse viés compreensivo, Eliade (1972, p. 9) declara que “O mito se torna modelo exemplar das atividades humanas significativas”.

Ainda segundo Eliade (1972, p. 9), “O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio”. Essa definição é a que o autor considera mais correta, porque ela é a mais ampla possível e revela claramente uma narrativa que verdadeiramente aconteceu ou se manifestou com plenitude na crença ou compreensão daquele povo. Por conta dessa visão, ele faz uma definição mais abrangente do mito na perspectiva dos povos e suas sociedades em períodos mais antigos:

1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma “criação”, contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; essa a razão pela qual os mitos constituem Os paradigmas de todos os atos humanos significativos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a “origem” das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; não se trata de um conhecimento “exterior”, “abstrato”, mas de um conhecimento que é “vivido” ritualmente, seja narrando cerimonialmente o mito, seja efetuando o ritual ao qual ele serve de justificação; 5) que de uma maneira ou de outra, “vive-se” o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados (Eliade, 1972. p. 19).

De acordo com essa definição mais ampla, os mitos foram importantes e basilares para os povos antigos e para a formação e funcionamento de suas sociedades, suas crenças em seus processos iniciais e de consolidações. Também serviam como suportes para explicarem os fenômenos naturais e humanos vivenciados pelos seus povos. Por tudo isso, os mitos continuam sendo, até hoje, fontes riquíssimas de pesquisas para os mais variados estudos sobre as mais diversas temáticas, conhecimentos, valores e comportamentos presentes nas sociedades. É inegável o vasto valor dos mitos também para o campo da literatura.

Campbell (1990) considera os mitos como parte importante e integrante da “literatura do espírito”, pois, para ele, os mitos são bons e reais instrumentos para

levar os indivíduos a uma tomada de consciência espiritual e também como capaz de ampliar o senso de informação. Além disso, essas narrativas são capazes de despertar vários sentimentos nos leitores com todo o misticismo que os envolvem. Eles ainda são capazes de potencializar o desejo de novas leituras e até releituras, pois abrem possibilidades para transformação pessoal em vários campos da vida. Para o autor:

Esses bocados de informações, provenientes dos tempos antigos, que tem a ver com os temas que sempre deram sustentação à vida humana, que construíram civilizações e enformaram religiões através dos séculos, tem a ver com os profundos problemas interiores, com os profundos mistérios, com os profundos limiares da travessia[...] assim que for apanhado pelo assunto, haverá um tal senso de informação, de uma ou outra dessas tradições, de uma espécie tão profunda, tão rica e vivificadora que você não quererá abrir mão dele (Campbell, 1990, p. 4).

Para o teórico, existem dois tipos bem distintos de mitologia. A primeira está ligada a capacidade de você manter um relacionamento com sua própria natureza e com o mundo natural do qual você é parte, e a segunda é aquela capaz de ligar você diretamente com uma sociedade numa perspectiva sociológica. A partir dessa dualidade, o indivíduo deve buscar identificar-se com elementos do mito que mais estejam relacionados a sua própria vida e com os seus interesses particulares.

Nessa busca, um conjunto de mitos foi capaz de transpor os tempos e as fronteiras e continua fazendo parte do imaginário popular de jovens e adultos de todo o universo. Eles pertencem à mitologia grega e são envoltos por atraentes elementos e fatos do mundo mágico. Estão repletos de personagens que são seres sobrenaturais e também humanos, mas com qualidades, habilidades e poderes especiais que despertam verdadeiro fascínio, motivam os leitores e aguçam sua imaginação. Entre esses personagens estão Zeus, Afrodite, Aquiles, Teseu, Hércules (Hércules), Kraken, Minotauro, Quimera, Medusa e tantos outros.

Essas figuras mitológicas além de serem muito famosas no mundo inteiro ainda são muito revisitadas. Elas são bases para produções contemporâneas famosíssimas e também são utilizadas como intertextos para as artes modernas. Por tudo isso, fica quase impossível esquecer esses personagens. Sobre isso merece pontuar o pensamento de Thomas Bulfinch (2002), em sua obra *O livro de Ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis*:

As religiões da Grécia e de Roma antigas desapareceram. As chamadas divindades do Olimpo não têm mais um só homem que as cultue, entre os vivos. Já não pertencem à teologia, mas à literatura e ao bom gosto. Ainda persistem, e persistirão, pois estão demasiadamente vinculadas às mais notáveis produções da poesia e das belas artes, antigas e modernas, para caírem no esquecimento (Bulfinch, 2002, p. 13).

Sendo assim, torna-se difícil esquecer os mitos e seus personagens, pois eles continuam fascinando gerações ao redor do mundo. Também podem fazer bem à mente humana, apresentam grande qualidade, valor literário e sociocultural. Eles são capazes, mesmo depois de milênios de suas criações, de potencializar reflexões políticas, sociais, morais e religiosas de seu povo e de outros povos. Pode-se somar a tudo isso a qualidade e o poder que eles têm para elevar a qualidade da formação humana e para o despertar do gosto leitor nos indivíduos.

Muito se fala sobre a mitologia grega e de outros povos. Mas o que poucas pessoas conhecem é a cultura que existe por detrás da história dos nossos próprios conterrâneos, os povos indígenas brasileiros, com suas tradições, línguas, reivindicações e saberes. A mitologia brasileira é riquíssima e tem fortes influências indígenas. Muitos deuses e deusas nacionais são de origem indígena.

A mitologia brasileira recebeu a influência de diversos povos, mas a influência mais forte e rica sobre a formação da mitologia nacional é a indígena. As diversas etnias nativas do Brasil deixaram um pouco de seu legado e de sua cultura, sobretudo quanto à presença de deuses e entidades nas diversas histórias fantásticas criadas por eles e que permanecem presentes na sociedade brasileira até hoje. Os mitos indígenas podem ser um instrumento potente para começar despertar os alunos mais novos para questões relevantes que envolvam a natureza, a relação do homem com a terra e com os animais.

Esse potencial que vem das diversas mitologias manifesta-se de forma muito intensa quando os alunos realizam leituras dos textos mitológicos e sentem-se motivados a buscar outras leituras, vivências e experiências. Os estudantes podem ser movidos também pela curiosidade, pela temática, continuidade da história e pela necessidade de buscar outras e mais modernas versões para as mesmas histórias. Destarte, vislumbra-se na leitura dos mitos uma grande estratégia para ajudar os alunos na sua formação humana, leitora e para seu letramento literário. Eles podem ser movidos pelo prazer, pela reflexão, por busca de novos conhecimentos ou simplesmente pela catarse.

4.2 A LENDA

No campo das narrativas mitológicas, além dos mitos, há também a presença marcante das lendas que, por sua vez, são diferentes dos mitos, mesmo sabendo-se que nelas existe mito. Ao levar em conta a polissemia das palavras, ambos os vocábulos comumente são confundidos e até utilizados como sinônimos.

Nesse início de reflexão, faz-se importante diferenciar de maneira didática os mitos das lendas. O mito não tem questionada a sua veracidade mesmo tratando de temáticas que fogem do mundo real, sua temporalidade, territorialidade e seus personagens sobrenaturais como deuses, semideuses e homens com poderes especiais. Nas lendas há a mistura de fatos reais e históricos com fatos imaginários que deixam claros o tempo e o espaço das narrativas, portanto apresentam explicações até certo ponto aceitáveis como verdadeiras.

A partir dessa análise, percebe-se que as lendas estão ligadas a elementos regionais e narram sobre um acontecimento histórico importante ou sobre algo que não foi possível explicar pela razão, ocorrido em determinado espaço e tempo. Já o mito é constituído de caráter universal, tanto que, como demonstrado por Jung (2000), seus arquétipos se repetem nas mais variadas culturas. Sendo assim, o mito é uma narrativa fantástica criada exclusivamente pela imaginação humana e tem caráter universal e a lenda é uma narrativa fantasiosa também criada pelo homem a partir de um fato real e apresenta características locais.

No ambiente da cultura popular, a lenda é um gênero narrativo com foco na fantasia, na criatividade e na imaginação. Ela atravessa o tempo, resiste às mudanças e tem um poder enorme de manter-se viva e ser fiel às suas temáticas. A lenda também é um gênero que apresenta personagens que se caracterizam da multiplicidade de características humanas ou não. No campo acadêmico, de acordo com o Dicionário Houaiss, a lenda é assim definida:

lenda s.f. m.q. *legenda* (vida de santo; narrativa de caráter maravilhoso em que um fato histórico, centralizado em torno de algum herói popular (revolucionário, santo, guerreiro) se amplifica e se transforma sob o efeito da evocação poética ou da imaginação popular; *legenda*).

Destarte, o termo lenda, uma derivação de *legenda*, inicialmente foi utilizado para designar e narrar as grandes histórias sobre os santos, seus exemplos, seus

feitos, sua fé e seus ensinamentos. Essas narrativas eram lidas ou contadas nos conventos, mosteiros ou nos eventos religiosos como cultos, missas e outras cerimônias religiosas. Elas apresentavam claramente os objetivos de estabelecer valores e doutrinas com as quais os religiosos e os ouvintes deveriam se identificar e seguir.

De acordo com Elvira Drummond (*apud* Cascudo, 2001, p. 3), na apresentação do livro de Luís Câmara Cascudo “Lendas Brasileiras”, a autora faz uma importante reflexão sobre o conceito de lenda. Segundo ela, a palavra lenda vem de “legenda”, do verbo latino “legere” que significa ler. Antigamente, em sua origem, o termo lenda foi empregado para nomear e determinar as diversas narrativas relacionadas à vida e às histórias contadas sobre os santos e os mártires da igreja. Elas eram lidas para nutrir o corpo e a alma dos religiosos e fiéis.

A lenda apresenta-se como um gênero genuinamente narrativo, com características básicas oriundas da oralidade, mas também passou a ter seus registros escritos. As narrativas lendárias são caracterizadas por elementos do mundo da fantasia mesclados com elementos do mundo real. Essa mescla torna-se tão intensa que fica difícil estabelecer limites ou dissociar o que é verdadeiro e o que é fantasia. Os relatos são tão bem estruturados que ganham força como validadores dos acontecimentos e veracidade dos fatos. De acordo com Cascudo (2000):

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. (...) É muito confundida 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 (Cascudo, 2000, p. 348).

Corroborando essa visão, para Holanda (1986, p. 835), lenda “é uma narração escrita ou oral, de caráter maravilhoso, no qual os fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela imaginação poética”. Sendo assim, ela é narrativa tão engenhosa que gera sérias dificuldades para os ouvintes e leitores identificarem ou diferenciarem o que é fantasia e o que é realidade.

Nesse sentido, Cascudo (2000) explica que os conteúdos das lendas abordam narrações sobrenaturais misturadas no natural e por meio delas tentam explicar fatos e fenômenos não compreendidos. Ao analisar as lendas, percebe-se com clareza as marcas e pensamentos de uma comunidade sobre questões pouco comuns de seu

povo e ou de uma sociedade inteira no seu espaço geográfico natural. Além disso, buscam relatar de forma especial a história de um acontecimento histórico que fugiu do normal e ganhou relevante importância para seu povo e foi se transformando ao longo dos anos e assumindo um caráter muito superior ao fato original.

Concordando com essa visão, Bayard (2001), explica que as lendas são narrativas históricas fundamentadas em fatos reais, porém o narrador altera a verdade dos acontecimentos a fim de fazer com ela seja provada. Para isso, o narrador utiliza o fantástico mesclado com o real para encorpar a narrativa sobre o fato importante, visando sempre convencer o ouvinte ou o leitor de sua veracidade. Essa importante característica presente nas lendas de mesclar em suas narrativas o mundo real com o sobrenatural também é reforçado por Carneiro Júnior (2005):

[...] as lendas são fenômenos da psique, dos dados individuais e coletivos, da trajetória épica, trágica ou cômica, dos seres humanos. Através [...] das lendas pode-se penetrar nos meandros psicológicos dos homens, investigar seus desejos e suas leituras da terra e de si mesmos; o que é, num certo sentido, conhecer a própria história. Só que em uma visão mais ampla do que a análise fática. É uma tarefa árdua tentar divisar nas mitologias seus possíveis adventos fáticos (Carneiro Júnior *et al.*, 2005, p. 12).

Nessa perspectiva, a origem das lendas está relacionada às narrativas orais desenvolvidas pelos homens através de sua psique com o objetivo de explicar e compreender a existência de acontecimentos importantes, misteriosos, sobrenaturais e de difícil assimilação por parte das pessoas. Assim, as lendas são capazes de envolver as mais diversas temáticas, ambientes e regiões para dar sustentação as suas narrativas e podem ser classificadas de acordo os assuntos que conseguem abarcar. Sendo assim, existem vários tipos de lendas, mas não há uma classificação consensual. Sobre esta temática, destacamos a posição de Machado (1994 *apud* Magaton; Marques, 2011, p. 14-16), que classifica as lendas em quatro grupos: as lendas religiosas, lendas sobrenaturais, lendas históricas e as lendas naturalistas.

No Brasil, temos um vasto, valioso e significativo repertório de lendas representativas das mais diversas culturas locais e regionais. A importância milenar e ancestral das lendas está relacionada às funções das histórias orais que buscam entreter, ensinar e provocar reações como o medo, o suspense, a imaginação, o respeito, a admiração, o desejo de imitar e recontar.

Na região amazônica, a presença das lendas no imaginário popular é muito comum. Essas narrativas lendárias são transmitidas com grande carga de

subjetividade, de fantasias, de encantos, de suspenses e de maravilhosos acontecimentos vividos pelos personagens. Elas possuem alto poder para encantar os ouvintes e leitores, levando-os ao sentimento de pertencimento nas narrativas.

Para Lima (2002), o homem e a natureza se confundem numa relação de dependência no ato interpretativo da ocorrência de fenômenos naturais. As lendas se caracterizam a partir da dependência imposta pela natureza para sobrevivência das pessoas e comunidades constituídas ao redor das florestas. A partir do ambiente amazônico em que milhares de povos vivem, o termo lenda, além de ser usado para narrativas fantasiosas sobre acontecimentos reais, também passou a ser utilizado para representar relatos sobre seres e fatos inverossímeis. São comuns as fantásticas histórias que têm como personagens protagonistas seres fantásticos e imaginários como aqueles presentes na Lenda do Boto, do Curupira, do Saci, da Mula-Sem-Cabeça, da Sereia, Iara, Boitatá, dentre outras.

Essas narrativas míticas representam um amplo material de estudos e múltiplas oportunidades para serem trabalhadas na escola para promoção das práticas de ensino e aprendizagem da leitura e do letramento. A lenda como objeto de aprendizagem, ensino e letramento torna-se uma real possibilidade e uma potente ferramenta para avanços nas práticas de linguagem na escola. Para Oliveira (2014, p. 14), no ambiente escolar, a lenda “provoca a imaginação, o devaneio, a magia e a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali relatado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real”.

As lendas e os mitos podem ser usados para o ensino e aprendizagem de muitas temáticas e, especialmente, para promoção de atividades de leitura e letramento literário dos alunos nas escolas. Eles podem ser trabalhados também com a ressignificação dos sentidos simbólicos e identitários presentes neles, além de possibilitar uma compreensão de que eles fazem parte de um campo cultural muito mais amplo que é o folclore.

4.3 O FOLCLORE

A cultura folclórica está em todos os ambientes do mundo e se desenvolve através dos povos e nas mais diversas sociedades naturais onde vivem os indígenas, os nativos, os esquimós, os aborígenes, os pigmeus, os ciganos, os nômades e entre tantos outros grupos humanos.

Assim, o folclore pode se manifestar no meio desses povos através da arte, do artesanato, nas manifestações literárias e festas populares, nas danças regionais, nas cerimônias religiosas ou culturais, na música, nos brinquedos e brincadeiras, na medicina popular, nas crendices e superstições, na culinária, nos mitos e nas lendas. Porém, o folclore não fica restrito a esses povos, pois se espalha pelos mais diversos ambientes das sociedades, inclusive naqueles considerados mais eruditos e refinados e ainda servem de base para criação de grandes obras no campo das letras, das artes e outras áreas.

As lendas e os mitos fazem parte do folclore mundial e são oriundos das tradições orais. Segundo Bayard (2001) a palavra Folklore foi criada por W. J. Thomas em 1846. “Folk” significa povo; e “lore”, saber ou conhecimento. Esse termo serve para designar tudo que envolve os registros da cultura popular que ganharam destaque e são mantidos pelo povo, como os cantos, as narrativas, os costumes e os elementos da cultura que perduram ao longo do tempo.

Ainda de acordo com Bayard (2001), o estudo do folclore mundial reflete a atividade e o pensamento de uma época e de um povo, pois é o estudo da humanidade. Sendo assim, os mitos e as lendas se mostram como uma importante fonte documental, visto que eles relatam a vida de um povo, perpassando um ardor de sentimentos que nos comove mais do que a rigidez cronológica de fatos consignados. No ambiente folclórico, o termo povo se refere aos grupos humanos que habitam o mesmo território e possuem um modo de vida comum, sua sabedoria e cultura.

