

Iraci Sartori dos Santos

HIPERLENDAS MATO-GROSSENSIS:

do Encanto Folclórico ao Magnetismo Digital



Cáceres - MT/2020

HIPERLENDAS MATO-GROSSENSIS:

do Encanto Folclórico ao Magnetismo Digital

Editora Unemat

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Acompanhamento editorial: Waghma Fabiana Borges Rodrigues

Capa: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Editora Unemat 2020

Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia Regina Araújo Soares Lopes

Milena Borges Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa B. Cortela

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

HIPERLENDAS MATO-GROSSENSIS:
do Encanto Folclórico ao Magnetismo Digital
Iraci Sartori dos Santos.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S237h Santos, Iraci Sartori dos.

Hiperlendas Mato-grossense: do encanto folclórico ao magnetismo digital / Iraci Sartori dos Santos. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2020.

116 p.

ISBN 978-65-86866-20-9

1. Multiletramentos. 2. Letramento Digital. 3. Letramento Literário. 4. Lenda. 5. Literatura Mato-grossense. I. Título. II. Título: do encanto folclórico ao magnetismo digital.

CDU 811:37::821(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada

Fone: (65) 3221-0023

Cáceres/MT – 78217-900 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

SUMÁRIO

PREFÁCIO	006
APRESENTAÇÃO	009
PALAVRAS INICIAIS	013
CAPÍTULO 1	016
ALICERÇANDO O CONHECIMENTO	016
1.1 O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e a premência dos multiletramentos	016
1.2 Letramento digital e literário: direitos de aprendizagem a serem garantidos	022
.....	
1.2.1 Letramento digital	023
1.2.2 Letramento literário	025
CAPÍTULO 2	029
LITERATURA EM MOVIMENTO	029
2.1 A lenda: seus encantos, origem, variações e valores	029
2.1.2 As diferenças entre conto, mito e lenda	031
2.1.3 Os tipos de narrativa e estrutura da lenda	032
2.2 A Literatura produzida em Mato Grosso	035
2.2.1 As lendas mato-grossenses	036
2.3 Dunga Rodrigues e o Livro Lendas de Mato Grosso	037
2.4 Literatura digital: origem e características	041
CAPÍTULO 3	046
ARQUITETURA DO PROJETO	046
3.1 A constituição e desenvolvimento do projeto de pesquisa	046
3.1.1 Descrição do projeto de pesquisa	046
3.2 O lócus do projeto da pesquisa interventiva	049
3.3 Os colaboradores do projeto de pesquisa interventiva	049
3.4 Os procedimentos metodológicos	049

3.5 A metodologia de sequência expandida de Rildo Cosson	050
CAPÍTULO 4	058
A TEORIA EM PRÁTICA	058
4.1 As etapas de desenvolvimento da sequência expandida	058
4.1.1 Motivação	058
4.1.2 Introdução	061
4.1.3 Leitura	067
4.1.4 Primeiro Intervalo	068
4.1.5 Primeira interpretação	075
4.1.6 Segundo intervalo	076
4.1.7 Desenvolvendo as contextualizações	085
4.1.8 Segunda interpretação	088
4.1.9 Expansão	091
CONSIDERAÇÕES	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	110
BIOGRAFIA DA AUTORA	115

PREFÁCIO

O gênero lenda no trabalho com os multiletramentos: folclore e literatura digital

Nesta obra temos a satisfação de ver publicada a pesquisa interventiva desenvolvida, durante período de mestrado no PROFLeTRAS, da Unemat, campus de Sinop, pela professora Iraci Sartori dos Santos, com seus alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Jardim Universitário, no município de Alta Floresta, norte de Mato Grosso. Com o objetivo de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017), a professora desenvolveu práticas pedagógicas de leitura e escrita, embasadas no letramento literário, associando o prazer da leitura de lendas mato-grossenses às novas tecnologias. Portanto, a pesquisa-ação conciliou dois elementos importantes para a formação do leitor literário, a narrativa folclórica e a literatura digital, oportunizando a criação de um novo gênero, a hiperlenda. As produções dos alunos, durante as aulas, foram reunidas em um e-book que nos permite conhecer e interagir com as narrativas lendárias.

O desafio encontrado, desde o início das práticas, assim como por grande parte dos professores da rede pública, foi vencer a resistência desses alunos à leitura de textos literários, como também a dificuldade de acesso às novas tecnologias nas escolas. Portanto, o objetivo primeiro foi conquistar os alunos para a leitura e criar condições que os inserissem na cultura digital.

A lenda foi o gênero escolhido para vencer esse desafio, devido a suas características que possibilitam o prazer da leitura por meio do entretenimento, da curiosidade, da fantasia, da busca pelas origens e das histórias de cada povo. Desse modo, as lendas recontadas pela escritora Dunga Rodrigues (1997) foram o ponto de partida para as sequências didáticas do letramento literário. A leitura e compreensão dessas histórias lendárias valorizou a cultura regional e auxiliou na divulgação da literatura produzida em Mato Grosso.

Durante o processo de intervenção, os alunos tornaram-se leitores imersivos no ciberespaço. A retextualização e o trabalho com hipertextos, seguindo o gênero hiperconto, elaborado e divulgado pelo escritor Marcelo Spalding (2009), propiciou aos estudantes condições para criarem e desenvolverem hiperlendas. No trabalho de retextualização, foi necessário manter as características do gênero, ao mesmo tempo

em que se considerou a cultura digital. Para tanto, foi necessário trabalhar com as ferramentas típicas dessa cultura: *sites, google drive, whatsapp, templates, hipertexto*, entre outros.