O folclore é vida, vivências e persistências reproduzidas pelos povos. O folclore é duradouro e o que nele é recriado em um momento precisa ser guardado em outro. Ele precisa ser integrado aos costumes de uma comunidade onde é preservado na memória, de geração em geração, sobretudo modificado de acordo com as vivências e necessidades da época. O folclore perdura aquilo que nele é um acontecimento momentâneo importante para um povo e deve ser guardado, integrado e compartilhado seus membros. De acordo com Brandão (2006, p. 41), “O folclore perdura, e aquilo que nele em um momento se recria, em um outro precisa ser consagrado. Precisa ser incorporado aos costumes de uma comunidade e, ali, conserva-se por anos e anos, de uma geração a outra”.

No entanto, as manifestações folclóricas, a partir de ambientes locais, podem ter alcance universal, mas também podem ser restritas a determinados espaços geográficos e comunidades. Isso acontece, pois muitas temáticas pertencentes à cultura de um povo podem não ser interessantes para outros, mas há também aquelas que giram em torno de elementos que dizem respeito a várias sociedades.

O folclore, como o conjunto de diferentes criações humanas, faz parte da diversidade cultural presente na sociedade, em todos os povos e em todas as épocas. Garcia (2000), a este respeito, explica:

O folclore é constituído pelos saberes populares selecionados como elementos valiosos e identificadores de cada povo. As diversidades regionais marcam as características predominantes das maneiras de pensar, viver e agir; indicam os padrões culturais aceitos pela maioria dos habitantes; mostram as habilidades desenvolvidas, as soluções criadas/encontradas para resolver seus problemas; evidenciam a adaptação ao meio ambiente e os condicionamentos determinantes deste ou daquele modo de vida. Situam a comunidade no tempo e no espaço; apresentam as contribuições étnicas recebidas (Garcia, 2000, p. 16).

Destarte, a regionalização do folclore acontece por meio da ocorrência das variantes dadas aos saberes de outros povos ou pela criação dos saberes locais, que são o resultado vivo da capacidade criativa dos portadores do folclore e de sua comunidade. No Brasil, há presença de muitas manifestações folclóricas que foram importadas e adaptadas para realidade brasileira, mas o país também dispõe de material folclórico de origem genuinamente nacional. Desta forma, várias lendas, mitos e outras manifestações populares foram sendo difundidas pelas várias regiões do país e ganhando conotações, cores e personagens locais. Dentro do folclore, os mitos e as lendas que têm as cores e a identidade da nação brasileira são, em maioria, as de origem indígena.

Devido a importância que o folclore representa para história de um povo, vários autores brasileiros começaram estudar e realizar pesquisas sobre o Folclore Brasileiro, as lendas e mitos indígenas e os reescreveram. A inserção deles na sociedade brasileira contribuem para o resgate da história e da identidade nacional, pois essas manifestações culturais são riquíssimas fontes de pesquisa. Elas estão carregadas de conhecimentos, crenças, valores, manifestações artísticas e costumes que são fundamentais para se compreender a constituição da cultura popular brasileira e fazem parte do folclore nacional.

O estudo do folclore brasileiro continua sendo desenvolvido por muitos teóricos, pesquisadores e autores renomados da literatura e da cultura popular brasileira. Como não há possibilidade de falar sobre todos e os seus estudos, aqui será referendado alguns considerados importantes para o Folclore Brasileiro.

Segundo Fernandes (1994), merece destaque o trabalho sobre o folclore que foi desenvolvido pelo pernambucano Sílvio Romero. Ele foi um dos primeiros em promover um estudo sobre o folclore brasileiro e boa parte de sua vida e de suas pesquisas foram dedicadas ao estudo dessa temática. Sílvio Romero buscou ressaltar nos seus estudos sobre a importância que tem o material da cultura popular para fazer parte da cultura erudita. Ainda trabalhou pela renovação da literatura brasileira com a valorização e inclusão em suas produções das características e elementos importantes presentes na cultura e na tradição popular.

Ainda de acordo com Fernandes (1994), outro escritor brasileiro que merece destaque no campo do estudo do folclore brasileiro é Mário de Andrade, o escritor de *Macunaíma, um herói sem nenhum caráter*, por ter sido também um grande pesquisador e estudioso do folclore nacional e pela grande contribuição que deu à cultura popular brasileira por meio de sua obra. Nela, Mário de Andrade resgatou muitos elementos do folclore brasileiro que foram fundamentais para criação de seu romance picaresco. Este escritor fez parte do modernismo brasileiro e na sua primeira fase buscou intensamente valorizar, resgatar e exaltar a literatura nacional.

Ainda em conformidade a Fernandes (1994), Mário de Andrade buscou elementos da cultura popular brasileira para retratar suas personagens e construir suas narrativas. Ele buscou contribuir para que o Brasil fosse capaz de produzir a sua própria literatura e, para isso, realizou inúmeras pesquisas sobre a cultura popular brasileira.

A partir desses estudos e de seu potencial criativo, Mário de Andrade criou uma personagem intrigante, diferente dos padrões, folclórica com características e um comportamento atípico da imagem do herói clássico com seus nobres valores. Segundo Fernandes (1994), Macunaíma é uma personagem mítica e os estudos do folclore brasileiro feitos por Mário de Andrade enriqueceram a literatura brasileira e influenciaram outras áreas artísticas.

Ainda merece destaque Luís da Câmara Cascudo, por ter escrito importantes obras, como *Antologia do folclore brasileiro* (1943), *Geografia dos mitos brasileiros* (1947) e *Os holandeses no Rio Grande do Norte* (1949). Na década de

1950, seu trabalho mais lido e comentado veio a público, o famoso *Dicionário do folclore Brasileiro* (1951) e também *Lendas Brasileiras* (2003). Outro nome que merece referência é Theobaldo Miranda Santos, que escreveu *Lendas e mitos do Brasil* (2004).

Na área da cultura dos povos indígenas, quem merece toda atenção é o escritor indígena Daniel Munduruku, autor de muitas e importantes obras que tratam dos mitos e lendas indígenas. Entre elas podem ser citadas: *Contos Indígenas* (2005), *Como surgiu: Mitos indígenas* (2011), *Mitos indígenas para crianças* (2016), *O banquete dos deuses* (2000), dentre outros.

Merece destaque, ainda, a escritora Clarice Lispector com sua obra *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* (2014), onde essas lendas recontam narrativas indígenas, revelando suas origens, crenças, valores e rituais religiosos.

Somado a esses exemplos, deve-se ressaltar o trabalho de Henriqueta Lisboa, que organizou várias lendas, contos e fábulas em sua obra *Literatura oral para infância e a juventude: lendas, contos & fábulas populares no Brasil* (2002).

Além dessas obras, no Brasil existe de fato um rico acervo de lendas e mitos que enriquecem seu patrimônio cultural. Todo esse acervo deve ser utilizado no ensino, pois os mitos e as lendas fazem parte da cultura popular brasileira, de seu folclore e resgatam as origens e as identidades de diferentes povos que formaram o povo brasileiro.

A folclorista Signoreli (2017) afirma que as raízes de um povo não podem ser perdidas. A escola e os professores têm a missão de valorizar e garantir sua reprodução, porque quem conhece suas raízes orgulha-se dos seus antepassados e assimila os conhecimentos que formam a cultura popular.

O folclore brasileiro, aliado à sua rica literatura, torna-se fonte inesgotável para pesquisas e realização de trabalhos diversificados na escola, na comunidade e nos ambientes especializados. A cultura popular brasileira merece ser estudada e aproveitada nos seus amplos aspectos nos ambientes educacionais. Suas narratividades, histórias, conhecimentos, aspectos artísticos, educacionais, técnicos e recreativos despertam sentimentos e emoções, alimentam o entusiasmo e o amor pelas coisas da terra. Além disso, podem oportunizar aos alunos o conhecimento sobre os aspectos fundantes da cultura e da literatura do povo brasileiro.

4.4 MITOS FUNDADORES DA CULTURA LITERÁRIA NACIONAL: UMA VISÃO PANORÂMICA

A tarefa de buscar definir os mitos fundadores da cultura literária no Brasil e estruturar o caráter nacional da identidade do povo brasileiro, de sua cultura e de sua literatura não é uma missão fácil. Desafio maior ainda é historicamente tentar definir, na linha do tempo, o momento, a data, a obra, o autor ou movimento em que se pode cravar que a sociedade brasileira começou a assumir características identitárias próprias de uma nação independente e com uma literatura nacional também própria.

A identidade cultural brasileira é singular em sua multiplicidade por conta da forma de colonização a que o país foi submetido, das dimensões continentais do seu território, dos povos que aqui viviam, da vinda de outros povos como os portugueses e os negros escravizados. A cultura brasileira é resultante de constantes processos de miscigenação de povos e raças, produto de um complexo processo sócio-histórico imposto pela cultura europeia.

Para pensar, refletir e pesquisar sobre a formação cultural brasileira e de sua literatura, o caminho mais certo e necessário para os estudiosos é uma visita ao passado histórico do Brasil. A história cultural e a própria história da literatura nacional têm suas bases iniciais ligadas ao ano de 1500, quando os portugueses chegaram ao Brasil e se instalaram como os descobridores e colonizadores dessa terra. Em relação à literatura, essa ligação fica bem mais solidificada, porque os povos e as sociedades encontradas nessa terra eram desprovidos de um sistema de escrita para registro e comunicação por meio de documentos, portanto todos eles eram ágrafos.

De acordo com Santos (2009, p. 15): “É a partir do “descobrimento” da América e, posteriormente, do Brasil que se formou um compósito de histórias, reunindo mitos e visões contraditórias em torno do habitante nativo das terras americanas”.

Nesse contexto, a produção literária no Brasil tem sua gênese ligada ao momento em que os portugueses, cronistas e viajantes começaram a escrever as suas impressões sobre a terra recém-descoberta e sobre os povos que nela viviam. Esses escritos são chamados de literatura de viagem ou literatura de informação. A grande missão desses cronistas foi descrever a visão edênica da nova terra e do novo mundo recém-descobertos. A partir desses relatos foram criadas uma história e uma narrativa compostas por muitas visões e formas de registrar as informações sobre a

terra encontrada. A partir delas foi estruturado um banco de informações descritivas e consolidadas que enaltecem a flora, a fauna e as riquezas magníficas encontradas.

Segundo Bosi (2015):

Os primeiros escritos da nossa vida documentam precisamente a instauração do processo: são informações que viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro. (Enquanto informação, não pertencem à categoria do literário, mas à pura crônica histórica e, por isso, há quem as omita por escrúpulo estético (José Veríssimo, por exemplo, na sua História da Literatura Brasileira) (Bosi, 2015, p. 13).

Embora esses documentos não constituam material literário, possuem valor histórico, porque são as primeiras produções escritas no Brasil e por serem importantes objetos de estudos para as produções no campo da literatura. Com foco na objetividade descritiva das terras recém-descobertas, eles estruturaram um cenário bem uniforme desse novo ambiente sob os olhares e interpretações do descobridor e colonizador da nova terra. Foi a partir do olhar deles que se conheceu o Brasil e dos seus relatos que a literatura brasileira foi sendo construída.

Entre esses documentos, pode-se destacar *A Carta de Achamento*, de Pero Vaz De Caminha; o *Diário de navegação*, de Pero Lopes e Sousa; o *Tratado da Terra do Brasil* e a *História da Província de Santa Cruz*, de Pero Magalhães Gândavo; o *Tratado descritivo do Brasil*, de Gabriel Soares de Sousa; as Cartas dos missionários jesuítas; o *Diálogo sobre a Conversão dos gentios*, do Pe. Manuel da Nóbrega; a *História do Brasil*, de Frei Vicente do Salvador, *A santa Inês e Carta*, de José de Anchieta, dentre outros.

Os registros feitos pelos cronistas europeus abarcaram o Brasil pelos mais diversos ângulos e foram responsáveis para passar às gerações futuras as diversas imagens captadas. Além disso, as suas bases históricas foram muito utilizadas pelos escritores brasileiros na criação dos seus textos ficcionais e ocupam o *corpus* da literatura brasileira. Essas referências construídas pelos europeus e que serviram de base para produção literária nacional não se deram apenas pelo valor histórico, mas pela carga simbólica a respeito do homem natural e da terra americana.

Para Bosi (2015):

O problema das origens da nossa literatura não pode formular-se em termos de Europa, onde foi a maturação das grandes nações modernas que condicionou toda a história cultural, mas nos mesmos termos das outras

literaturas americanas, isto é, a partir da afirmação de um complexo colonial de vida e de pensamento (Bosi, 2015, p. 11).

Nesse sentido, a história do Brasil também foi marcada fortemente pelo colonialismo, modos de vida, cultura e maneiras de pensar impostos pelos portugueses quando aqui chegaram. Ao longo desse período, muitas manifestações, movimentos e eventos importantes foram realizados por brasileiros e por muitos portugueses que exerceram papel fundamental para liberdade da nação do jugo português. Essas iniciativas contribuíram para dar início à formação do Brasil como nação, de sua própria identidade cultural e para o surgimento de uma literatura genuinamente brasileira.

Nesse ambiente histórico de lutas e de efervescência de novas perspectivas para nação brasileira, não faltaram os debates, as certezas, as dúvidas e os desafios para construção de uma identidade nacional, a fim de consolidar sua cultura e a produção de sua própria literatura. As buscas por uma nação independente e formação de uma identidade cultural brasileira não foram fomentadas em um momento específico. Elas foram realizadas durante todo o período colonial por boa parte da intelectualidade brasileira daquela época. O Brasil, quando estava prestes a se tornar independente, de acordo com Moreira Leite (1979, p. 43): “Já não se tratava de conseguir a independência política, mas de consolidá-la através de elementos característicos e distintivos do país, bem como de um sentimento fundamental de fidelidade à pátria às suas tradições”.

A formação da cultura brasileira e de sua literatura foram profundamente influenciadas pelos europeus. De acordo com Candido (2002), a cultura bem como a literatura do Brasil, anteriores ao Romantismo, se constituíam de cópias do modo de viver e agir europeus. Destarte, é somente a partir do evento da independência que o Brasil começou a produzir uma literatura mais com as cores do povo brasileiro.

Com o objetivo de mudar esse quadro subserviente da cultura e da literatura brasileira aos moldes europeus, surgiu um movimento de jovens intelectuais para discutir essa situação e propor as bases para fomentar uma identidade nacional no campo da cultura geral e, principalmente, da literatura. O grande articulador e líder desse movimento foi o jovem Domingos José Gonçalves de Magalhães. Os membros desse movimento buscaram definir um novo modelo de literatura embasado de novos contornos, objetivos e características para o plano artístico nacional e para consolidar

sua independência política e cultural. Eles estavam em Paris e lá criaram, publicaram e fizeram circular a Revista Niterói com as novas ideias desse projeto.

Esse fato também representa um marco importante para formação e divulgação das novas ideias no Brasil e para apresentação das bases iniciais para formação da literatura brasileira e para o desenvolvimento do espírito nacionalista do povo brasileiro. Segundo Candido (2000), foi a partir dos estudos críticos desenvolvidos por Magalhães que foi estabelecido um ponto de partida para o desenvolvimento da teoria do nacionalismo literário brasileiro.

Essa nova perspectiva de se fazer literatura desencadeou um intenso processo de estudos e de pesquisas sobre o passado e o presente do país naquele momento e promoveram grandes descobertas sobre um Brasil que não era de conhecimento de todos. Todo esse processo objetivou construir um banco de informações sobre a sociedade e o povo brasileiro capaz de ser utilizado para formar uma identidade nacional e produzir uma literatura do Brasil e não sobre o Brasil.

Graças a esses estudos e o grande potencial dos escritores brasileiros foi possível ampliar a visão e os conhecimentos sobre o Brasil, suas terras, suas gentes, seus costumes e sobre o homem brasileiro. Valorizar esse novo Brasil foi uma das grandes metas dos escritores brasileiros. Conforme os postulados de Candido (2000):

São três graus, principalmente, em que se desenvolve a narrativa romântica: Cidade, campo, selva ou vida urbana, vida rural ou vida primitiva, a partir desses três elementos acontece a verdadeira tomada de consciência da realidade brasileira no plano artístico, o verdadeiro ideal do nacionalismo brasileiro (Candido, 2000, p. 70-74).

A partir da consolidação de um forte nacionalismo e da valorização das riquezas locais no Brasil foram construídas as bases para formação de uma identidade nacional e de um processo de construção de uma literatura tupiniquim. O Brasil constituído de cidade, campo e selva foi apresentado ao seu próprio povo. Ele passou a conhecer um país formado por grandes diversidades sociais e paisagens geográficas deslumbrantes pouco encontradas no velho continente europeu. Elas serviram de inspiração para que novos estudos fossem realizados e os leitores fossem tocados a buscar conhecer cada vez mais o seu país.

Um desses escritores brasileiros, Assis (1970) afirma que os ideais do romantismo foram importantes para o processo de construção literária no Brasil e para o desenvolvimento do desejo dessa literatura “vestir-se com as cores do país” como

movimento promotor das mudanças necessárias, da ampliação da vitalidade e da certeza preocupante com o porvir da literatura nacional. Foi a partir desse cenário animador a afloração de um “instinto” que motivou a leitura, a análise e o consumo das obras produzidas com bases sólidas da identidade nacional. De acordo com Assis (1970):

O instinto de nacionalidade que se manifesta nas obras desses últimos tempos, conviria examinar se possuímos todas as condições e motivos históricos de uma nacionalidade literária”; e de fato o anseio dos autores brasileiros daquela época era criar uma literatura independente e peculiarmente brasileira (Assis, 1970, p. 129-131).

Apesar das dúvidas que pairavam sobre as produções dos escritores românticos, ficou a certeza de que eles tinham uma profunda e madura consciência social da realidade brasileira. Por conta disso, apesar de pregarem a subjetividade, foi tônica nas obras produzidas por eles a presença de um tipo de realismo presente na sociedade brasileira. Essa foi a forma necessária de apresentar o cenário principal para produção das narrativas nacionais, o novo Brasil. Ele é constituído de belas e diversas paisagens geográficas, por um processo de miscigenação de seu povo, por seus costumes, suas crenças e pelas difíceis relações sociais existentes.

A partir dessa diversidade, segundo Candido (2000), dentro do movimento romântico foi necessário tomar duas direções materializadas, uma focada no indianismo e a outra no regionalismo. Decorrente dessa situação, esse movimento assumiu dois aspectos importantes da realidade brasileira para servir de base para as suas produções literárias e fundamentação da identidade nacional. Eles são a figura do índio, legítimo e puro ser do Brasil e as belezas naturais das diversas regiões presentes no vasto território do Brasil, o grande mosaico da sociedade brasileira. Essas formas desenvolvidas para produção literária desses escritores foram fundamentais para dar à literatura produzida por brasileiros no Brasil as características e condições de se pensar em uma literatura nacional.

Nessa perspectiva, a figura do índio começou a ser utilizada como um dos elementos caracterizadores da identidade nacional, porque era o ser mais legítimo do Brasil. A literatura buscou retratar inicialmente a figura do índio da maneira mais próxima possível do seu estado natural de antes da chegada dos portugueses. Eles foram retratados com valores, costumes e crenças diferentes dos de seus colonizadores que passaram a tratá-los de forma pejorativa e preconceituosa.

Os escritores brasileiros começaram a traçar um perfil visual e cultural diferente para os índios e retratar a natureza brasileira com um olhar especial, enaltecendo-a como nenhuma outra no mundo fora descrita. O grande problema é que ambos foram apropriados sem uma crítica à visão difundida pelos europeus que, segundo Santiago (2002), foi sendo reproduzida pelo imaginário brasileiro.

Contrários a essa visão, muitos escritores começaram a retratar os índios como vítimas de uma política colonizadora, onde eles foram violentados em seus modos de vida. A sua cultura foi atingida, muitos povos foram dizimados, escravizados, evangelizados e expulsos de seu habitat natural. Foi a partir dessa realidade que a figura do índio foi transformada na imagem do verdadeiro herói brasileiro, embora tenha sido formada a partir dos modelos dos heróis europeus.

Para concretização desse herói, conforme preceitua Cândido (2000), os autores utilizavam também o fantástico, a imaginação e criavam certo ar de requinte e fantasia em relação à linguagem e atitudes dos personagens. A partir desse olhar, a figura do índio foi construída de forma europeizada, a fim de sensibilizar as elites brasileiras e cair no gosto do povo e da burguesia branca. O projeto literário desenvolvido no Brasil pecou ao não mencionar de forma mais realista a população brasileira constituída por brancos, índios e negros, o que gerou o silenciamento da memória das minorias.

Em se tratando da mestiçagem brasileira, observa-se a ausência do negro no ambiente literário brasileiro. Isso não se dá sem motivo, pois o negro ainda era considerado como inferior na estratificação social da época, portanto não podia participar como elemento constituinte dessa identidade. O que ainda imperava na visão da maioria dos membros naquela sociedade sobre os negros era baseada nas concepções racistas europeias. Os europeus os viam como marginais, violentos, criminosos, covardes, rebeldes e traidores e, portanto, não eram detentores de qualidades e aceitação para representar a nação brasileira.

Sobre essa situação, Sodré (1995, p. 268) diz que “O negro não podia ser tomado como assunto, e muito menos como herói [...] porque representava a última camada social. [...] numa sociedade escravocrata, honrar o negro, valorizar o negro, teria representado uma heresia”.

A ideia de uma consolidada cultura e uma literatura brasileira construída no romantismo brasileiro em que o negro foi excluído é questionada com o advento do projeto literário e cultural modernista. Os modernistas brasileiros descobrem a

existência da continuidade da dependência cultural e literária brasileira em relação à europeia e propõem uma ruptura na forma de ver e escrever sobre o Brasil. A partir dessa decisão, eles produzem um discurso literário que consegue reconstruir a cultura brasileira tendo como suporte a sua própria realidade constituída principalmente por índios, negros e brancos. Esses autores definem o povo brasileiro como o resultado de uma multiplicidade de culturas e raças, assim como é constituída a cultura brasileira.

É nesse cenário desafiador que Mário de Andrade escreve a obra *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, em 1928, e subverte, de acordo Bernd (1992, p. 49): “Os rituais discursivos até então praticados pelos escritores que intentaram fixar as diferentes fases da edificação da consciência nacional”. Essa obra concebida como uma rapsódia provoca uma verdadeira inovação no meio intelectual e artístico brasileiro. Ela é o resultado de uma compilação das principais lendas e mitos nacionais, das diversas tradições populares regionais e ainda valoriza a linguagem popular de todo o país e suas raças.

O personagem principal dessa narrativa, Macunaíma, “um herói sem nenhum caráter”, é constituído a partir das três raças que compõem a matriz étnica do Brasil: o índio, o negro e o branco. Ele possui o poder de se transformar nessas raças para conseguir o que quer. A obra é, portanto, constituída por um mosaico representativo da diversidade cultural do Brasil. De acordo com Proença (1987, p. 6), Mário de Andrade “Tinha criado um herói como um ataque às desvirtudes nacionais, acumulando e exagerando os defeitos que reconhecia, sofrendo, no brasileiro.”

O projeto cultural e literário romântico se apropria do índio em um primeiro momento, depois o modernista se apropria desse elemento e ainda acrescenta a figura do negro e a literatura contemporânea trabalha com os dois. A partir deles foram construídas obras inovadoras que buscaram romper com a dependência existente em relação aos modelos presentes nas literaturas estrangeiras. Candido (1987) afirma que:

Um estágio fundamental na superação da dependência é a capacidade de produzir obras de primeira ordem, influenciadas, não por modelos estrangeiros imediatos, mas por exemplos nacionais anteriores. Isto significa o estabelecimento do que se poderia chamar um pouco mecanicamente de causalidade interna, que torna inclusive mais fecundos os empréstimos tomados às outras culturas (Candido, 1987, p. 55).

Dessa forma, ao se pensar desde o período dos mitos fundantes da construção da cultura brasileira através da literatura até os dias atuais, é perceptível que esse processo de busca de uma cultura genuinamente brasileira não se consolidou. Essa busca está em constante construção, desconstrução e reconstrução. A busca pela tão sonhada cultura nacional tem deixado a certeza de que esse projeto está sempre ali, em um eterno devir.

O romantismo de Gonçalves Dias e o modernismo de Mário de Andrade constituem-se como momentos fundamentais e decisivos na formação e percepção da existência de uma cultura nacional. O primeiro fez poesia sobre o índio e o segundo retomou o elemento índio e junto a ele acrescentou o negro e com isso buscou definir uma imagem mais homogênea do brasileiro e a divulga para o resto do mundo. Até então, o que tem prevalecido na formação da cultura nacional é a sua heterogeneidade.

A identidade cultural brasileira, permeada por suas características e singularidades, possui elementos fundamentais para serem trabalhados no processo ensino e aprendizagem escolar. Ela é fruto da mistura de muitos povos, raças e culturas que foram construindo a história do Brasil. A escola pode aproveitar esse amplo campo cultural para promover o ensino relacionado às origens da cultura, com foco nos mitos e lendas regionais, problematizando a respeito da diversidade cultural do nosso país e a garantia do acesso e apropriação de seu próprio patrimônio cultural.

A escola precisa desenvolver propostas didático-metodológicas capazes de olhar o aluno como uma criança cidadã desse século. Para inseri-la nesse novo mundo, a escola precisa proporcionar estratégias de leitura para que ela possa se tornar leitora de muitas linguagens, ser crítica e consciente. A criança precisa revisitar a história através das práticas de leitura, aproximar o passado do presente e compreender toda a produção humana para se descobrir parte dessa história e corresponsável pelas transformações implementadas na sociedade. A escola precisa ainda valorizar as expressões da cultura regional de todo um povo por meio de suas narrativas míticas que é um conteúdo literário riquíssimo para o conhecimento e, ao mesmo tempo, privilegiar a diversidade cultural brasileira.

4.5 PROPOSTA DE NARRATIVAS MÍTICAS PARA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A arte ou a prática de contar histórias são experiências vivenciadas pela maioria das pessoas, quer no colo da mãe, na companhia de outros familiares, pessoas mais velhas, babás, professores e até em rodas de conversas com amigos. A contação de história é quase tão antiga quanto a origem do homem.

Os mitos e as lendas são gêneros textuais que fazem parte dessas narrativas milenares e compõem um legado histórico e cultural de muitas civilizações ao longo da história. Essas histórias, embora com grande longevidade, têm o poder de manter unidas diferentes épocas, lugares e gerações. Elas foram criadas para tentar explicar a origem ou a existência de fatos e fenômenos universais. Suas características literárias são importantes em uma proporção igualitária às que estão presentes nos contos de fadas.

Nesse sentido, as leituras das narrativas míticas também devem ser promovidas nas escolas. A leitura deve ser encarada não só como prática de letramento, mas também de letramento literário, atividade social que vai muito além do simples ato de decodificação de letras, sílabas e palavras. Através da leitura ou escuta de mitos e lendas, os alunos têm as condições necessárias para compreender a pluralidade cultural e os elementos de identidades da sua cultura.

De acordo os PCN (Brasil, 1997):

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (Brasil, 1997 p. 23).

O patrimônio sociocultural brasileiro deve ser presença constante nas escolas do país, onde deve ser apresentado como riqueza pertencente a todos. É necessário valorizar as tradições e as singularidades de cada grupo, lugares e épocas. Sendo assim, a escola precisa reconhecer os mitos e as lendas como práticas de letramento

dentro de seus espaços e fora deles. Isso deve acontecer numa perspectiva disciplinar ou interdisciplinar, com o objetivo de envolver o aluno no resgate de sua própria história, por meio da leitura, registro e análise desses gêneros textuais.

A forma como os gêneros textuais são trabalhados nas escolas revela maneiras ineficientes de leitura, compreensão e interpretação. Esse mesmo tratamento também é dado aos mitos e às lendas, uma vez que suas presenças no ambiente escolar são raras e quando aparecem é de forma fragmentada e os seus conceitos e características raramente são abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Os próprios PCN (Brasil, 1997), embora considerem as especificidades do texto literário e a necessidade de trabalhá-lo de forma diferenciada, apresentam poucas orientações em relação a como devem ser os procedimentos de abordagem da prática de leitura literária na escola. Essa tarefa está relegada à escola e aos professores, especialmente os de Língua Portuguesa.

Nos últimos anos e, especialmente, nos de pandemia da covid-19, tem-se notado que o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sobretudo no 9º ano, precisa ser reforçado no que concerne à leitura e à leitura literária. Boa parte dos professores encontram dificuldades para formar leitores proficientes, com desenvoltura e expressividade. A prática leitora de textos literários é um dos maiores problemas que afeta negativamente a aprendizagem e a formação geral dos alunos. Outro agravante são as atividades de práticas de leitura literária promovidas pelos professores que não são atrativas para os alunos. Em outros momentos, os professores tratam esses textos do campo da literatura como mero passatempo, momento de ludicidade e devaneio. De acordo com os PCN (Brasil, 1998), o texto literário constitui uma forma peculiar, mas não é mera fantasia ou puro exercício lúdico:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (Brasil, 1998, p. 26).

Segundo os PCN (Brasil, 1997), o texto literário não deve ser lido apenas ao bel prazer, e também não deve ser tão lúdico que não faça parte da realidade entendida pelos leitores. Sabe-se que o texto literário se vale da fantasia para sensibilizar e humanizar os leitores frente aos acontecimentos e também possibilitar

a sua reflexão sobre a própria existência e sobre o ser humano. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço social privilegiado para proporcionar e ampliar, por meio das diversas formas de conhecimentos, a humanização dos alunos. Sendo assim, a literatura pode ser utilizada como uma importante ferramenta nas práticas sociais para colaborar com isso. Para Cosson (2016):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2016, p. 23).

Nessa perspectiva, o estudo dos gêneros mitos e lendas da Amazônia brasileira, sendo potencializado às necessidades e à realidade do aluno, poderá servir muito bem para sua humanização e para seu avanço nos estudos com a leitura literária. Essas narrativas míticas podem ser usadas para sua transformação pessoal e social e resgatar elementos identitários de sua cultura. Além disso, esses gêneros possibilitam o conhecimento das várias concepções de origem das coisas, fenômenos do mundo e aguçam a curiosidade e a imaginação dos alunos.

Os professores devem ensinar essas narrativas míticas sem descaracterizá-las e, para que isso aconteça, devem pesquisar sobre o assunto e buscar novos caminhos para não continuar se valendo de práticas rotineiras que não prestigiam o texto literário naquilo que o caracteriza. É importante mudar as práticas de ensino quando se percebe que as atuais não têm demonstrado bons resultados.

Segundo Bemvenuti (2013, p. 187), “Para mudar, é preciso muita coragem. A mudança refere-se aos pressupostos e às concepções filosóficas que embasam a ação do professor. Isso, para alguns professores é um desafio, para outros, o fim do mundo”. Apesar de ser um grande desafio educacional, o professor precisa enfrentar as dificuldades encontradas nas suas práticas docentes, não pode fingir que tudo está bem e as metodologias didáticas estão funcionando e seguir em frente. O docente precisa buscar respostas e novas alternativas por meio de pesquisas e realizar novas práticas pedagógicas de ensino.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador não deve apenas ser usuário de conhecimentos produzidos por pesquisadores, ele deve construir novos conhecimentos que colaborem em suas práticas de ensino. Para ela:

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

Como uma nova estratégia, a produção de uma proposta didático-metodológica é uma oportunidade para criação de novos procedimentos pedagógicos que tenham potencial de ampliar nos alunos os conhecimentos gerais da língua, de outras disciplinas e sobre temas gerais, além de aperfeiçoar as habilidades leitoras, promover a leitura literária e o letramento literário. Essa proposta didático-metodológica é planejada com o direcionamento à leitura literária dos gêneros mitos e lendas da Amazônia brasileira e uso de novas estratégias para o desenvolvimento da competência leitora e o letramento literário dos alunos. Para consecução dessa proposta, são exploradas as narrativas míticas da lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (2012), de A. S. Franchini, e do Mito Indígena do sol, do livro *Mitos e lendas do Brasil* (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG.

A realização dessa atividade organizada de leitura com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental pode tornar-se um momento ímpar para auxiliar os estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura literária e do letramento literário. A base dessa proposta são os textos literários materializados nos gêneros mitos e lendas da Amazônia brasileira. Espera-se, também, que essas atividades pedagógicas os motivem em suas práticas sociais quando fazem uso da leitura e da escrita. Tudo isso serve como argumentação para se justificar a adoção dos gêneros literários lendas e mitos da Amazônia brasileira para atos de leitura e letramento literário nas escolas. Eles podem ser trabalhados também com a ressignificação dos sentidos simbólicos presentes neles e que fazem parte da vida e da identidade dos alunos.

Para que esses benefícios sejam alcançados, essa proposta didático-metodológica tem como base teórico-metodológica os pressupostos contidos no livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2016), de Rildo Cosson. Ele apresenta duas sequências didáticas elaboradas especialmente para se trabalhar a leitura literária na escola: a sequência didática básica e a sequência didática expandida. Elas visam

fomentar o letramento literário entre alunos das escolas brasileiras. Para feitura dessa proposta didático-metodológica, optou-se pela sequência didática básica que está estruturada em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Na etapa da motivação, o professor tem o papel de proporcionar atividades e materiais especiais que, segundo Cosson (2016, p. 53-54), permitam ao aluno ou leitor “interagir de modo criativo com as palavras”, viabilizando uma preparação segura para a leitura e, nesse sentido, “As mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

A partir disso, é importante desenvolver atividades que envolvam a leitura das informações externas do livro, bem como a capa, a contracapa, os elementos gráficos, entre outros, de forma lúdica e prazerosa. Esses procedimentos devem focar também no levantamento de hipóteses sobre o título, sobre o que o título e a obra abordarão; de forma sucinta promover uma explanação, reflexão, debate ou discussão sobre um aspecto temático do texto evidenciado nessa primeira leitura. Dessa forma, o autor afirma que o leitor deve se sentir antecipadamente motivado para realizar uma determinada leitura. Só assim se terá mais êxito no momento da reflexão sobre o texto.