Para a discussão que permeia os trabalhos com letramento literário, formação de leitor e ensino de literatura, a pesquisadora buscou na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (2017), no campo artístico literário, e no DRC-MT/EF (2018), as descrições das habilidades e competências de leitura e de escrita, justificando, desse modo, a importância dos letramentos. A leitura de Isabel Solé (1988), Paulo Freire (2001), Antonio Candido (1995), Márcia Abreu (2006) e Tzvetan Todorov (2009) foram essenciais para refletir sobre a necessidade de trazer a obra literária para a sala de aula, entendendo-a como um direito de todo leitor para o alcance de sua maturidade intelectual, o que confirma a importância do letramento literário, como uma prática que pode elevar a proficiência em Língua Portuguesa, ao passo que forma a identidade leitora do aluno.

As práticas didáticas foram feitas de acordo com a metodologia de sequência expandida de Rildo Cosson que buscou sistematizar a abordagem da literatura, por meio de oficinas, alternando leitura e escrita e recorrendo a atividades lúdicas e à criatividade verbal; desenvolvendo o que ele chama de técnica de andaime, que oportuniza a reconstrução do saber literário.

A discussão acerca dos multiletramentos, respaldadas nas pesquisas de Ângela Kleiman (2007), Roxane Rojo (2012), Carla Coscarelli (2017), Eduardo Kirchof (2011, 2013, 2016), Marcelo Spalding (2009, 2012) e Pierre Lévy (1999, 2004), demonstram que, embora falte suporte e apoio tecnológico na maioria das escolas públicas, são necessárias práticas pedagógicas que acompanhem o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), uma vez que a leitura passa por grandes transformações na era digital. Na busca de acompanhar essa evolução, as práticas de leitura na escola têm incluído em suas ações plataformas de aprendizagens, *blogs*, curtametragens, vídeos de *book trailer*, *memes*, minicontos, *fanfiction*, entre outros. Diante dessas novidades tecnológicas que têm modificado a forma de ler literatura, a professora preocupou-se com a criação de oportunidades de letramento que pudessem motivar os alunos a conhecer e a manusear ferramentas para a criação de hiperlendias. As narrativas foram elaboradas com os mesmos elementos da narrativa literária impressa, porém com os recursos digitais: sons, imagens e hipertextos, quebra e retomada de linearidade. Na leitura da história, cada leitor pode escolher um desfecho diferente, clicando nos hipertextos.

Todo o percurso desta pesquisa foi marcado pela interação com os alunos e a construção coletiva do portfólio e das narrativas de hiperlendas que compõem o e-book. No desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, o prazer em ler e escrever textos literários impressos e digitais nunca foi esquecido ou deixado para segundo plano. A ação da pesquisa conseguiu, desse modo, promover a valorização da cultura e da literatura regional; socializar as lendas recontadas por Dunga Rodrigues; envolver a participação de professoras da comunidade escolar; compartilhar experiências e saberes pedagógicos e desenvolver nos alunos participantes a consciência crítica e o gosto pela leitura de lendas. Cada aluno pôde viajar pelo universo da literatura, conhecendo diferentes caminhos, o folclórico e o ciberespaço, mas sempre navegando no prazer da leitura, da produção e interação do hipertexto. Esta pesquisa interventiva comprova que é possível a educação literária e digital em escola da rede pública de ensino. O mérito deste projeto, aplicado de modo inovador e criativo, pela professora não auxiliou apenas na formação de leitores, mas os incluiu como protagonistas do conhecimento literário.

Sinop, 12 de setembro de 2020.

Professora Dra. Rosana Rodrigues da Silva.

APRESENTAÇÃO

Os mestrados profissionais têm comprovado pelo menos duas importantes apostas na história recente da educação pública brasileira: que os profissionais, nas escolas, necessitam de programas de qualificação e de apoio na forma de licenças e bolsas, para que o fazer pedagógico seja orientado, menos pelo espírito de uma aula transmissiva e mais pela pesquisa-ação; que esses professores, com a experiência que possuem, acrescidos das reflexões produzidas no âmbito dos componentes curriculares, voltam para a sala de aula com sua prática ressignificada por novas concepções do ensinar-aprender e retroalimentam os centros formadores, como as universidades, com os seus valiosos saberes traduzidos numa metáfora já quase lugar-comum: chão da sala de aula. Escola e universidade juntas, cada vez mais asseguram que a pobreza está fundamentada na ideia de educação como gasto, enquanto a sustentabilidade só se viabiliza na educação como investimento entre gerações.

Iraci Sartori, com a orientação da Profa. Dra. Rosana Rodrigues, nesta dissertação, exemplifica isso. Além da boa articulação entre teoria e prática, mostra uma pesquisa de fôlego alinhavando letramento literário e digital aos conhecimentos da cultura popular regional do estado em que vive.

O título do trabalho seleciona a palavra *encantamento* para uma experiência coletiva muito comum no início e meados do século XX e vigente, ainda, na memória de pessoas mais velhas ou em algumas comunidades mais isoladas dos meios urbanos: a experiência narrada nas lendas reunidas por Dunga Rodrigues foram contadas e ouvidas por diferentes gerações. E funcionaram e funcionam de modo diferente, conforme o contexto de circulação. O relevante, nesse encontro proporcionado pela pesquisa, é a assunção, por parte dos estudantes, de um sentimento de pertença a este estado, não pela identificação com a experiência das narrativas, mas pelo contato com uma parte do imaginário de outros habitantes, em outros tempos, com os quais comungam o espaço. Outra palavra selecionada é *magnetismo*, para representar a atração que as tecnologias digitais exercem sobre os jovens, entre outras razões, por propiciarem uma série de atividades interativas, as quais cabem na concepção de multiletramentos de que Iraci se apropria teórica e pragmaticamente. Encantamento e magnetismo são palavras de afinidade semântica e adequadas, cada uma, aos contextos envolvidos na pesquisa.