No tocante ainda a essa primeira etapa e respaldando sua importância para continuidade da leitura e das atividades posteriores, Cosson (2016) orienta para o fato de que:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (Cosson, 2016, p. 54).

No tocante a segunda etapa, a introdução, Cosson (2016, p. 57) a define como “a apresentação do autor e da obra”. Nessa etapa, o autor alerta sobre alguns cuidados a serem tomados. Um desses cuidados é fazer dessa atividade uma prática rápida que não deve se estender muito ao falar sobre o autor, contando toda sua biografia nem fazendo um aprofundamento da obra. Nesse sentido, o objetivo dessa etapa é chamar a atenção para aspectos que se relacionam com a obra a ser estudada. É preciso ter cautela para que esta etapa não se torne uma aula longa e expositiva sobre a vida do autor, pois, de acordo com Cosson (2016, p. 61), nesse

momento “É importante que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. O importante é que o professor faça dessa etapa um momento produtivo de preparação dos alunos para seguir para próxima etapa das atividades.

A terceira etapa é a leitura. Nela, o autor faz referências importantes sobre a necessidade do acompanhamento das fases da leitura e aos cuidados que se deve ter ao realizar esse acompanhamento. De acordo com Cosson (2016):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (Cosson, 2016, p. 62).

Sendo assim, essa tarefa objetiva auxiliar os alunos do início ao término da leitura, enriquecendo esses momentos, além de ajudá-los quando surgirem as dificuldades e as dúvidas. Esse processo nunca pode ter a intenção de vigiar, cobrar rapidez e entendimento dos tópicos lidos. Para o sucesso dessa etapa, é importante que o professor negocie com os seus alunos sobre os prazos para início e término da leitura, as partes, os momentos e as datas destinadas para cada atividade de leitura ao longo processo.

A partir disso, são determinados os intervalos nos quais o professor convidará os alunos a apresentarem, através de uma conversa individualizada ou coletiva, as considerações mais importantes referentes à leitura realizada em cada intervalo do processo. Segundo Cosson (2016, p. 64), “Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele, o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto”.

A interpretação é a quarta e última etapa da sequência didática básica. É nela que se formula a própria visão sobre a obra lida e tudo o que ela contém, sendo sempre construída com o que o leitor é no momento e expandida com as suas práticas sociais. Nessa etapa, o autor chama a atenção do professor para grande complexidade que envolve este momento das atividades porque, de acordo com Cosson (2016):

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários (Cosson, 2016, p. 64).

Esse último ponto da metodologia, e também o mais complexo, consiste numa série de ações que visam à construção de sentido por parte dos alunos. A interpretação parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Para se trabalhar a interpretação no cenário do letramento literário, deve-se observar dois momentos: um interior e outro exterior.

O primeiro momento seria um momento mais individual de decifração e apreensão do texto pelo leitor que, de acordo com Cosson (2016, p. 65), “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”.

O momento externo ocorre quando a interpretação passa a ser coletiva, que ainda segundo o autor:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2016, p. 66).

Apesar de aparentar ser um ato solitário, esse é o momento de compartilhar a experiência vivida na leitura, possível graças às ações feitas antes e durante a leitura. Esse momento faz da leitura um ato social, porque as situações experimentadas pelos alunos têm o poder de afetar diretamente a maneira como eles fazem a interpretação da leitura realizada.

Consoante Cosson (2016):

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2016, p. 66).

A interpretação é o momento crucial e definitivo em que se pode claramente perceber o letramento literário, que pode ser realizado na escola com a atividade de leitura literária individual. O trabalho de interpretação realizado coletivamente promove o exercício de apresentação de várias visões dos alunos em relação aos textos lidos, os seus conhecimentos e a socialização dos vários modos de ler e ver o mundo. É nesse momento que o letramento literário acontece.

A etapa extra dessa proposta didático-metodológica é um sarau literário sobre narrativas míticas amazônicas. Será realizado um sarau literário de narrativas míticas amazônicas na escola para apresentar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos durante a aplicação da proposta didático-metodológica. O Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras (2008), conceitua o sarau como reunião cujo objetivo consiste em fazer leitura de textos literários ou apresentações musicais; serão.

5 METODOLOGIA

Esse trabalho é constituído por uma pesquisa realizada com os alunos do 9º ano A, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Franklin Roosevelt, que objetiva promover práticas de leitura literária para o letramento literário dos alunos dessa turma. Isso é possível por meio da elaboração de uma proposta didático-metodológica que explora as práticas de leitura literária das narrativas míticas da Amazônia brasileira, por meio de seus mitos e lendas. Para isso, os mitos e as lendas são trabalhados mediante suas características míticas, de suas características literárias, com vistas à apreensão dos sentidos presentes nos textos e exploração das principais temáticas, de forma que proporcionem o desenvolvimento e a consolidação das competências e habilidades leitoras dos alunos.

De acordo com a Resolução nº 002/2022 – Conselho Gestor, de 01 de fevereiro de 2022, devido ao cenário pandêmico causado pela Covid-19, que impacta a realização das atividades presenciais, o conselho do Profletras autorizou que os trabalhos de conclusão da 8ª turma poderão ter caráter propositivo, sem a necessidade de aplicação. Desse modo, realizamos todo o contexto da pesquisa no ano de 2022, que serviu como base para a montagem da proposta didático-metodológica. Ela não foi aplicada também, porque as aulas foram interrompidas várias vezes por conta dos casos que foram surgindo ao longo desse período. Nesse ambiente de incertezas, a melhor decisão foi não colocá-la em aplicação para evitar novos casos e pelas incertezas dos dias vindouros naquele período.

A seguir, são descritos os principais recursos metodológicos envolvidos na realização da pesquisa.

5.1 ABORDAGEM

A abordagem da pesquisa, quanto à natureza dos dados, é tanto qualitativa, quanto quantitativa, pois uma auxilia a outra ao longo do desenvolvimento das várias etapas da pesquisa. Quanto à abordagem, esta pesquisa é guiada principalmente pelo viés qualitativo, seguindo o entendimento de Severino (2016, p. 125), uma vez que seu foco se conduzirá para a exploração, descrição e o entendimento do panorama exposto. No caso específico desta pesquisa, procede-se a análise de práticas de leitura literária para promoção do letramento literário com os alunos do 9º ano A da

Escola Franklin Roosevelt, no contexto da sala de aula, de maneira a perceber e reconhecer como essas práticas são recebidas e realizadas pelos alunos. Busca identificar de que maneira elas influenciaram no letramento literário dos estudantes, tentando ainda apresentar possíveis ações para melhorar a situação pesquisada.

Ainda se justifica a tipificação deste trabalho como característico do tipo qualitativo, por considerar que investiga “O fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, pois de acordo com Chizzotti (2014, p. 79), há “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Esta pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa, examina como os gêneros centrais, lendas e mitos escolhidos, podem auxiliar os alunos através das estratégias elaboradas e, com base nos encaminhamentos efetuados, estabelecer as conclusões relacionadas a este trabalho.

Essa investigação também se caracteriza como quantitativa pelo uso de instrumentos como questionários na coleta de informações sobre os gêneros lidos pelos alunos do 9º ano A, resultados de avaliação diagnóstica e também as informações presentes na caderneta da turma, pois, de acordo com Clemente *et al.* (2010), permitem cálculos estatísticos, tanto na coleta como no tratamento dos dados. Este tipo de pesquisa centra-se na objetividade e os seus resultados podem ser quantificados. Essa abordagem é importante também, porque utiliza os dados da pesquisa qualitativa para o preparo dos dados quantitativos.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Quanto à natureza desta pesquisa em sua finalidade, ela é aplicada, pois, segundo Fonseca, (2002, p. 35), uma vez que se concentraram em implementar, no exercício da docência e junto aos estudantes, diferentes possibilidades para otimizar a leitura dos textos literários pelo público envolvido, ela busca ainda gerar conhecimentos para serem de aplicação prática, direcionados intencional e especificamente para tentar solucionar o problema específico, envolvendo verdades e interesses locais. Neste caso é o baixo rendimento dos alunos do 9º ano A da Escola Franklin Roosevelt na avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, no tocante às habilidades e competências práticas de leitura. Vale ressaltar também de acordo com Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada fundamenta-se em “Contribuir para

fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Sendo assim, a busca é pelo estabelecimento de um espaço investigativo com o objetivo de obter informações acerca da problemática trabalhada nesta pesquisa e, a partir dela, desenvolver propostas de práticas de leitura literária dos gêneros textuais mitos e lendas amazônicos capazes de promover o letramento literário dos alunos.

5.3 OBJETIVOS

Esse trabalho é constituído por uma pesquisa realizada com os alunos do 9º ano A da Escola Estadual de Ensino Fundamental Franklin Roosevelt e tem como objetivo promover práticas de leitura literária e o letramento literário dos alunos dessa turma. Isso será possível por meio da elaboração de uma proposta didático-metodológica que explore a leitura literária das narrativas míticas da Amazônia brasileira, mediante seus mitos e lendas. Para isso, os mitos e as lendas foram trabalhados a partir de suas características míticas e literárias com vistas à apreensão dos sentidos e temáticas presentes nos textos e a promoção das competências e habilidades leitoras dos alunos.

Tendo como objeto principal de análise e estudos os resultados das práticas de leituras realizadas com os alunos, esta pesquisa é descritiva, considerando que promove a apresentação e a análise apurada de informações e dados sobre o problema central desta pesquisa, fundamentadas em variáveis que envolvem a unidade investigada. Segundo Triviños (1987, p. 110), “O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

A partir de uma seleção de textos de dois gêneros específicos, lendas e mitos, trabalha-se em prol da elaboração de uma proposta para o aperfeiçoamento da formação leitora e promoção do letramento literário dos alunos da turma do 9º ano A da Escola Franklin Roosevelt. Para isso, algumas atividades norteadoras são propostas e examinadas, considerando-se a análise dos comportamentos e compreensões manifestados numa clara intenção de perceber o funcionamento do processo das práticas de leitura literária e do letramento literário.

Este trabalho também se caracteriza por seu caráter explicativo. Segundo Gil (2008, p. 28), este tipo de pesquisa apresenta em suas bases a busca pela

identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Sendo assim, buscamos identificar os fatores que têm prejudicado a leitura literária e impedido o letramento literário dos alunos da turma envolvidos nessa pesquisa.

5.4 PROCEDIMENTOS

Para realização de uma pesquisa é vital a seleção do método que será utilizado. Para esta pesquisa são três procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica é fundamental para essa pesquisa, pois o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema leitura literária e o problema da pesquisa. Ela busca identificar trabalhos científicos sobre o assunto, colaborando na compreensão do problema. A pesquisa bibliográfica permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização dessa pesquisa são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas, leis e outros tipos de fontes especializadas.

Para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

O procedimento da pesquisa documental é importante, visto que, em um primeiro processo, é feita a análise de alguns documentos oriundos da escola. Para Cellard (2008, p. 298), “Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. É observada a relação nominal dos alunos matriculados na turma com foco na faixa etária, gênero, se são beneficiários de programas do governo federal, alunos novos ou repetentes. É realizada também uma análise minuciosa de um questionário, com o objetivo de averiguar os tipos de leituras que os alunos realizaram nos últimos anos. Outro instrumento estudado é a planilha com os resultados da I Avaliação Diagnóstica de

Língua Portuguesa organizada e enviada pela SEE e aplicada aos alunos do 9º ano “A”, levando em consideração as competências e as habilidades de leitura.

Utilizamos, também, o método estudo de caso nesta pesquisa, porque possibilita uma participação organizada do pesquisador na situação que envolve o problema que derivou a própria pesquisa. Nesse caso, o pesquisador é o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Franklin Roosevelt. Além disso, esse mecanismo de pesquisa recorre a uma metodologia bem sistematizada, pois objetiva a elaboração de uma proposta didático-metodológica capaz de solucionar o problema em um momento posterior e, assim, transformar as realidades observadas.

Sendo assim, o estudo de caso é importante para fornecer dados e informações importantes, para que ela seja capaz de melhorar o problema que envolve as práticas de leituras realizadas que não conseguem desenvolver de forma adequada a proficiência leitora e o letramento literário dos alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental da Escola Franklin Roosevelt.

Segundo Yin (2001, p. 21), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo dos fatos objetos de investigação, permitindo um amplo e pormenorizado conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados”. É por isso que a turma do 9º ano, turma “A”, foi escolhida para o estudo de caso, porque trabalho com ela e por apresentar baixos índices nos aspectos referentes às habilidades e competências de leitura.

5.5 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, abordamos sobre o contexto da pesquisa, campo da pesquisa, sujeitos da pesquisa, dados da pesquisa e as etapas do desenvolvimento dessa pesquisa.

5.5.1 Campo da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Franklin Roosevelt, localizada no município de Plácido de Castro – Acre, cujo código no Inep é 12010189. Essa instituição de ensino atende 487 alunos nas modalidades do Ensino Fundamental I no turno da manhã, o Ensino Fundamental II

no turno da tarde e à noite atende à modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA III, Ensino Médio.

Esta unidade de ensino localiza-se na Avenida Diamantino Augusto de Macedo, 270, Centro da cidade, e atende alunos de todas as classes sociais e bairros existentes nesta cidade. Esta escola funciona em sua capacidade máxima, porque é muito conceituada por sua qualidade de ensino, seu quadro de profissionais e por ter uma excelente gestão.

5.5.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos pesquisados são os alunos de uma turma do 9º ano, turma “A”, que estudam no 2º turno. Eles apresentam dificuldades no desenvolvimento das competências e habilidades de leitura dos diversos gêneros textuais e nas leituras dos textos literários, portanto apresentam baixo grau de letramento literário para alunos que se encontram nesse ano de escolaridade. A turma é composta de 31 alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos, sendo 16 alunos e 15 alunas. Todos os alunos vêm de aprovação do ano anterior e 16 deles são dependentes do Bolsa Família. A maioria deles apresentam defasagem de aprendizagem ocasionada pelo sistema de ensino adotado no período de pandemia.

A turma escolhida foi a do 9º ano, turma “A”, do 2º turno da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Franklin Roosevelt para o estudo de caso, por ser a turma com a qual trabalho pela primeira vez e por seus alunos apresentarem nas avaliações realizadas baixos índices de sucessos nos aspectos referentes às habilidades e competências de leitura. O desempenho da turma constituída de 31 alunos apresentou 3% dos alunos no avançado, 20% no adequado, 17% no básico e 60% abaixo do básico. A grande maioria dos estudantes, 60%, estão muito aquém do esperado para esses alunos no ano escolar em que se encontram no campo da leitura, interpretação e compreensão textuais (Anexo A – Desempenho da turma – questões objetivas).

5.5.3 Dados da Pesquisa

Adotamos os procedimentos de análise documental, estudo de caso e estudo bibliográficos para embasar essa pesquisa.

As primeiras ações desse projeto estão focadas nos procedimentos de coletas de dados e informações. Foi observada a relação nominal dos alunos matriculados na turma e realizada uma análise minuciosa de um questionário. Outro instrumento estudado é a planilha com os resultados da 1ª Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa organizada e enviada pela SEE, que foi aplicada aos alunos do 9º ano “A” no início das aulas, em abril de 2022.

A proposta didático-metodológica é efetivada com vistas a promoção do letramento literário dos alunos da turma em estudo, na disciplina de Língua Portuguesa. Essa atividade e os registros oriundos das ações práticas e dos registros das observações feitas dos alunos compõem um documento estruturado, que é parte obrigatória para apresentação final desta pesquisa, o produto final.

Escolhemos a turma do 9º ano, turma “A” do 2º turno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Franklin Roosevelt para esta pesquisa, por ser a turma com a qual comecei a trabalhar recentemente e por seus alunos terem apresentado baixo rendimento nos resultados da avaliação diagnóstica aplicada pela escola no início do ano letivo. O rendimento da turma está muito aquém do esperado para esses alunos no ano escolar em que se encontram no campo da leitura.

6 PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA

A presente proposta didático-metodológica traz à tona a necessidade de se fazer uma nova abordagem sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas no Ensino Fundamental II. Ela tem como objetivo geral promover a formação do letramento literário dos alunos, por meio da leitura de textos literários que pertencem às narrativas míticas da Amazônia brasileira, tendo como *corpus* os gêneros mitos e lendas. A leitura literária apresenta em si as peculiaridades de ser uma fonte de aquisição de conhecimentos e ainda de propiciar o prazer de ler pela fruição, resgatar as culturas e identidades locais. A base dessa proposta está na lenda do Boto-cor-de-rosa e do Mito Indígena do Sol.