O que Iraci e demais professores que passam pela mesma travessia atestam, no

percurso, é que atividades bem planejadas, que resultam em um produto, alinhando as tecnologias digitais tão apreciadas pelos jovens, com os conhecimentos da ciência e da tradição, formam leitores. Isso é tudo.

Parabéns, Iraci Sartori. Professores de todo país se sentem representados neste amor denominado educação, comprovado em cada página do percurso descrito, almejando o crescimento, a autonomia e o respeito, jamais a alienação das pessoas.

Marta Helena Cocco

Professora de Literatura da Graduação e da Pós-Graduação

Pesquisadora do Grupo Ler: UNEMAT/CNPq

Dedico este livro

Ao meu Deus, único e soberano; ao meu filho João Pedro Sartori Mulati; aos meus pais biológicos e aos adotivos (todos *in memoriam*); aos meus irmãos e irmãs: Claudiney, Andrey, Sandra e Maria de Lourdes; à minha professora orientadora Rosana Rodrigues da Silva, aos meus queridos professores e colegas do ProfLetras (turma 5), em especial Márcia e Marciana; aos meus alunos e a todos familiares e amigos que contribuíram para esta conquista.

O Folclore ensina a conhecer o espírito, o trabalho, a tendência, o instinto, tudo quanto de habitual existe no homem. Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular.

(*CASCUDO*, 2014, p. 5)

PALAVRAS INICIAIS

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017) revela que 34% é a proporção de alunos que alcançam, adequadamente, a competência para a leitura e interpretação de textos até o 9.º ano do Ensino Fundamental na rede pública no Brasil. Infelizmente, essa realidade também é constatada quando se restringe à região em que atuamos. De modo que é preocupante, e leva-nos a refletir sobre o que é preciso realizar para melhorar essa situação.

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) transformou as formas de produção e comunicação humana. Os textos em tela, geralmente multissemióticos, permitem aos leitores imersivos manuseios e produções, o que tem constituído no ciberespaço¹ a chamada cultura participativa. Essas formas tão atrativas têm moldado as ações e reações dos estudantes nascidos nesta era digital. Assim, frente às proposições de leitura literária e produção textual da escola, eles têm se mostrado resistentes, principalmente à literatura brasileira impressa. Entretanto, os que ainda usufruem da leitura impressa têm optado pela cultura de conversão, como os livros de *youtubers* ou os clássicos da literatura ocidental: *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *Jogos Vorazes*, *Crepúsculo*, entre outros.

Nesse contexto, a literatura brasileira impressa, muitas vezes, tem sido abandonada, pois ainda falta inovação em sua apresentação em sala de aula e interesse dos estudantes. Desse modo, o direito ao acesso literário, tão defendido por Candido (1995), também tem sido ignorado. Por outro lado, constata-se que as escolas ainda não são equipadas de forma suficiente para que haja um enlace entre leitura/produção impressa e digital e, por conseguinte, a promoção de multiletramentos. Tudo isso impõe aos professores um enorme desafio.

Diante dessa conjuntura é imprescindível refletir sobre como promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita com estudantes no contexto atual, e como desenvolver o prazer pela leitura literária impressa e digital nas aulas de Língua Portuguesa.

Mediante essa problemática surgiu a necessidade de intervenção voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, os objetivos gerais do projeto de pesquisa interventiva foram os de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e o prazer em ler e escrever textos literários impressos e digitais por meio

¹ Ciberespaço é um “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (LÉVY, 1999, p.32).

de multiletramentos, a partir do gênero lenda, em uma turma do 9.º do Ensino Fundamental.

Consequente a essa proposição, precisávamos eleger um gênero discursivo que pudesse despertar nos estudantes o interesse em participar. Nesse sentido, escolhemos a lenda, por se tratar de um gênero que carrega em si a possibilidade de encantar o leitor mediante ao universo folclórico e que pode despertar o prazer da leitura. Pensar em lendas é imaginar personagens que transitam por ambientes diversificados: urbanos, campestres, coloridos, sombrios, sobrenaturais e impregnados de mistérios. Esse gênero também possibilita entretenimento e curiosidade, ao enlaçar fatos com a imaginação. Ademais, a lenda fomenta culturas e, na medida em que é diversificada, revela a origem e as histórias de cada povo. Por tudo isso, ela tornou-se propícia para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção.

Restringimos o trabalho às lendas da Região Centro-Oeste, sendo que optamos pelo livro *Lendas de Mato Grosso* da autora Dunga Rodrigues (1997), com a perspectiva de que poderíamos promover o letramento literário e, conseqüentemente, um letramento cultural. Além disso:

- colaborar para a elevação da proficiência da língua portuguesa;
- propiciar a valorização das culturas regionais;
- oportunizar o protagonismo juvenil;
- desenvolver a consciência crítica;
- divulgar a literatura produzida em Mato Grosso;
- propiciar aos estudantes condições para desenvolverem textos multimodais;
- produzir o gênero hiperlenda a partir de lendas mato-grossenses.

Diante da premência dos multiletramentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, foi preciso pensar na transposição do texto literário impresso para o digital. Assim, surgiu a ideia da criação da hiperlenda, um gênero secundário que se originaria da retextualização da lenda, mantendo as suas características, mas que no ciberespaço, a partir de inserções de hipertextos possibilitaria ao leitor imersivo² uma leitura interativa. Isso com base em um gênero já existente: o hiperconto criado por Spalding em 2009.

No processo de criação de hiperlendas teríamos que usar ferramentas e gêneros digitais, como: computador, programa *Word*, *internet*, *sites*, *google drive*, *whatsapp*, *e-mail*, *gifs*, *links*, *templates*, imagens, hipertexto, entre outros. Tudo isso poderia oportunizar o letramento digital.

² Leitor imersivo ou virtual é aquele que está sempre em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos, etc. (SANTAELLA, 2004).

Nesse contexto, tomando a linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, surgiu o projeto de intervenção - *Hiperlendas mato-grossenses: do encanto folclórico ao magnetismo digital* voltado para os multiletramentos, e que se justifica pela necessidade de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e o prazer em ler e escrever textos literários impressos.

A intervenção foi desenvolvida em uma Escola Estadual, localizada no setor industrial de Alta Floresta/MT, com uma turma do 9.º ano do Ensino Fundamental, período vespertino. A turma era formada por 28 estudantes, jovens entre 13 a 17 anos, provenientes da zona urbana e a maioria pertencente a classe social baixa.

Para o desenvolvimento do projeto, utilizamos 42 aulas e aderimos à metodologia de sequência expandida nas proposições de Rildo Cosson (2012). Essa sequência segue etapas definidas como: *motivação, introdução, leitura, intervalos, primeira interpretação, contextualizações (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação e expansão*.

O projeto assumiu uma dimensão de pesquisa-ação/investiga-ação. Após a motivação e a introdução, foi realizada uma avaliação diagnóstica para constatar os níveis de leitura dos estudantes e as habilidades desenvolvidas, assim como as prioridades para intervenção a serem trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto. Por fim, cientes de que a construção do saber a respeito da língua se realiza nas interações verbais, adotamos uma perspectiva sociointeracionista durante este processo. Ao término do desenvolvimento do projeto de intervenção, obtivemos como produto final onze hiperlendas e um *ebook* interativo com todas as hiperlendas. Ambos postados em *site* criado para este trabalho.

CAPÍTULO 1

ALICERÇANDO O CONHECIMENTO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(FREIRE, 1996, p.85)

1.1 O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e a premência dos multiletramentos

Os objetivos centrais do ensino da língua portuguesa estão direcionados aos atos de ler e escrever de forma proficiente. Para isso, o ensino encontra-se organizado em quatro grandes eixos expostos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC/EF, 2017), como: (I) oralidade, (II) leitura/escuta, (III) produção (escrita e multissemiótica) e (IV) análise linguística/semiótica. Desses eixos, destacamos o da leitura, sendo esse um dos mais enfocados em nosso trabalho. Para definir esse processo, recorreremos a Leffa que postula:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 24).

Equivalente as concepções de Leffa, também entendemos que é essencial o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e por se tratar de um processo complexo, esse trabalho de mediação deve ser realizado continuamente. Nesse contexto, corroborando com o autor, Cosson (2012, p.40) afirma que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividades regulares”. Para tanto, ele expõe três modos de

compreender a leitura, pensados como um processo linear, sendo eles: a *antecipação*, a *decifração* e a *interpretação*.

Segundo Cosson, a *antecipação* consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Já a *decifração* refere-se aos níveis de leitura do leitor, sendo que entramos no texto por meio das letras e palavras, e quanto maior for a familiaridade com o texto e o domínio das palavras, mais fácil é a decifração. Por último, ele expõe que por meio da *interpretação*, o leitor negocia o sentido do texto, em diálogo que envolve autor, leitor e comunidade, de forma que interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.

Diante desses expostos, concretizamos que o fato de uma pessoa ser alfabetizada não lhe garante competência para o emprego de habilidades de leitura e escrita frente às situações inerentes ao seu cotidiano e outras que requerem proficiência. Portanto, a falta de competências e habilidades, em relação a eventos da Língua Portuguesa, pode dificultar a progressão educacional, a inserção no meio social e no mundo do trabalho. Essa é uma questão que vem sendo discutida por vários especialistas em educação, há algum tempo.

Soares (2004) relata que nos países desenvolvidos ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita, necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. A autora narra que os pesquisadores Kirsch e Jungeblut (1986), em pesquisa sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, constataram que o problema não estava em não saber ler e escrever, mas no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita.