Em seu livro *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2016), Rildo Cosson apresenta duas sequências didáticas para o trabalho com a leitura no ambiente escolar, visando desenvolver o letramento literário. Trata-se da sequência básica e da sequência expandida. De acordo com ele, a sequência básica deve seguir quatro etapas, quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a sequência expandida é constituída por: motivação, introdução, leitura, interpretação e expansão. A sequência básica do autor será o referencial teórico-metodológico para elaboração da proposta didático-metodológica, mas será acrescentada de uma atividade extra, um sarau literário, para valorizar os alunos e a comunidade escolar.

A **motivação** é a primeira etapa dessa atividade com foco nas práticas de leitura literária e no letramento literário e constitui-se da apresentação coletiva do tema e sua delimitação. Esse tema é acordado com a maioria dos alunos, uma vez que precisam compreender que ele é significativo para os avanços nas suas práticas de leitura literária e para seu letramento literário. O tema é levado aos alunos e será feito um processo de mobilização para que ele possa ser aceito naturalmente nas conversas com a turma, sem nenhuma imposição por parte do professor. Além da apresentação da proposta, é feita a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e são realizadas projeções do desenho animado *o Boto* e dos filmes *ELE, o Boto* e *Percy Jackson e o Ladrão de Raios*.

A **introdução** é a segunda etapa. Uma das atividades é a aplicação de um questionário investigativo para os alunos do 9º ano. Ele tem o objetivo de colher informações importantes sobre as práticas leitoras desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e sobre alguns objetos de conhecimento. As perguntas versam sobre as

práticas de leituras realizadas dentro e fora da sala de aula, sobre gêneros narrativos, mitos e lendas que conhecem. Objetivam descobrir se eles gostariam de ler e realizar as atividades inerentes à prática leitora desses gêneros textuais. Buscam, ainda, perceber se os alunos estão realmente interessados na leitura dos gêneros mitos e lendas. Na sequência, é promovido o estudo da tipologia narrativa, dos gêneros mito e lenda e a apresentação dos textos e seus autores.

A **leitura** é a terceira etapa. As atividades práticas de leituras devem acontecer dentro da sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa com a motivação prévia, disponibilização de materiais que falem sobre a tipologia narrativa, os gêneros mitos e lendas. Em conjunto, é elaborada uma listagem de mitos e lendas e sobre eles é feita uma troca de informações entre o professor e os alunos. Na sequência, é realizada a seleção da lenda do Boto-cor-de-rosa do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (2012), de A. S. Franchini, e do Mito Indígena do Sol, do livro *Mitos e lendas do Brasil* (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG, para realização das atividades principais que compõem a proposta didático-metodológica. Ela é elaborada para o desenvolvimento das práticas de leitura literária e o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes.

A **interpretação** é a quarta etapa. A realização das atividades de leitura, interpretação e compreensão textuais dessa proposta didático-metodológica é feita prioritariamente na sala de aula e envolve a lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (2012), de A. S. Franchini, e do Mito Indígena do Sol, do livro *Mitos e lendas do Brasil* (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG, mas pode também acontecer em espaços alternativos como a biblioteca, pátios e auditório da escola.

O **sarau literário** é a quinta etapa. Por fim, é realizada uma culminância das atividades de práticas de leitura e letramento literário desenvolvidas pelos alunos, por meio de um sarau literário de narrativas míticas amazônicas. Ele é realizado pelos estudantes para os demais alunos da escola que estudam o ensino fundamental II. Esse sarau literário será registrado em arquivos fotográficos.

Esta última parte da Proposta Didático-metodológica não faz parte da Sequência Básica de Cosson (2016), mas é importante para o engajamento dos alunos nas realizações das atividades e como ação de compartilhamento dos resultados das ações realizadas com outros alunos da escola. Eis a seguir a proposta

didático-metodológica, o desenvolvimento das atividades, suas etapas e seus momentos.

Na abertura das ações didático-metodológicas, é apresentada a ficha de identificação didática dessa proposta didático-metodológica.

6.1 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DIDÁTICA

Quadro 1 – Ficha de Identificação Didática

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DIDÁTICA	
Título da Proposta Didático-metodológica:	LEITURA DE NARRATIVAS MÍTICAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA PARA FINS DO LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Aplicação:	Etapas e momentos
Público-alvo:	Alunos do 9º ano “A” do Ensino Fundamental
Gênero Textual:	Lenda e Mito
Título dos Textos e Autor:	A lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro <i>As 100 melhores lendas do folclore brasileiro</i> (2012), de A. S. Franchini, e O Mito Indígena do sol, do livro <i>Mitos e lendas do Brasil</i> (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG.
Carga Horária:	26 horas-aula de 60 minutos - (1.560 min.)
Componente Curricular:	Língua Portuguesa
Estratégias:	<ol style="list-style-type: none"> 1. A exibição do vídeo “O Boto” - Série Juro que vi (2012) (11m27s); 2. Conversa mediada pelo professor sobre o vídeo; 3. Exibição do filme <i>Ele, o boto</i> (1987) (1h 46m 06s); 4. Exibição do filme <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> (2010) (1h 59m); 5. Leitura em voz alta, compartilhada e individualizada da lenda do Boto-cor-de-rosa. 6. Atividade de interpretação e compreensão textual da lenda do Boto-cor-de-rosa. 7. Leitura em voz alta, compartilhada e individualizada do Mito indígena do sol. 8. Atividade de interpretação e compreensão textual do Mito indígena do sol.
Habilidades da BNCC:	<p>(EF89LP33A) Ler, de forma autônoma, textos de gêneros variados.</p> <p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...] expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação, indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais.</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...] lendas brasileiras, [...] dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>

Continua.

Quadro 1 – Ficha de Identificação Didática

Continuação.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DIDÁTICA	
Habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 9º ano do Ensino Fundamental II	<p>I. Procedimentos de Leitura D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto.</p> <p>II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.</p> <p>VI. Variação Linguística D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>
Habilidades complementares:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar de inferências antes, durante e após os estudos da lenda; 2. Identificar os principais elementos que constituem a tipologia narrativa; 3. Compreender as principais características de uma narrativa; 4. Internalizar os elementos que constituem o gênero mito e lenda; 5. Ampliar a capacidade leitora; 6. Ler o texto sobre a lenda do Boto-cor-de-rosa; 7. Interpretar e compreender o texto sobre a lenda do Boto-cor-de-rosa; 8. Ler o texto sobre o Mito indígena do sol; 9. Interpretar e compreender o texto sobre o mito indígena do sol.
Objetos de Conhecimento:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipologia narrativa; 2. Gêneros textuais: lenda e mito; 3. A lenda do Boto-cor-de-rosa; 4. O Mito Indígena do Sol.
Avaliação:	A avaliação será realizada continuamente através de registros feitos pelo professor, da resolução das atividades escritas feitas pelos alunos, do rendimento alcançado pelos alunos e pelo protagonismo deles em todas as etapas das atividades propostas.
Ferramentas TIDC's:	Sites: Google e YouTube.
Materiais:	Dicionários; Quadro branco; Pincéis; Data Show; Textos impressos; Atividade avaliativa impressa; O Desenho animado <i>O Boto - Série Juro que vi</i> (2012) e duração de (11m27s); O filme <i>ELE, o boto</i> (1987) e duração de (1h 46m 06s); O filme <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> (2010) e duração de (1h 59m).
Aporte teórico:	Rildo Cosson (2016)

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir são apresentadas as etapas e momentos que constituem essa proposta didático-metodológica.

6.2 I ETAPA – MOTIVAÇÃO

A motivação é o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto (encontro leitor e obra sem silenciá-los). “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação” (Cosson, 2016, p. 55).

Quadro 2 – 1ª ETAPA – MOTIVAÇÃO

1ª ETAPA - MOTIVAÇÃO		
Carga horária: [420] min.		
Objetivo da atividade: Motivar os alunos a participarem ativamente de todas as atividades que compõem cada etapa e momentos da proposta didático-metodológica.		
1º MOMENTO:	Carga horária [20] min	Apresentação da proposta.
Nesse momento, o professor fará a apresentação da proposta, como serão desenvolvidas as atividades e esclarecerá todas as dúvidas que surgirem por parte dos alunos.		
2º MOMENTO:	Carga horária [30] min	Ativação dos conhecimentos prévios.
De forma oral, o professor fará algumas perguntas para os alunos com objetivo de ativar e testar os conhecimentos prévios que eles possuem sobre os elementos que compõem a tipologia narrativa, sobre os gêneros textuais lenda e mito e sobre a lenda do Boto-cor-de-rosa e o Mito indígena do sol. O professor utilizará o roteiro “ Ativação de conhecimentos Prévios ” com as perguntas que fará aos alunos. Após cada pergunta, o professor ficará atento as respostas dadas pelos alunos e fará as observações e registros necessários. O professor promoverá a participação ativa dos alunos. No final da atividade, o professor fará as observações gerais sobre as respostas dadas pelos estudantes.		
ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS		
Aluno:		
1. Para vocês o que são textos narrativos? Obs:		
2. O que é necessário para um texto ser considerado narrativo? Obs:		
3. A lenda e o mito são narrativas? Obs:		
4. O que é uma lenda? Obs:		
5. O que é um mito? Obs:		
6. Quais lendas e mitos vocês conhecem? Obs:		
7. Quem conta ou contou lendas e mitos para vocês? Obs:		

Continua.

Quadro 2 – 1ª ETAPA – MOTIVAÇÃO

Continuação.

1ª ETAPA - MOTIVAÇÃO		
8. Vocês conhecem a lenda do Boto-cor-de-rosa e o Mito indígena do sol? Obs:		
9. Vocês gostariam de conhecer melhor a lenda do Boto-cor-de-rosa e o Mito indígena do sol? Obs:		
10. Vocês desejariam conhecer melhor a lenda do Boto-cor-de-rosa e o Mito indígena do sol por meio de textos escritos? Obs:		
11 Observações gerais:		
3º MOMENTO:	Carga horária [40] min	Apresentação do desenho animado O BOTO.
O professor fará a projeção do desenho animado O BOTO. Direção: Humberto Avelar. Produção Multirio. 2012 (11m27s). Série “Juro que vi”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3v2ZXWF8poo . Acesso em: 02 mai. 2022. Depois da projeção do vídeo, o professor promoverá uma rápida reflexão oral focando nos elementos constituintes da narrativa, nas características da narrativa do gênero lenda presentes no desenho animado. Depois, o professor fará a entrega do material impresso aos estudantes e a mediação da atividade escrita através do roteiro “ Reflexão Escrita – Desenho Animado O Boto ”. Os alunos farão suas reflexões por escrito, seguindo as perguntas formuladas pelo professor.		
REFLEXÃO ESCRITA – DESENHO ANIMADO O BOTO		
Aluno:		
1. O que o título do desenho sugere a você?		
2. Pelo título dá para imaginar que se trata de uma lenda?		
3. O que você entende por lenda?		
4. A história desse desenho animado é uma lenda? Por quê?		
5. Você acredita que essa animação seja uma lenda da Amazônia? Por que você pensa assim?		
6. Você acredita nessa história? A que você atribui sua resposta?		
7. Você já viu um boto-cor-de-rosa?		
8. Você gostou desse desenho animado? Justique sua resposta.		
4º MOMENTO:	Carga horária [150] min	Apresentação do filme ELE, o boto. (sessão de cinema)
O professor fará uma sessão de cinema com os alunos no auditório da escola e projetará o filme ELE, o boto. Direção: Walter Lima Jr. Produção de Luiz Carlos Barreto e Flávio Ramos Tambelline. Lucy Barreto, Transvideo. 1987. (1h 46m 06s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U66uFZ4KpO0 . Acesso em: 2 mai. de 2022. Após essa etapa, o professor promoverá uma conversa breve sobre o filme, formulando perguntas e permitindo o protagonismo dos alunos na exposição de suas respostas. Na sequência, o professor distribuirá o roteiro ‘ Reflexão Escrita – Filme, ELE, o boto ’ e os alunos, com a orientação do professor, farão suas reflexões escritas, seguindo as perguntas formuladas pelo docente.		
REFLEXÃO ESCRITA – FILME ELE, o boto		
Aluno:		
1. Quais foram as impressões causadas pelo filme em você?		

Continua.

Quadro 2 – 1ª ETAPA – MOTIVAÇÃO

Continuação.

1ª ETAPA - MOTIVAÇÃO		
2. O que você achou da escolha do gênero lenda para produção desse filme?		
3. Quais traços semelhantes há entre o boto da animação e o boto do filme?		
4. Qual a semelhança entre a história do casal que está na animação e a do casal que está no filme?		
5. Quais as principais diferenças que você conseguiu perceber entre a animação e o filme?		
6. O que mais chamou sua atenção no desenho animado e no filme?		
7. Você acredita que há amor entre os casais do desenho animado e do filme?		
5º MOMENTO:	Carga horária [180] min	Apresentação do filme Percy Jackson e o ladrão de raios (sessão de cinema)
<p>O professor fará uma sessão de cinema com os alunos no auditório da escola e projetará o filme sobre a vida do adolescente Percy Jackson, que está sempre pronto para entrar em uma confusão. Ela torna-se bem mais complicada quando ele descobre que é filho do deus grego Poseidon. Em um campo de treinamento para filhos das divindades, Percy aprende a tirar proveito de seus poderes divinos e se prepara para a maior aventura de sua vida. O filme é de 2010, tem a duração de 1h 59min e foi lançado no Brasil, em 12 de fevereiro de 2010. A direção é de Chris Columbus e foi produzido pela Fox. Esse filme deverá ser baixado pelo professor. Ele está disponível em: https://play.google.com/store/movies/details/Percy_Jackson_e_o_Ladrão_de_Raios_Dublado?id=H_gdaPLd36Pw&hl=pt_BR&gl=US Acesso: 02 mai. 2022. Após essa etapa, o professor promoverá uma conversa breve sobre o filme, formulando perguntas e permitindo o protagonismo dos alunos na exposição de suas respostas. Na sequência, o professor distribuirá o roteiro “Reflexão Escrita – Filme, Percy Jackson e o ladrão de raios” e os alunos, com a orientação do professor, farão suas reflexões escritas seguindo as perguntas formuladas pelo professor.</p>		
REFLEXÃO ESCRITA – FILME PERCY JACKSON E O LADRÃO DE RAIOS		
Aluno:		
1. Você gostou do filme? Por quê?		
2. O que você achou da escolha do gênero mito para produção desse filme?		
3. Como vivia Percy Jackson antes de saber quem realmente era?		
4. Quem era o seu amigo de todas as horas?		
5. Por que todos se preocupavam com Percy Jackson?		
6. Na mitologia grega, como era chamado um filho nascido de um deus do Olimpo com um ser humano?		
7. Quem era o pai de Percy Jackson e que poderes ele herdou de seu pai?		
8. Por que Percy Jackson tornou-se o ladrão de raios?		
9. Faça um breve resumo da parte final do filme.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.3 II ETAPA – INTRODUÇÃO

A introdução é o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve, pois entre outros contextos ela é uma das que acompanham o texto. “No momento da introdução, é suficiente que se forneçam

informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (Cosson, 2016, p. 60).

Quadro 3 – 2ª ETAPA - INTRODUÇÃO

2ª ETAPA - INTRODUÇÃO		
Carga horária: [120] min.		
Objetivo da atividade: Apresentar e estudar a tipologia narrativa, o gênero lenda e mito e apresentar os autores e as obras (livros e textos).		
1º MOMENTO:	Carga horária [40] min	Apresentação sobre a tipologia narrativa, o gênero lenda e mito, os autores e as obras a serem trabalhadas.
O professor fará uma explanação oral sucinta sobre a tipologia narrativa e os gêneros textuais lenda e mito e sobre os autores. A base serão os textos dos Anexo G – Biografia de A. S. Frenchini, Anexo I – Os ticuna: o povo do alto rio Solimões e as obras que contêm os textos e serão trabalhadas ao longo das atividades. Elas são: “As 100 melhores lendas do folclore brasileiro” (2012), de A. S. Franchini, e “Mitos e lendas do Brasil” (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG.		
2º MOMENTO:	Carga horária [80] min	Leitura dialogada de um texto com as principais características da tipologia narrativa e dos gêneros lenda e mito.
O professor entregará um material impresso e mediará uma atividade na qual os alunos farão uma leitura compartilhada e dialogada sobre as principais características da tipologia narrativa (Anexo E – Texto narrativo e do gênero lenda e mito (Anexo F – Mitos e lendas). A leitura requer o acompanhamento do professor, auxiliando os alunos nas dificuldades que possam surgir no decorrer da leitura, com o vocabulário, ritmo de leitura, dicção e voz. Depois, o professor promoverá uma conversa com os alunos sobre os conteúdos e informações presentes nos materiais lidos. Ele tirará as possíveis dúvidas expressas pelos estudantes. Esse material será o suporte para prosseguimento das atividades.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.4 III ETAPA – LEITURA

A leitura é a etapa essencial da proposta de letramento literário, o acompanhamento da leitura (diagnóstico). “A leitura escolar precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista” (Cosson, 2016, p. 62).

Quadro 4 – 3ª ETAPA - LEITURA

3ª ETAPA - LEITURA		
Carga horária: [240] min.		
Objetivo da atividade: Realizar a apresentação e entrega dos textos para leitura.		
1º MOMENTO:	Carga horária [20] min	Apresentação e entrega dos textos escritos da lenda do Boto-cor-de-rosa e do Mito indígena do sol.
O professor apresentará e entregará aos alunos dois textos impressos com a lenda do Boto-cor-de-rosa (Anexo H – A lenda do Boto-cor-de-rosa) e sobre o Mito indígena do sol (Anexo J – O mito indígena do sol). Ele dará as orientações aos alunos sobre a próxima atividade.		

Continua.

Quadro 4 – 3ª ETAPA - LEITURA

Continuação.

3ª ETAPA - LEITURA		
2º MOMENTO:	Carga horária [120] min	Realização das leituras dos textos.
O professor coordenará o tempo para que os alunos realizem as leituras individualizadas em sala de aula. Eles farão as anotações pessoais sobre cada leitura para serem compartilhadas com os colegas da turma em outro momento. O professor manterá um ambiente silencioso para esse momento.		
3º MOMENTO:	Carga horária [80] min	Compartilhamento das experiências de leituras.
Nesse momento, o professor conduzirá as apresentações dos alunos sobre as experiências com as leituras realizadas, as anotações e as impressões que ficaram delas. Os alunos serão os protagonistas dessa atividade.		
4º MOMENTO:	Carga horária [20] min	Orientações aos alunos sobre os textos para realização das atividades de releitura, interpretação e compreensão textuais.
Nesse momento, o professor fará as orientações aos alunos sobre os textos lidos para que realizem as atividades de releitura, interpretação e compreensão. Os textos são a lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro “As 100 melhores lendas do folclore brasileiro” (2012), de A. S. Franchini, e do Mito Indígena do Sol, do livro “Mitos e lendas do Brasil” (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.5 IV ETAPA – INTERPRETAÇÃO

A interpretação é o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2012, p. 64), “a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários”.

Quadro 5 – 4ª ETAPA - INTERPRETAÇÃO

4ª ETAPA - INTERPRETAÇÃO		
Carga horária: [760] min.		
Objetivo da atividade: Analisar, interpretar e compreender o texto da lenda do Boto-cor-de-rosa e o do Mito indígena do sol.		
1º MOMENTO:	Carga horária [40] min	Releitura individual dos textos selecionados.
Nesse momento, os alunos realizarão, individualmente, uma releitura dos textos selecionados, fazendo apontamentos e observações. O professor orientará para que eles façam mentalmente o registro das informações bem organizado.		
2º MOMENTO:	Carga horária [60] min	Interpretação com foco em uma visão global dos textos lidos e relidos.
Nesse momento, os alunos farão uma primeira interpretação oralmente dos textos lidos e essa atividade será conduzida pelo professor com foco em uma análise mais geral.		

Continua.

Quadro 5 – 4ª ETAPA – INTERPRETAÇÃO

Continuação.

4ª ETAPA - INTERPRETAÇÃO		
3º MOMENTO:	Carga horária [20] min	Entrega e orientações sobre a atividade escrita de interpretação e compreensão dos textos selecionados.
O professor fará a entrega do material impresso que contém a proposta de atividade de interpretação e compreensão textual da lenda do Boto-cor-de-rosa. O professor orientará os alunos sobre os procedimentos para realização de uma boa atividade.		
4º MOMENTO:	Carga horária [110] min	Resolução da atividade de interpretação e compreensão do texto a lenda do Boto-cor-de-rosa.
Na sequência o professor distribuirá o roteiro “ Interpretação e Compreensão textual – Lenda do Boto-cor-de-rosa ” e os alunos com a orientação dele farão suas reflexões escritas, seguindo as perguntas formuladas pelo professor. Os alunos farão a leitura do material impresso e a resolução das atividades escritas de interpretação e compreensão do texto da lenda do Boto-cor-de-rosa.		
INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL – LENDA DO BOTO-COR-DE-ROSA		
Aluno:		
1) O texto acima é: a) () um texto instrucional. b) () um texto poético. c) () um texto narrativo. d) () um texto informativo.		
2) Quando um texto pertence à tipologia narrativa ele precisa apresentar quais elementos em sua composição?		
3) O narrador da lenda do Boto-cor-de-rosa é personagem ou observador? Explique por quê.		
4) Quem é o personagem principal da lenda? Justifique sua resposta.		
5) Segundo a lenda quem é o Boto-cor-de-rosa?		
6) Escreva as principais características do Boto-cor-de-rosa de acordo com o texto.		
7) Onde o Boto-cor-de-rosa habita?		
8) Em qual lugar o Boto-cor-de-rosa encontra as jovens lindas e donzelas?		
9) Quando o Boto-cor-de-rosa sai do rio?		
10) Em qual região do Brasil há mais botos?		
11) Como ele aparece nas festas?		
12) O que acontece com as mulheres que são seduzidas por ele nas festas juninas?		
13) Quando é que dizem que uma criança é filha do boto?		
14) Segundo o texto, o que as pessoas acham que acontece com quem come a carne do boto?		
15) Por que o boto é considerado o protetor das mulheres? a) () Porque dança muito bem. b) () Porque seduz as mulheres e as engravida. c) () Porque depois da festa ele some e não volta mais. d) () Porque quando uma embarcação naufraga ele evita que as mulheres se afoguem.		
5º MOMENTO:	Carga horária [60] min	Correção compartilhada das atividades.
Nesse momento, o professor mediará a correção compartilhada das atividades. Essas atividades serão lidas e respondidas pelos alunos, mantidas ou corrigidas por eles. Quando for necessário, o professor fará as intervenções necessárias para evitar estresses e para validar as respostas corretas e promover a retificação dos possíveis equívocos presentes nas respostas.		

Continua.

Quadro 5 – 4ª ETAPA – INTERPRETAÇÃO

Continuação.

4ª ETAPA - INTERPRETAÇÃO		
6º MOMENTO:	Carga horária [30] min	Registro do rendimento dos alunos.
O professor, com ajuda dos próprios alunos, fará o registro do rendimento de cada um deles.		
7º MOMENTO:	Carga horária [110] min	Resolução da atividade de interpretação e compreensão do texto o Mito indígena do sol.
Os alunos farão a leitura e a resolução das atividades escritas de interpretação e compreensão do texto o Mito indígena do sol. Será feita a entrega do roteiro impresso “Interpretação e Compreensão textual – Lenda do Mito indígena do sol” .		
INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL – O MITO INDÍGENA DO SOL		
Aluno:		
1) O texto acima é: a) () um texto instrucional. b) () um texto poético. c) () um texto narrativo. d) () um texto informativo.		
2) O texto o Mito indígena do sol é uma narrativa. Que elementos do texto comprovam essa afirmativa?		
3) O narrador do texto o Mito indígena do sol é narrador-observador. Explique por quê.		
4) Quem é o personagem principal texto O mito indígena do sol? Justifique sua resposta.		
5) Qual é o nome da madeira muito vermelha que fornecia tinta para os indígenas?		
6) Escreva as principais características do personagem principal do mito de acordo com o texto.		
7) O que os homens e as mulheres faziam quando era sempre dia?		
8) Quem controlava o Sol, a Lua e as estrelas e não permitia que eles se aproximassem?		
9) O que aconteceu quando um homem quis saber como o Sol funcionava?		
10) Quando Mauá lançou-se sobre o homem e o atirou longe, o que houve em seguida?		
11) Mauá conseguiu consertar o Sol?		
8º MOMENTO:	Carga horária [60] min	Correção compartilhada das atividades.
O professor mediará a correção compartilhada das atividades. Essas atividades serão lidas, respondidas, mantidas ou corrigidas pelos próprios alunos. Quando for necessário, o professor fará intervenções.		
9º MOMENTO:	Carga horária [30] min	Registro do rendimento dos alunos.
O professor com ajuda dos próprios alunos fará o registro do rendimento de cada um deles.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6 V ETAPA – SARAU LITERÁRIO DE NARRATIVAS MÍTICAS AMAZÔNICAS

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1968), sarau é uma festa noturna, especialmente em casas particulares. Esse conceito pode ser complementado pelo Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia

Brasileira de Letras (2008), que conceitua o sarau como reunião cujo objetivo consiste em fazer leitura de textos literários ou apresentações musicais; serão.

Quadro 6 – 5ª ETAPA – SARAU LITERÁRIO DE NARRATIVAS MÍTICAS AMAZÔNICAS

5ª ETAPA – SARAU LITERÁRIO DE NARRATIVAS MÍTICAS AMAZÔNICAS		
Carga horária: [160] min.		
Objetivo da atividade: Realizar um sarau literário de narrativas míticas amazônicas na escola para apresentar e compartilhar os trabalhos desenvolvidos durante a aplicação da proposta didático-metodológica.		
1º MOMENTO:	Carga horária [160] min	Divulgação da proposta didático-metodológica e dos resultados das atividades por meio de um sarau literário na escola.
Nesse momento, o professor, já com todo material da proposta didático-metodológica organizado, e os alunos organizarão e farão o compartilhamento das atividades realizadas pelos estudantes com a comunidade escolar, através de um sarau literário de narrativas míticas amazônicas.		

Fonte: Elaborado pelo autor.

A aplicação dessa proposta didático-metodológica tem potencial para promover um eficiente processo de ensino e de aprendizagem de práticas de leitura de textos literários e promover o letramento literário dos alunos, ampliando sua capacidade leitora, interpretativa, sua aprendizagem e a consolidação do gosto pela leitura literária. Além disso, esse material pode ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa, como base para promover a leitura e o letramento literários dos alunos de outros anos de escolaridade e também pode ser adaptada a partir de outros textos literários.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora se conclui sobre “Leitura de narrativas míticas da Amazônia brasileira para fins do letramento literário: uma proposta didático-metodológica para o 9º ano do Ensino Fundamental” resulta de um profundo estudo que teve sua gênese nas observações diárias presenciadas e relatadas por professores de Língua Portuguesa. Elas são sobre as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura dos textos literários e do letramento literário dos alunos do 9º ano Ensino Fundamental. Essa realidade foi observada muito antes da estruturação do projeto de pesquisa que originou essa dissertação e a proposta didático-metodológica, como produto final.

A partir de todo o trabalho desenvolvido do início da pesquisa até o seu término, faz-se necessário apontar as principais considerações sobre a temática central do trabalho, a construção da proposta didático-metodológica e sobre os estudos teóricos dos diversos tipos de fontes. Eles possibilitaram um aprofundamento sobre a temática da leitura, leitura literária, letramento, letramento literário, oralidade, os mitos e as lendas, os mitos fundadores da literatura brasileira e sobre a Sequência Didática Básica de Rildo Cosson (2016), que embasou a feitura do produto final dessa pesquisa.

No dia a dia da sala de aula, é perceptível que os estudantes apresentam sérias limitações no tocante à leitura dos mais diversos gêneros do campo literário, mas chama atenção, em especial, aqueles que compõem as narrativas míticas da Amazônia brasileira, como os seus mitos e suas lendas. Essa realidade aparece dessa forma, porque, entre outros fatores, não foram dadas oportunidades para que esses alunos tivessem mantido contato sistemático com textos míticos amazônicos, do início do seu percurso escolar até chegar no último ano do Ensino Fundamental.

Outro elemento que contribuiu para o agravamento desse quadro é o fato de que os livros didáticos que são utilizados pelos alunos amazônicos não disponibilizam esses gêneros textuais regionais para estudos e, quando aparecem, contemplam a cultura popular de outras regiões e centros mais evoluídos. Além disso, boa parte das escolas públicas brasileiras que dispõem de bibliotecas não têm acervos de livros que contemplem também esses gêneros narrativos. Soma-se a isso o fato de que os professores e os alunos não dispõem de recursos financeiros suficientes para

adquirirem exemplares desses livros para leituras em casa e para o trabalho e estudos na sala de aula.

Essa realidade preocupante em relação à leitura literária e ao letramento literários dos alunos foi motivador para o desenvolvimento da proposta didático-metodológica. Esse trabalho é pensado e estruturado para possibilitar a fomentação de diversos procedimentos pedagógicos com potencial para melhorar o trabalho docente com o ensino das práticas de leitura literária. Pode ainda proporcionar aos alunos a ampliação dos conhecimentos gerais sobre a língua materna, sobre o componente curricular de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, porque a literatura é carregada de muitos saberes.

Essa proposta busca principalmente potencializar o desenvolvimento de habilidades leitoras e a promoção do letramento literário dos alunos. Destarte, essa proposta é planejada, feita, avaliada e concretizada com o direcionamento à leitura literária de narrativas mitológicas da Amazônia brasileira. Ela tem como suporte teórico-metodológico a Sequência Didática Básica de Cosson (2016) para estruturação das sequências de atividades componentes do produto final.

Os textos literários amazônicos míticos, principalmente os mitos e as lendas, embora não sejam objetos de estudos, reflexões e práticas de leitura constantes nas aulas de leitura e literatura, estão presentes nos PCN (Brasil, 1997), BNCC (Brasil, 2018) e outros documentos oficiais. Eles constituem-se em poderosos caminhos para que os alunos também possam acessar os ricos acervos de conhecimentos, valores, ritos, danças, costumes e culinária presentes nessa rica e vasta região do Brasil. Nesse sentido, é sugerida e feita uma proposta didático-metodológico envolvendo a prática de leitura literária dos mitos e lendas amazônicos. Essa proposta foi desenvolvida com base na lenda do Boto-cor-de-rosa, do livro *As 100 melhores lendas do folclore brasileiro* (2012), de A. S. Franchini, e no Mito Indígena do Sol, do livro *Mitos e lendas do Brasil* (2007), do Programa de Ensino e Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG. A partir desse *corpus* são desenvolvidas diversas atividades promotoras do letramento literário, tendo como instrumento mediador a leitura literária.

A opção de trabalhar com as lendas e os mitos, as narrativas mitológicas amazônicas, nesta pesquisa, é uma decisão pensada, amadurecida e construída a partir da realidade e dos espaços geográficos onde os alunos vivem, coexistem com a natureza no meio da Amazônia brasileira. Esses gêneros textuais são capazes de conectar os alunos com sua realidade, sua identidade, sua cultura e com as histórias

que foram contadas pelos seus bisavôs, recontadas por seus avós, seus pais e por outras pessoas da comunidade e, poucas vezes, na escola. Eles podem despertar o interesse dos alunos por essas narrativas especiais, seus personagens e seus cenários. Esses gêneros textuais possibilitam ainda nos alunos o reconhecimento de elementos de seu cotidiano, de sua vida e sua comunidade.

As lendas e os mitos amazônicos apresentam uma estrutura muito rica para um trabalho que objetiva despertar no aluno o envolvimento e apreço pela leitura. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, são percebidas as contribuições que essas narrativas podem trazer à linguagem oral e escrita dos alunos. O professor que trabalha com histórias lendárias com seus estudantes abre para eles um universo de fantasia diferente daqueles propiciados pelas fábulas e conto de fadas. As lendas e os mitos possuem composições que fazem parte da vida do discente e permitem uma relação significativa entre os elementos reais e os elementos ficcionais presentes nelas.

Através dessa proposta didático-metodológica pode-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos literários míticos da Amazônia brasileira, promover o contato e o gosto pela cultura amazônica e a identificação de traços identitários dessa cultura. Através dela também são desenvolvidas atividades de estímulo e promoção de práticas de leitura de mitos e lendas. As atividades propostas também buscam explorar as mais diversas temáticas da cultura popular regional, incluindo as memórias, os conhecimentos e a cultura popular dos povos, principalmente dos ribeirinhos e indígenas.

A aplicação dessa proposta didático-metodológica, com foco nas práticas de leitura literária com narrativas míticas da Amazônia brasileira, constitui-se em um instrumento de ensino e aprendizagem capaz de possibilitar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II uma evolução nas suas práticas de leitura literária e avanços de suas habilidades de compreensão e interpretação de textos. Esse produto final, se bem utilizado, pode também contribuir relevantemente para ampliar a qualidade do ensino de leitura de textos da cultura popular amazônica, como também promover o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Essa proposta didático-metodológica, sendo aplicada, pode levar os professores de nossa escola e de outras próximas a uma reflexão sobre as suas práticas de ensino de leitura literária nas suas aulas, permitindo uma ruptura com a tradicional forma de promover a leitura literária. Esse tipo de leitura não passa de um

processo de decodificação e encontro de informações. O texto lido é pretexto para o ensino e aprendizagem da gramática normativa e para realização de atividades mecânicas, cansativas e pouco significativas para o aluno. Essa proposta propõe práticas de leitura que gerem nos alunos questionamentos, prazer, gosto e estímulos a novas leituras, exposição de suas impressões, dúvidas e o desejo de realizar novas leituras.