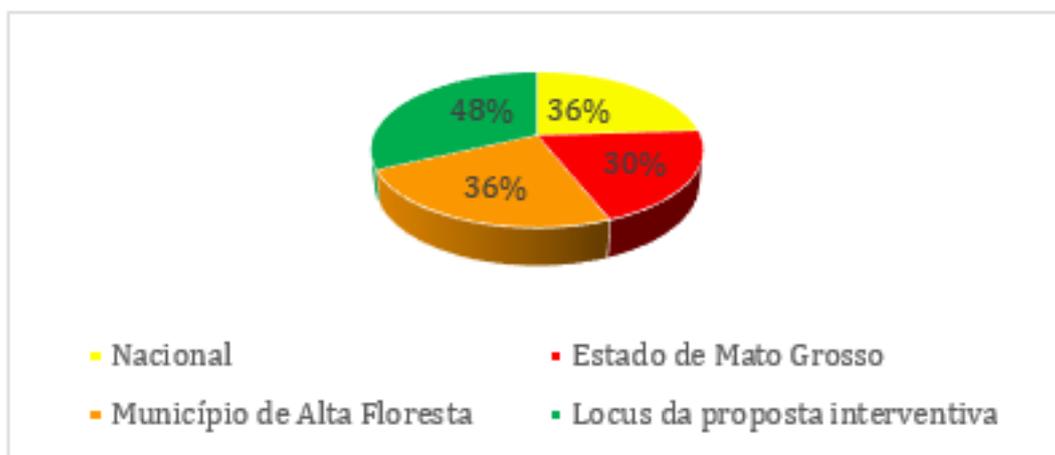
No Brasil essa questão deve ser olhada com grande preocupação, uma vez que as avaliações externas apontam essa problemática. Destacamos a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, que avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). Ela é aplicada apenas a estudantes de 5.º ano, 9.º ano do Ensino Fundamental (EF) e 3.º ano do Ensino Médio (EM) de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados.

A avaliação de Língua Portuguesa tem como parâmetro a matriz de referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), a qual traz Descritores (D) que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na

situação de leitura. A Matriz é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura — Implicações do Suporte do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto — Relação entre Textos — Coerência e Coesão no Processamento do Texto — Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Ela se divide em duas dimensões: uma denominada objeto do conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada competência, com D que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 5.º ano do EF, são contemplados 15 descritores; e para o 9.º ano do EF e o 3.º ano do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21. Os descritores aparecem dentro de cada tópico em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos e habilidades exigidas (BRASIL, 2011).

A Fundação Lemann, por meio do portal QEdu (2019), traz resultados da Prova Brasil, realizada em 2017. Assim no gráfico a seguir, define-se a proporção de estudantes do 9.º ano da rede estadual de ensino que demonstraram competências de leitura e interpretação de textos na Prova Brasil em 2016:

Gráfico 1- Percentual de estudantes que demonstraram competência de leitura e interpretação de textos na Prova Brasil (2016)



Fonte: gráfico elaborado pela professora pesquisadora (2019).

Ao refletirmos que os estudantes passam mais de nove anos estudando a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, admitimos que os dados revelados pelo gráfico é preocupante e que se trata de uma realidade geral no Brasil. Porém, notamos que o resultado da instituição em que desenvolvemos o projeto de intervenção é superior aos demais. O que ainda assim, não nos tranquiliza, porquanto versa-se que 62% dos estudantes não demonstraram habilidades necessárias para a interpretação de texto na Prova Brasil e que, provavelmente, irão finalizar o Ensino Fundamental sem o desenvolvimento dessas habilidades. O que torna, cada vez mais, imprescindível o

desenvolvimento de trabalhos de intervenção voltados para multiletramentos, com ênfase em habilidades de leitura e escrita.

A BNCC (2017) do EF expõe habilidade de forma inerente a competência. Sendo que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo e do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

Assim, entendemos que competência refere-se à mobilização de um conjunto de conhecimento/habilidade que o indivíduo possui, enquanto que habilidade é a capacidade de selecionar e transformar o conhecimento em ação para resolver uma determinada situação. De forma que ambas são intrínsecas.

Já para Solé (1988), habilidades estão relacionadas a estratégias e a procedimentos de autodireção. Nesse sentido, a autora traz a concepção de Nisbet e Shucksmith (1987) que apresentam habilidades como microestratégias. Vejamos:

[...] microestratégias (para nós, habilidades, técnicas, destrezas) processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concedem as macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevadas, intimamente relacionadas a metacognição-capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre a nossa atuação, de planejá-la- e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (NISBET; SHUCKSMITH, 1987, *apud* SOLÉ, 1998, p.69).

Nesse sentido, é possível conceber que o uso de habilidades perpassa pelo ato de metacognição, que é exposto por Flavell (1976, *apud* LEFFA,1996, p.47) “como o conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles”. Leffa (1996) acredita que o ato metacognitivo na leitura, essencialmente com crianças e adolescentes, necessita ser motivado e ensinado mediante exercícios que os levem a refletir o porquê de determinadas incompreensões durante o ato da leitura e que assim, possam pensar e organizar estratégias que superem suas dificuldades.

O comportamento metacognitivo melhora com a instrução. O treinamento específico das habilidades metacognitivas têm feito o aluno responder

de modo mais eficaz [...]. Quando expostas a um programa sistemático de monitoramento, as crianças não apenas melhoram sua compreensão de mensagens orais mas também a própria produção de mensagens. O conhecimento adquirido através da instrução mantém-se por um longo período de tempo. (LEFFA, 1996, p.64).

Nessa perspectiva, Solé expõe a importância de ensinar as estratégias para a formação de leitores autônomos, pois formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Assim, o leitor “deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relação entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar o seu conhecimento e modificá-lo [...]” (SOLÉ, 1988, p. 72). Portanto, ao fazer isso o leitor está realizando atividades metacognitivas e, conseqüentemente, desenvolvendo habilidades de leitura. Dessa forma, esses processos, inevitavelmente, entrecruzam-se com o de letramento, exposto por Soares da seguinte forma:

É esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos “ao pé da letra” o inglês literacy: letra do latim littera, e o sufixo –mento, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir) Letramento é, pois, 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 conseqüência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2010, p.17).