Os professores, como mediadores de leitura literária e principais fomentadores de práticas que levem os alunos ao letramento literário, devem em suas práticas docentes oportunizar aos seus alunos atividades coerentes com os objetivos traçados. Elas devem possibilitar o desenvolvimento das habilidades leitoras, o gosto pela leitura literária e o letramento literário dos alunos. Para que esse processo seja exitoso, é fundamental valorizar e motivar os alunos a tomarem gosto pela leitura de obras literárias míticas amazônicas, mostrar que esses textos podem promover a aprendizagem deles, ampliar os conhecimentos de mundo e da realidade.

A leitura dos mitos e lendas amazônicas pode levar os estudantes para o mundo da criação e imaginação, pois esses textos são capazes de ativar o potencial criador dos alunos. As obras literárias, embora sejam produtos da capacidade criadora de seus escritores, têm suas bases, suas temáticas e seus cenários recriados a partir do mundo real e dos problemas de ordem sócio-históricos. A literatura tem o poder de possibilitar caminhos novos e diferentes para que os alunos possam ver, compreender e conhecer o mundo e as mazelas presentes nele com outros olhos, outras análises e outras compreensões.

Essa proposta didático-metodológica constitui-se como instrumento de ensino para os docentes de Língua Portuguesa do 9º do Ensino Fundamental. A partir dela, eles poderão incentivar as práticas de leitura literária das lendas e mitos amazônicos, promover o letramento literário dos alunos, a formação de leitores literários e o resgate de valores de sua cultura para sua formação cidadão e sua emancipação.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2ª. Edição, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008, p.1161.
- ALENCAR, J. de. [1865] **Iracema**: lenda do Ceará. São Paulo, Campinas: Ed. Komedi, 2008.
- ARAÚJO, A. P. **Mitou ou lenda?** Infoescola, 2022. Disponível em: <https://www.infoescola.com/redacao/mito-ou-lenda/> Acesso em: 30 jan. 2022.
- ASSIS, M. [1953] **Obras completas de Machado de Assis**. A semana. São Paulo: Jackson, 1970.
- ASSOLINI, F. E. P.; TFOUNI, L. V. Letramento e trabalho pedagógico. **Revista ACOALFAp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. São Paulo, ano 1, n.1, p. 50-72, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11446> Acesso em: 15 jan. 2023.
- AULETE, Caldas. Aulete Digital – **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, acessado em 7 de janeiro de 2023.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução de Paulo Bezerra. Editora 34. São Paulo, 2016.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BARTHES, R. **Aula (aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977)**. Tradução de Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- BAYARD, J. **História das lendas**. São Paulo: Book e BooksBrasil.com, 2001.
- BEMVENUTI, A. (Org). **O Lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Ibpex, 2013.
- BERND, Z. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 135.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 50 ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é folclore**. Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL, G. **Os ticuna**: o povo do alto rio Solimões. Ateliê Amazônico, 2022.
Disponível: <https://ateliemazonico.weebly.com/na-oca/os-ticuna-o-povo-do-alto-rio-solimoes/> Acesso: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRUNEL, P. (Org.). **Dicionário de mitos literários**. Trad. Carlos Sussekind et al. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

BULFINCH, T. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Histórias de Deuses e Heróis. 27ª ed. Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CALVET, L. **Tradição oral & Tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CÂNDIDO, A. [1975] **Formação da literatura brasileira**: Momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CÂNDIDO, A. [1965] **Literatura e sociedade**: Estudos de Teoria e História Literária. São Paulo: T. A. Queiroz/Editor, 2002.

CÂNDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: CÂNDIDO, A. **A Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

CARNEIRO JUNIOR, R. A; CARNEIRO, C. M. S. B; CARVALHO, J. L.; BRAGA, J. C. **Lendas e Contos Populares do Paraná**. Curitiba, Secretaria de Estado da Cultura, 2005.

CASCUDO, L. C. [1945] **Lendas brasileiras**. Apresentação: Elvira Drummond. Fortaleza: ABC Editora, 2001.

CASCUDO, L. C. [1945] **Lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CAVALCANTE, M. C.B; MELO, C.T.V. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no Ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. **Boas-vindas à filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CLEMENTE, A. et al. **Utilização de Métodos Quantitativos em Pesquisa Científica: O Caso da Associação Brasileira de Custos**. ABCustos Associação Brasileira de Custos. v. 5, p. 1-17, mai/ago, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011 [2012].

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014 [2016].

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIANA, D. **Texto narrativo**. Toda Matéria, 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/#:~:text=Texto%20narrativo%20é%20um%20tipo,%2C%20conto%2C%20crônica%20e%20fábula>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ELE, o boto. Direção: Walter Lima Jr. Produção de Luiz Carlos Barreto e Flávio Ramos Tambelline. Lucy Barreto, Transvideo. 1987. (1h 46m 06s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U66uFZ4KpO0>. Acesso em: 2 mai. 2022.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FERNANDES, F. **Mário de Andrade e o folclore brasileiro**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 36, p. 141-158, 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/72003/75238> Acesso em: 31 mar. 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. RJ: Editora Nova Fronteira, 14^a. Edição, 1968.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. 2. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. **As 100 Melhores Histórias da Mitologia: Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana**. 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GARCEZ, L. H. **A construção social da leitura**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 5. Brasília, 2000.

GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: GARCIA, R. M. R. (Org.). **Para compreender e aplicar folclore na escola**. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000. p. 16.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. **O texto da sala de aula**. ALMEIDA, M. J. et al. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIA DOS QUADRINHOS. **Boto-cor-de-rosa**. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/boto-cor-de-rosa-/23311> Acesso: 20 jan. 2022.

GUIA DOS QUADRINHOS. **Guaraci**. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/guaraci/39340> Acesso em: 24 fev. 2022.

HOLANDA, A. B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. **Sistema de Avaliação Nacional de Avaliação Básica – SAEB, 2003**. Brasília: INEP/ Ministério da Educação, 2003. Microdados em CD-Room.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/4a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-215.compactado.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNIESP, 2002.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. [tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva]. Petrópoles, RJ: Vozes, 2000.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. et al. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**: editora: Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre 1ª ed.1996.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V; PEREIRA, ARACY. **O ensino de leitura e produção**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LEITE, A. F. C. **Trabalhando a oralidade na sala de aula**, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/trabalhando-a-oralidade-na-sala-de-aula/41809> Acesso em: 19 ago. 2023.

LIMA, A. S. de. **A lenda da Vitória-Régia**: dois olhares para um destino. [Doutorado]. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

MAGALHÃES, H. G. D. **A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 119-128, dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50384/54494> Acesso em: 17 jan. 2023.

MAGATON, J. C.; MARQUES, L. M. **O Trabalho com o gênero lenda**. Universidade do Paraná, Curitiba, 2011.

MAIA, J. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2009.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da educação, secretaria da educação básica. Vol 19. Coleção: Explorando o ensino, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERR, M. A. (orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MOREIRA LEITE, D. Romantismo e Nacionalismo. In: MOREIRA LEITE, D. **O amor romântico e outros temas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

O BOTO. Direção: Humberto Avelar. Produção Multirio. 2012 (11m27s). Série “Juro que vi”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3v2ZXWF8poo>. Acesso em: 2 mai. 2022.

OCDE/PISA 2018. Knowledge and Skill for Life. First Results from OCDE Programme for International Student Assessment (PISA), 2018.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PERCY JACKSON e o ladrão de raios. Direção: Chris Columbus. Produção: Michael Barnathan, Karen Rosenfelt, Mark Radcliffe. Los Angeles, 20th Century Fox, 2010. (118 m). Disponível em: https://play.google.com/store/movies/details/Percy_Jackson_e_o_Ladrão_de_Raios_Dublado?id=HgdaPLd36Pw&hl=pt_BR&gl=US Acesso: 2 mai. 2022.

POUZADOUX, C. **Contos e lendas da mitologia grega**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 7-8.

PROENÇA, M. C. **Roteiro de Macunaíma**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica**. 3. ed. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

SANTIAGO, S. **Intérpretes do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002.

SANTOS, L. A. O. dos. **O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L.; SCLIAR-CABRAL, E. J. **Princípios do uso do sistema alfabético na língua portuguesa do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEAPE. **Sistema Estadual de Avaliação de Aprendizagem Escolar, 2022. Acre**. Secretária de Estado de Educação e Cultura – SEE, 2022.

SEE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2022. Acre. **I Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 9º Ano, 2022**. Diretoria de Ensino - Departamento de Educação Básica Divisão de Ensino Fundamental – Anos Finais, 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho científico-didático na universidade**. 24. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2016.

SIGNORELI, I. **Folclore e educação**. Goiânia, 2017.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. 9º ano. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1 ed., São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ, N. W. **História da literatura brasileira**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1995.

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

TFOUNI, L. V. Escrita, alfabetização e letramento. In: TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TFOUNI, L. V. Letramento mosaico multifacetado. In: TFOUNI, L. V. *et al.* (Orgs.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

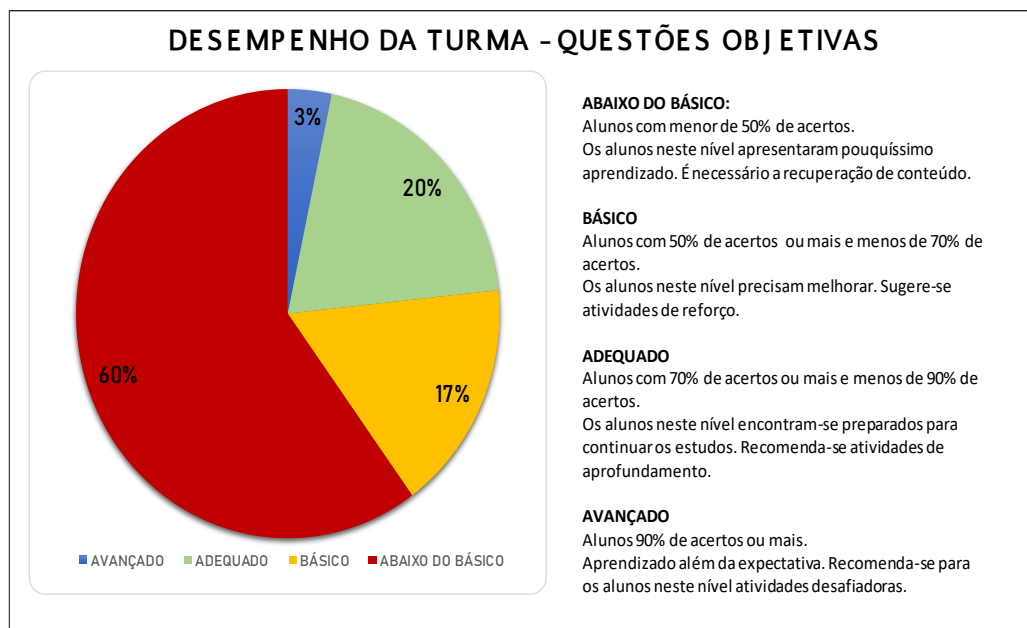
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, **Mitos e lendas do Brasil**. Belo Horizonte, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 3, 2007.

ZILBERMAN, R. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, São Paulo, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ANEXO A - DESEMPENHO DA TURMA: QUESTÕES OBJETIVAS



Fonte: I Avaliação Diagnóstica – Língua Portuguesa – 18/04/2022 – Escola Estadual Franklin Roosevelt - 2022

ANEXO B - RELAÇÃO NOMINAL DOS ALUNOS

9º Ano "A" - 2022

Nº de Ord.	Nome do Aluno	Sexo	Data de Nascimento			Idade	Rep / Novo	Bols. Fam.	Probl. Saúde	.. 9 B O
			Dia	Mês	Ano					
1	1A	F	09/04/2008				Não			
2	2B	F	30/11/2007				Sim			
3	3C	F	28/01/2008				Sim			
4	4D	F	26/04/2008				Não			
5	5E	F	10/03/2008				Não			
6	6F	M	30/11/2007				Não			
7	7G	F	09/03/2008				Não			
8	8H	M	20/10/2007				Sim			
9	9I	F	28/03/2008				Sim			
10	10J	M	24/05/2008				Não			
11	11K	M	23/08/2007				Sim			
12	12L	M	11/11/2006				Não			
13	13M	M	21/06/2008				Sim			
14	14N	F	22/12/2007				Sim			
15	15º	M	30/04/2008				Não			
16	16P	M	04/12/2007				Sim			
17	17Q	M	27/02/2007				Sim			
18	18R	F	27/03/2008				Não			
19	19S	F	05/05/2008				Não			
20	20T	F	31/05/2008				Sim			
21	21U	F	28/06/2008				Não			
22	22V	M	23/03/2008				Sim			
23	23W	M	24/01/2008				Sim			
24	24X	M	14/10/2007				Sim			
25	25Y	F	10/06/2008				Sim			
26	26Z	M	04/10/2007				Não			
27	27ª	M	14/12/2007				Não			
28	28B	F	13/11/2007				Não			
29	29C	F	16/11/2007				Não			
30	30D	M	26/04/2008				Não			
31	31E	M	13/05/2008				SIM			

Fonte: Escola Estadual Franklin Roosevelt – Ano letivo – 2022 (Nomes foram suprimidos)

ANEXO C - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB
TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto
D6	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2021)

ANEXO D - RELATÓRIO DAS HABILIDADES AVALIADAS

I AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 2022 – 9º ANO HABILIDADES DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÕES	HABILIDADES
01	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
02	D7 – Identificar a tese de um texto.
03	D6 – Identificar o tema de um texto.
04	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
05	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
06	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
07	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
08	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
09	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
10	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Fonte: I Avaliação Diagnóstica – Língua Portuguesa – 18/04/2022 – Escola Estadual Franklin Roosevelt (2022)

ANEXO E - TEXTO NARRATIVO

Daniela Diana

Professora licenciada em Letras

Texto narrativo é um tipo de texto que esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço.

Geralmente, ele é escrito em prosa e nele são narrados (contados) alguns fatos e acontecimentos.

Alguns exemplos de textos narrativos são: romance, novela, conto, crônica e fábula.

Estrutura da narrativa

Apresentação - também chamada de introdução, nessa parte inicial o autor do texto apresenta os personagens, o local e o tempo em que se desenvolverá a trama.

Desenvolvimento - aqui grande parte da história é desenvolvida com foco nas ações dos personagens.

Clímax - parte do desenvolvimento da história, o clímax designa o momento mais emocionante da narrativa.

Desfecho - também chamada de conclusão, ele é determinado pela parte final da narrativa, onde a partir dos acontecimentos, os conflitos vão sendo desenvolvidos.

Elementos da narrativa

Narrador - é aquele que narra a história. Dividem-se em: narrador observador, narrador personagem e narrador onisciente.

Enredo - trata-se da estrutura da narrativa, ou seja, a trama em que se desenrolam as ações. São classificados em: enredo linear e enredo não linear.

Personagens - são aqueles que compõem a narrativa sendo classificados em: personagens principais (protagonista e antagonista) e personagens secundários (adjuvante ou coadjuvante).

Tempo - está relacionado com a marcação do tempo dentro da narrativa, por exemplo, uma data ou um momento específico. O tempo pode ser cronológico ou psicológico.

Espaço - local (s) onde a narrativa se desenvolve. Podem ocorrer num ambiente físico, ambiente psicológico ou ambiente social.

Tipos de narrador

Os tipos de narrador, também chamado de foco narrativo, representam a "voz textual" da narração, sendo classificados em:

Narrador personagem (1ª pessoa) - a história é narrada em 1ª pessoa onde o narrador é um personagem e participa das ações.

Narrador observador (3ª pessoa) - narrado em 3ª pessoa, esse tipo de narrador conhece os fatos, porém, não participa da ação.

Narrador onisciente (3ª, mas também 1ª pessoa) - esse narrador conhece todos os personagens e a trama. Nesse caso, a história é narrada em 3ª pessoa. No entanto, quando apresenta fluxo de pensamentos dos personagens, ela é narrada em 1ª pessoa.

Tipos de discurso narrativo

Discurso direto - no discurso direto, a própria personagem fala.

Discurso indireto - no discurso indireto o narrador interfere na fala da personagem. Em outras palavras, é narrado em 3ª pessoa uma vez que não aparece a fala da personagem.

Discurso indireto livre - no discurso indireto livre há intervenções do narrador e das falas dos personagens. Nesse caso, funde-se o discurso direto com o indireto.

Fonte: DIANA, D. **Texto Narrativo**. Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ANEXO F – MITOS E LENDAS

Mito ou Lenda?

Por Ana Paula de Araújo

Lendas são narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Para isso há uma mistura de fatos reais com imaginários. Misturam a história e a fantasia. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo. Ao se tornarem conhecidas, são registradas na linguagem escrita. Do latim *legenda* (aquilo que deve ser lido), as lendas inicialmente contavam histórias de santos, mas ao longo do tempo o conceito se transformou em histórias que falam sobre a tradição de um povo e que fazem parte de sua cultura.

Características de uma Lenda:

- Se utiliza da fantasia ou ficção, misturando-as com a realidade dos fatos.
- Faz parte da tradição oral, e vem sendo contada através dos tempos.
- Usam fatos reais e históricos para dar suporte às histórias, mas junto com eles envolvem a imaginação para “aumentar um ponto” na realidade.
- Fazem parte da realidade cultural de todos os povos.
- Assim como os mitos, fornecem explicações aos fatos que não são explicáveis pela ciência ou pela lógica. Essas explicações, porém, são mais facilmente aceitas, pois apesar de serem fruto da imaginação não são necessariamente sobrenaturais ou fantásticas.
- Sofrem alterações ao longo do tempo, por serem repassadas oralmente e receberem a impressão e interpretação daqueles que a propagam.

Mitos, por sua vez, são narrativas utilizadas pelos povos antigos para explicar fatos da realidade e fenômenos da natureza que não eram compreendidos por eles. Os mitos se utilizam de muita simbologia, personagens sobrenaturais, deuses e heróis. Todos estes componentes são misturados a fatos reais, características humanas e pessoas que realmente existiram. Um dos objetivos do mito é transmitir conhecimento e explicar fatos que a ciência ainda não havia explicado.

Características de um mito:

- Tem caráter explicativo ou simbólico.
 - Relaciona-se com uma data ou com uma religião.
 - Procura explicar as origens do mundo e do homem por meio de personagens sobrenaturais como deuses ou semideuses.
- Ao contrário da explicação filosófica, que se utiliza da argumentação lógica para explicar a realidade, o mito explica a realidade através de suas histórias sagradas, que não possuem nenhum tipo de embasamento para serem aceitas como verdades.
- Alguns acontecimentos históricos podem se tornar mitos, desde que as pessoas de determinada cultura agreguem uma simbologia que tornem o fato relevante para as suas vidas.
- Todas as culturas possuem seus mitos. Alguns assuntos, como a criação do mundo, são bases para vários mitos diferentes.
- Mito não é o mesmo que fábula, conto de fadas ou lenda.

Fonte: ARAÚJO, A. P. **Mito ou lenda?**. Infoescola. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ANEXO G - BIOGRAFIA DE A.S. FRANCHINI



Biografia de A.S. Franchini

A.S. Franchini nasceu em 1964, é formado em direito e tradutor. Junto com Carmem Seganfredo escreveu os seguintes livros: *Os irmãos Pitowkers* (Sulina, 1999), *As 100 melhores histórias da mitologia* (L&PM, 2003), *Em mares nunca navegados* (Artes e Ofícios, 2003), *As melhores histórias da mitologia nórdica* (Artes e Ofícios, 2004), *Deuses, heróis & monstros – as asas de Ícaro e outras histórias da mitologia para crianças* (L&PM, 2005), *As melhores histórias da mitologia egípcia* (L&PM, 2006), *Akhenaton e Nefertiti* (L&PM, 2006), *As melhores lendas medievais* (L&PM, 2008) e *As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro* (L&PM, 2012).

Ganhou o “Prêmio Açorianos de Literatura – Autor Revelação em Literatura Adulta” (1999)

Fonte: VIDA E OBRA: A. S. Franchini. L&P Editores. Disponível em: <https://www.lpm.com.br> > autores
Acesso: 13 abr. 2022.

ANEXO H – A LENDA DO BOTO COR-DE-ROSA

Boto cor-de-rosa

Esta lenda tem sua origem no boto-cor-de-rosa, um mamífero muito semelhante ao golfinho, que habita a bacia do rio Amazonas.

De acordo com a lenda, um boto cor-de-rosa sai dos rios nas noites de festa junina, quando são comemorados os aniversários de São João, Santo Antônio e São Pedro, a população ribeirinha da região amazônica celebra estas festas dançando quadrilha, soltando fogos de artifício, fazendo fogueiras e degustando alimentos típicos da região.

Com um poder especial, o boto consegue se transformar num lindo jovem vestido com roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande.

Este desconhecido e atraente rapaz conquista com facilidade a mais bela e desacompanhada jovem que cruzar seu caminho e, em seguida, dança com ela a noite toda, a seduz, a guia até o fundo do rio, onde, por vezes, a engravida e a abandona.

Por isso, as jovens eram alertadas por mulheres mais velhas para terem cuidado com os galanteios de homens muito bonitos durante as festas, tudo pra evitar ser seduzida pelo infalível boto e a possibilidade de tornar-se, por exemplo, uma mãe solteira e, assim, virar motivo de fofocas ou zombarias.

O boto ou Uaiara, também é conhecido por ser uma espécie de protetor das mulheres, cujas embarcações naufragam. Muitas pessoas dizem que, em tais situações, o boto aparece empurrando as mulheres para as margens do rio, a fim de evitar que elas se afoguem, as intenções disso até hoje não são muito conhecidas...

Assim sendo, na região norte do Brasil, quando as pessoas desejam justificar a geração de um filho fora do casamento, ou um filho do qual não se conhece o pai, é comum ouvir que a criança é filha do boto.

Por este fato as pessoas que moram nas comunidades próximas aos rios onde habitam os botos cor-de-rosa não o comem acreditando que ficarão enfeitadas por ele pelo resto da vida. Acredita-se também que algumas pessoas que comem a carne do boto ficaram loucas.

Fonte: FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

ANEXO I – OS TICUNA: O POVO DO ALTO RIO SOLIMÕES

Autora: **Gabriela Brasil**

Os Ticuna constituem a **maior população indígena** do Brasil na Região Amazônica. Também vivem nas faixas de fronteira do país com o Peru e a Colômbia. A história dessa população é marcada por grandes conflitos com os seringueiros, madeireiros e pescadores da região do Rio Solimões e com outros povos vizinhos como os Omáguas.



Imagem: museu do índio

Dos conflitos seculares até o domínio do Alto Rio Solimões

Um dos primeiros escritos que citam os Ticuna é datado no início do século XVII no livro “Novo Descobrimento do Rio Amazonas” do autor Cristobal Acunã, no qual, em uma das passagens da obra, comenta os confrontos entre os Ticuna, os Cruina e os Omáguas.

“Mantêm estas tribos, por uma e por outra margem do rio, contínuas guerras com os povos vizinhos que, pelo lado do sul, são, entre outros, os Curina tão numerosos, que não apenas se defendem, pelo lado do rio, da grande quantidade dos Água, como também sustentam armas, ao mesmo tempo, contra as demais nações que por via terrestre os atacam constantemente. Pelo lado norte os Água têm como inimigos os Tecuna que, de acordo com boas informações, não são inferiores aos Curina nem em número nem em brio, já que também sustentam guerras com os inimigos que têm terra adentro” (ALCUNÃ, 1994).

Desde o início da tentativa de colonização Espanhola até a conquista definitiva da região por Portugal no século XVIII, havia grandes disputas entre os países pelo domínio do **Alto Solimões**. Os Omágua, povo conhecido por serem grandes guerreiros, participavam desses conflitos, ocasionando por pouco em seu extermínio,

além de, também, contraírem doenças em contato com os não indígenas. Assim, os Ticuna foram cada vez mais ocupando esse espaço.

No final do século XIX, a Região Amazônica se tornou o centro de **empreitadas econômicas** com a popularização da extração do látex das seringueiras e a comercialização da borracha. Durante esse período, os Ticuna foram forçados a trabalhar intensamente para os seringueiros, estes vindos, em sua maioria, do Nordeste. Para atingirem seus objetivos os “patrões da borracha” dispersavam e separavam os indígenas de suas moradias tradicionais, as malocas, nas quais, moravam juntos todos os membros do mesmo clã. Dessa forma, a distribuição dos grupos indígenas nos seringais, ao longo do Rio Solimões, otimizava a produção.

Em 1940, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão da administração federal, intensificou sua atuação na área do Alto Rio Solimões. Assim, em 1942 foi criado um posto em Tabatinga, administrado pelo inspetor **Carlos Pinto Correia**. A consequência disso foi a diminuição da exploração realizada pelos seringueiros sobre os indígenas Ticuna. A demarcação das terras desse povo ocorreu em 1992 e, a partir daí, diversos grupos que viviam em outros territórios indígenas se motivaram a viver nas terras Ticunas, reaproximando-se de seu povo, de sua história e cultura. Suas aldeias foram construídas nas regiões de igarapés, distanciando-se dos não indígenas e de seu modo de vida mercantil. Com isso, ao viverem próximos aos igarapés, a fiscalização da pesca predatória tornou-se mais eficaz.

Organização política e social

Na sociedade Ticuna, há uma divisão em duas metades exogâmicas, ou seja, só se pode casar com um membro da outra metade. Além disso, em cada metade existem **vários clãs**, identificados com nomes de animais terrestres, plantas e insetos em uma metade, e na outra, as nações são chamadas por nomes de aves. O povo Ticuna é constituído por uma sociedade patrilinear. Nela, o pertencimento de um clã é passado de pai para filho. Caso haja o desrespeito à exogamia, o indivíduo será submetido a punições públicas, mas não necessariamente será excluído das atividades sociais.

Os mais velhos das aldeias Ticuna contam que no passado as nações guerreavam entre si por melhores territórios. Cada maloca era comandada por um líder chamado **Tó-u**, sendo sua autoridade respeitada por ser identificado como aquele que defendia seu povoado dos inimigos. Era conhecido como chefe de guerra

e também por ser muito forte, ao ponto de não trabalhar na roça ou pesca pois sua força o atrapalhava. Porém, com a chegada dos seringueiros pondo fim à **formação das malocas**, o papel dos *Tó-u* não tinha mais sentido, ocupando, então, seu lugar os Tuxauas, indígenas designados pelos chefes dos seringais a liderarem os grupos. Um novo tipo de liderança atualmente é o líder do grupo vicinal. Seu reconhecimento é estabelecido a partir de suas ideias irem de acordo com a vontade do grupo, além de saber dialogar com os não indígenas e possuir experiência.

Atividades Produtivas

Os Ticuna cultivavam espécies locais como macaxeira, cará, espécie de cana de açúcar e outros tubérculos. A pesca, antigamente, não era uma das principais atividades exercidas por eles, pois sua alimentação era baseada na carne de caça. Porém, após se deslocarem e se consolidarem nas **áreas de várzea**, passou a ser uma de suas principais fontes produtivas. A pesca é realizada pelos homens, individualmente. Já a caça, atividade tradicional, hoje não é tão recorrente, sendo os macacos as presas mais procuradas. Há a criação de animais como galinhas e porcos, porém, não é tão comum. As mulheres ficam encarregadas do artesanato e da arte da olaria como peneiras, colares, pacará (cesto com tampa) e o tipiti (ferramenta utilizada para espremer massa de mandioca) e também pelos trabalhos nas colheitas.



Imagem: Jussara Gruber

Língua

A língua Ticuna é falada nos territórios do Brasil, Colômbia e Peru, por mais de 30.000 falantes. Há mais de 100 aldeias espalhadas pelos municípios brasileiros como Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do

Içá, Jutaí, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). A língua do povo Ticuna é a **predominante nas aldeias**, quase não sofrendo influência das cidades vizinhas. Tampouco sofre influência por parte dos raros habitantes que falam outras línguas, entre eles os Kaixana e os Kokama, que na verdade, necessitam usar a língua Ticuna. É caracterizada como uma **língua tonal**, ou seja, uma mesma palavra pode ter diferentes significados. Também é considerada uma língua isolada, possuindo diversas complexidades na sua fonologia e sintaxe.

Artes

As artes criadas pelos Ticuna demonstram a forte capacidade de um povo que a tanto tempo resiste e que continua resistindo contra aqueles que tentam apagar sua identidade. Os materiais artísticos e literários são variados: máscaras cerimoniais, bastões de dança esculpidos, pintura em entrecascas de árvores, as estatuetas zoomorfas, cestaria, cerâmica, tecelagem, colares com pequenas figuras esculpidas em tucumã, além da música e das tantas histórias. Os Ticuna detêm o conhecimento dos tipos de plantas com pigmento e sua extração para tintas. Ao todo são **15 espécies de plantas** utilizadas para a pigmentação de bolsas, cestos, esculturas, peneiras, instrumentos musicais, remos, cuias e o próprio corpo. Além disso, uma raiz muito utilizada na superfície dos objetos artesanais e até mesmo na superfície do corpo é a **matü**, nome utilizado também em referência à iniciação da escrita na escolarização. Há também a técnica da tecelagem, mais usada pelas mulheres, sendo uma arte que exige muita atenção, conhecimento e experiência, assim como a confecção de cerâmicas. Desta maneira, ao longo dos séculos, após o contato com os não indígenas, a arte Ticuna continua com suas características tradicionais, se aperfeiçoando esteticamente, principalmente os artefatos que são postos à venda.

Educação

Há mais de 20 anos atuando em áreas extensas pelos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, na região do alto rio Solimões, a **Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB)**, criada em 1986 e formalizada juridicamente em 1994, tem se tornado grande referência aos professores Ticuna e aos professores de povos de outras regiões como os Cocama e os Caixana. A organização proporciona projetos e programas de educação bilíngüe (português e Ticuna), além de destinar cursos de

especialização em educação indígena. Os cursos estão presentes no Centro de Formação de Professores *Ticuna-Torü Nguepataü*, na aldeia de Filadélfia (Benjamin Constant), com **481 professores indígenas** matriculados nas diferentes modalidades. A OGPTB luta, assim como diversas organizações indígenas, pelo reconhecimento da legislação de educação escolar indígena do Alto Rio Solimões, pois, apesar do total descaso do governo, os membros dessa organização, por meio da mobilização e da persistência, ainda conseguem superar os obstáculos para fornecer educação e autonomia aos Ticuna e outros povos indígenas.



Imagem: Taquiprati

Fonte: BRASIL, G. **Os ticuna:** o povo do Alto Rio Solimões. Ateliê Amazônico, 2020. Disponível em: <https://ateliemazonico.weebly.com/na-oca/os-ticuna-o-povo-do-alto-rio-solimoes> Acesso em: 18 abr. 2022.

ANEXO J – O MITO INDÍGENA DO SOL

MITO INDÍGENA DO SOL

Índios Tucuna, Vale do Rio Solimões, Amazonas

Antigamente, muito antigamente, no tempo em que vivia entre os Tucuna, o Sol era um moço forte e muito bonito.

Por ocasião da festa de Moça-Nova, o rapaz ajudava sua velha tia no preparo da tinta de urucu. Ia à mata e trazia uma madeira muito vermelha, chamada muirapiranga.

Cortava a lenha para o fogo onde a velha fervia o urucu para pintar os Tucuna.

A tia do moço era muito mal humorada, estava sempre a reclamar e a pedir mais lenha.

Um dia o Sol trouxe muita muirapiranga e a velha tia ainda resmungava insatisfeita. O rapaz resolveu então que acabaria com toda aquela trabalhadeira. Olhou para o fogo que ardia, soltando longe suas faíscas. Olhou para o urucu borbulhante, vermelho, quente.

Desejou beber aquele líquido e pediu permissão à tia que consentiu:

- Bebe, bebe tudo e logo, disse zangada.

Ela julgava e desejava que o moço morresse. Mas, à medida que ia bebendo a tintura quente, o rapaz ia ficando cada vez mais vermelho, tal qual o urucu e a muirapiranga. Depois, subindo para o céu, intrometeu-se entre as nuvens. E passou desde então a esquentar e a iluminar o mundo.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, **Mitos e lendas do Brasil**. Belo Horizonte, 2007.

APÊNDICE A -QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO: ALUNOS DO 9º ANO**Dados do Participante****Idade:** _____anos**Sexo:** () Masculino () Feminino**Número:** _____**1- Quando você era pequeno alguém lia para você?**

- a) Sim
- b) Não

2- Quem lia para você?

- a) Pai
- b) Mãe
- c) Avó
- d) Avô
- e) Outros
- f) Ninguém

3- Qual tipo de leitura você costumava ouvir e mais gostava?

- a) Contos de fada
- b) História em quadrinhos
- c) Mitos ou lendas
- d) Narrativas de aventura
- e) Bíblia
- f) Outros

4- Com que frequência as suas professoras costumavam ler em sala de aula para a turma?

- a) Sempre
- b) Às vezes
- c) Nunca
- d) Raramente

5- Você gosta de ler?

- a) Sim
- b) Não

6- Você tem dificuldades para ler?

- a) Sim
- b) Não
- c) Um pouco

7- Com que frequência você lê?

- a) Sempre
- b) Às vezes
- c) Mensalmente
- d) Nunca

8- Qual é a sua leitura predileta?

- a) História em quadrinhos
- b) Contos ou narrativas de aventura
- c) Mitos ou lendas
- d) Material didático
- e) Bíblia

9- Você gosta de literatura?

- a) Sim
- b) Não
- c) Um pouco

10- Você sabe qual é a diferença entre texto literário e texto não literário?

- a) Sim
- b) Não

11- Você sabe o que é literatura?

- a) Sim
- b) Não