Mediante essa concepção é notório e desejável que a promoção de letramentos na escola ultrapasse a aquisição e decodificação da língua. Para isso é de suma importância que o professor seja um agente de multiletramentos, que além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, também oportunize o protagonismo juvenil,³ entendido como uma prática educativa desenvolvida para os jovens, em que eles são os elementos centrais e participam de todas as fases do processo educativo, com o objetivo de estimular participação social deles na comunidade. Além disso, o professor pode propiciar o desenvolvimento da consciência crítica, que de acordo com Freire (2001, p. 33) é: “o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Portanto, justifica-se uma proposta de desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita por meio de multiletramentos.

³ Protagonismo juvenil, consultado em <<https://www.significados.com.br/protagonismo/>>. Acesso: maio de 2018.

Kleiman (2007, p. 4) acredita que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. Segundo a autora é pertinente assumir os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A preocupação em promover multiletramentos não é recente. De acordo com Rojo (2012, p.11), “a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL)”. Segundo a autora, o manifesto se apoiou na necessidade de promover novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, devido às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a inclusão das grandes variedades de culturas presentes na sala de aula. Nessa perspectiva, Rojo define o trabalho com multiletramentos da seguinte forma:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...]. (ROJO, 2012, p. 8).

Essa proposição de trabalho pedagógico com multiletramentos também é exposta no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT/EF, 2018) e na BNCC/EF (2017), em suas diretrizes e no conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da Educação Básica. Na BNCC, das competências gerais da Educação Básica, destacamos a de número cinco, que propõe a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, a fim de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.9).

O DRC-MT/EF traz a concepção de multiletramentos além das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, “mais do que evidenciar diferentes abordagens de ensino, a unidade escolar precisa formar cidadãos capazes de analisar e debater acerca da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que os

cercam” (MATO GROSSO, 2018, p. 50). Consequente, expõe-se que os multiletramentos promovem a transformação no ensino da leitura e da escrita, devido sua evidência nas esferas sociais e culturais e os recursos que os permeiam.

De acordo com a BNCC/EF (2017), crianças e jovens, que estão na escola hoje, vão exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades. O documento também evidencia que os multiletramentos não contribuem somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem, mas permitem que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”: um *designer* – “que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição” (BRASIL, 2017, p. 70). Nesse sentido, destacamos a etapa em que os nossos estudantes se apropriaram de algumas lendas da obra do livro de Dunga Rodrigues, retextualizaram e transformaram-nas em hiperlendas, tornando-se *designers*, portanto, indo ao encontro dessa concepção de multiletramentos.

A BNCC estabelece campos para o ensino da língua portuguesa que permitem o trabalho com multiletramentos, tais como: o artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, vida pública e o campo jornalístico-midiático (BRASIL, 2017, p. 134). No 9.º ano, esses campos são permeados por várias habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, de forma que na sequência expandida realizada na proposta interventiva desta pesquisa, foram elencadas algumas habilidades, pertinentes aos objetivos propostos deste trabalho.

Para desenvolver esta intervenção pedagógica na perspectiva do desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, e o prazer em ler e escrever foi preciso vislumbrar o trabalho com multiletramentos. Nesse sentido, demos ênfase no letramento digital e literário, inclusos na BNCC/EF (2017) e no DRC-MT/EF (2018) e que constituem-se direitos de aprendizagem.

1.2 Letramento digital e literário: direitos de aprendizagem a serem garantidos

Diante da problemática de como desenvolver habilidades de leitura e de escrita, e o prazer em ler e escrever textos literários com os alunos no contexto atual, dois tipos de letramentos surgem como essenciais para amenizar ou sanar essa situação. São eles: o letramento digital e o literário.

1.2.1 Letramento digital

Infelizmente, o letramento digital tem sido abandonado nas salas de aula, por motivos diversos, entre eles destacam-se: a falta de suporte tecnológico na escola e a de formações para ampliar o letramento digital docente. Mas evitar esse momento é continuar contribuindo com práticas pedagógicas aquém da realidade dos estudantes. Assim, lançar-se nesse processo, mesmo que sem dominar todas as ferramentas que o permeia, é necessário. Para tanto, a citação de Guimarães Rosa (1956) é bem propícia a esse momento: “Mestre não é aquele que sempre ensina, mas aquele que de repente aprende” (ROSA, 2019, p. 436). Porquanto, sempre, em um processo de aprendizagem, é tempo de quem ensina desencadear ações revolucionárias acerca de (multi) letramentos. De forma que Coscarelli, propagadora do letramento digital no Brasil, postula:

Acreditamos que já passou da hora de fazer a revolução na educação, mas como nunca é tarde, e como a informática tem muito a contribuir para que isso aconteça, talvez agora consigamos trazer a vida “real” para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à internet. Mostrando para os nossos alunos, desde os primeiros dias de aula, um universo que eles devem dominar e do qual eles precisam fazer parte. Não favorecendo esse processo à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos. Lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior. (COSCARELLI, 2017, p. 31-32).

Diante disso, cabe refletirmos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgiram na metade da década de 1970, no contexto da Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional. Contudo, o avanço das novas TIC ocorreu a partir da década de 1990, e assim, examinamos o quanto já passou da hora de fazermos a revolução na educação, como afirma Coscarelli. Nessa discussão, Roxane Rojo também declara: “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferença e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7).

O DRC-MT/EF (2018, p. 56) menciona que “é importante analisar e compreender as dinâmicas que estão arraigadas no mundo tecnológico e assim traçar um projeto de ensino capaz de maximizar o aproveitamento dessas ferramentas como ambientes de aprendizagem”. Sem dúvida, é o professor, agente do letramento digital, que pode desencadear esse processo, mesmo diante de inúmeras dificuldades que surgem. Infelizmente, constatamos por meio da prática, de pesquisas e relatos de educadores, que a maioria das escolas em Mato Grosso ainda não oferecem suporte para esse processo. Como já mencionamos, são muitas as implicações para a não promoção do letramento digital, fato que detalharemos no quarto capítulo deste *e-book*. Nesse sentido, sobre o ponto de vista geral da não promoção desse letramento, Coscarelli expõe:

O compromisso da escola em formar cidadãos, autores de suas próprias leituras e da produção de seus próprios textos continua sendo um desafio neste país com tantas desigualdades. [...] Causa nos temor que estejamos criando novas formas de exclusão, pois não considerarmos suficiente equipar as escolas com computadores e com outras tecnologias se, ao mesmo tempo, não fomentamos condições políticas pedagógica a professores e alunos para viver com dignidade, criatividade, ética e responsabilidade social o exercício cotidiano de ensinar e aprender. (COSCARELLI, 2017, p. 56).

Não se pode mais afirmar que os jovens não escrevem e não leem, pois a leitura e a escrita fazem parte do seu cotidiano, especificamente na forma digital. A interação com os textos digitais proporciona a eles prática de leitura e escrita de forma espontânea, tornando-os mais que autores e leitores, assim *lautores*. Pois, de acordo com Rojo (2013), na interação do leitor com o texto digital, poderíamos não mais falar de leitor, mas de *lautor*. Conforme Beaudouin (2002, p. 207 *apud* ROJO, 2013, p. 20), “o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor, altera os protocolos de leitura [...] isso porque a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaço de informação a ferramenta de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos”. Portanto, é a partir dessa prática por vezes solitária, assertiva ou errônea que o professor pode cumprir o seu papel de agente mediador.

1.2.2 Letramento literário

Frente às novas práticas de leitura e escrita está a literatura no ciberespaço. Essa nova forma de expressão literária é defendida por Kirchof, que com base na tese de Walter A. Koch, ele expõe:

[...] no processo evolutivo, a literatura tende a se apropriar, num movimento contínuo, de formas mais simples para compor formas mais complexas. No caso da apropriação de códigos típicos do ambiente digital, essa tendência desenvolve o seu mais elevado potencial quando a obra é construída para ser lida dentro do próprio ciberespaço – ou seja, quando se torna literatura propriamente digital – e não mais a partir do suporte impresso. (KIRCHOF, 2011, p. 38-39).

Por isso, o letramento literário se faz tão importante em dever e direito de ensino-aprendizagem quanto o digital. O seu abandono também ocorre, em especial no ensino fundamental, por conta de um planejamento curricular “engessado”, livros didáticos não condizentes com a cultura dos estudantes e pouco ou nenhum conteúdo literário incluso, prevalecendo a gramática e gêneros discursivos. Falta formação docente nesse aspecto, entretanto, para que essa realidade mude é preciso que se fale e estude mais literatura. Uma vez que o foco das discussões formativas, ultimamente, ocorrem em torno de objetivos de ensino e elevação dos índices de aprendizagem. Esquecendo ou não percebendo que o letramento literário é uma trilha para essas proposições e que ele pode proporcionar o prazer da leitura e da escrita, e a elevação da proficiência em Língua Portuguesa.

Ressaltamos que não se trata de uma análise detalhada ou apontamento de culpados, mas de uma reflexão sobre um direito a ser fomentado nas formações docentes e empregado no planejamento curricular, assim como a ser executado em sala de aula, principalmente no ensino fundamental.

Cosson (2012) expõe que no ensino fundamental predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático e que a literatura não tem sido ensinada para garantir a função essencial, que em sua visão, é a de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, além de evidenciar que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2012, p. 20). Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que:

[...] o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27).

Desse modo, é possível afirmar que a literatura no ensino fundamental tem ficado à margem da sala de aula e que, portanto, fica privada na promoção da leitura prazerosa na escola. É preciso pensar na literatura enquanto um direito humano, para isso cabe a seguinte reflexão:

[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...] Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou a ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (CANDIDO, 1995, p. 172).

Assim, na reflexão dos direitos humanos está a literatura e, no que lhe concerne, ela ocupa o papel de transformar a ação humana, pois de acordo com Abreu (2006, p. 81), essa é uma das definições frequentes: “a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois ao ler ficamos sabendo como é estar na pele de gente que leva uma vida muito diferente da nossa, passando por situações inusitadas”.

Por meio do exercício da literatura pode-se desenvolver habilidades de leitura que permitem a interpretação além das palavras, outras leituras que a vida exige. A esse respeito, Martins (1988, p. 31) apresenta a leitura além da decodificação de signos linguísticos, sendo também “como um processo de compreensão abrangente que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”. Nesse sentido, as experiências de leitura vão propiciando uma leitura mais ampla, ou seja, “a leitura de mundo” que permite ao indivíduo usufruir e agir em diversas situações. Nessa perspectiva, Martins expõe:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais possibilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura. (MARTINS, 1988, p. 17).

Sentir o mundo ao nosso alcance, compreendê-lo, conviver com ele e até modificá-lo como expõe Martins, requer leitores proficientes. Nesse aspecto, retomase a necessidade do letramento literário e suas possibilidades, uma vez que Todorov (2009, p. 92 - 93) afirma que “o objeto da literatura é a própria condição humana e que aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. Ao mesmo tempo, pensar na literatura além do desenvolvimento de habilidades de leitura e poder de compreensão humana, é também entender que ela pode mais, como contribuir de forma íntima com o leitor, ao ponto de interferir de forma benéfica em suas “dores” e em suas questões existenciais. Portanto, afirma Todorov:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir. (TODOROV, 2009, p. 76).

Mediante as possibilidades que a literatura apresenta, percebemos o quanto é benéfico o seu ensino na escola e entendemos que por ela possuir tanto poder, nem sempre é incentivada. Portanto, cabe ao professor ultrapassar convenções e proporcionar aos seus estudantes o desvelamento de mundo, pois a literatura nunca é ultrapassada e faz-se sempre nova no reflexo dos fatos da vida.

Frente às concepções citadas, compreendemos a importância dos multiletramentos como promoção de direitos dos estudantes. Além disso, como possibilidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, do prazer em ler e escrever, da consciência crítica, do protagonismo juvenil e da humanização do indivíduo.

Dessa forma, fechamos este primeiro capítulo, onde alicerçamos os nossos saberes. Passamos para o Segundo Capítulo: *Literatura em Movimento* que traz entendimentos sobre a literatura produzida em Mato Grosso, faz análises do gênero lenda, destaca a vida e obra da autora mato-grossense Dunga Rodrigues. Por fim, destaca a origem e as características da literatura digital e descreve as tessituras do gênero hiperlenda.

CAPÍTULO 2

LITERATURA EM MOVIMENTO

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.

(LISPECTOR, 1999, p. 25)

2.1 A lenda: seus encantos, origem, variações e valores

A lenda carrega a possibilidade de encantar o leitor e despertar o prazer da leitura. Trabalhar com esse gênero é aguçar a curiosidade e proporcionar saberes e entretenimento. Ela fomenta culturas, e na medida em que é diversificada, revela origem e as histórias de cada povo. Por tudo isso, a lenda tornou-se propícia para o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção.

Cuche (1999, p. 9) expõe a cultura como essencial para o entendimento de diversidades e inerente a reflexão das ciências sociais. “Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos. [...] O homem é essencialmente um ser de cultura”. Desse modo, a lenda em sua essência é propícia para a contribuição cultural dos sujeitos. Além disso, segundo o DRC-MT/EF (2018, p. 150), “as pluralidades, as tradições e cultura de cada região brasileira resultam no folclore, seja de caráter religioso, apoiado em lendas ou na história”.

De acordo com Coelho (2003), mitos, lendas e histórias orais são justamente formas discursivas de revelar as diferentes culturas e a diversidade da condição humana em sua existência, a partir dos sentidos que uma realidade cultural constrói para aqueles que a vivem.

Góes (2009) expõe que a palavra “lenda” vem do latim e significa legenda, “coisas que devem ser lidas”.⁴ Segundo ela, esse vocábulo também servia para designar histórias de santos, mas o sentido estendeu-se para significar uma história ou tradição oriunda de tempos imemoriais e popularmente aceita como verdade. Atualmente, a lenda é aplicada a histórias fantasiosas ligadas a pessoas verdadeiras, acontecimentos ou lugares. Assim, ela frequentemente diz respeito a personagens famosas, populares, revolucionárias, santas que vivem na imaginação popular. Quanto a sua propagação, ela é sustentada oralmente e depois escrita. Um dos gêneros que contribui para a sua divulgação é a literatura de cordel, pois inclui muitas histórias lendárias em torno de figuras populares ou da vida política (GÓES, 2009).

Para Bayard (2002), a lenda é um divertimento do povo. Ela existe desde da formação da sociedade e os temas se desenvolvem com preocupações semelhantes em todas as culturas. De acordo com o autor, a Índia foi a primeira a oferecer o índice escrito do folclore mundial, mas isso não implica que ela seja o berço do gênero. Segundo ele, a lenda pertence à literatura coletiva, criada pelo produto inconsciente da imaginação. “A lenda é mais verdadeira do que a história, é um precioso documento: ela exara a vida do povo, comunica-lhe um ardor de sentimentos que nos comove mais do que a rigidez cronológica de fatos consignados” (BAYARD, 2002, p. 8).

Para Cascudo (1993, p. 434), “as lendas são episódios heroicos ou sentimental com elemento maravilhoso, ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral e popular, localizável no espaço e no tempo”. Ainda segundo o autor, elas possuem características de fixação geográfica e conserva as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Entretanto, nem todas as lendas apresentam a característica de anonimato, é o caso de muitas lendas presentes no livro de Dunga Rodrigues, que revelam a fonte da história.

Cascudo (2014, p. 5) defende que “nenhuma ciência como o Folclore possui maior espaço de pesquisa e de aproximação humana. Ciência da psicologia coletiva, cultura do geral no Homem, da tradição e do milênio na Atualidade, do heroico no cotidiano, é uma verdadeira História Normal do Povo”. Segundo ele, de todos os materiais de estudo, o conto popular é justamente o mais amplo e mais expressivo. Mas é, também, o menos examinado, reunido e divulgado. Nessa mesma defesa surge Candido (2012) que classifica às narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas e os mitos ao nível complexo.

⁴ Informações sobre a origem da lenda, obtidas no Dicionário de termos literários. Texto de autoria de Lúcia Pimentel Góes (2009), acessível em: < <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lenda/>>.

De acordo com o pesquisador, “um grande número de mitos, lendas e contos são etiológicos, isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade”. (CANDIDO, 2012 p.83). O autor expõe que as histórias literárias podem atuar tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. Assim, entendemos que a literatura tem um papel preponderante na formação do sujeito, por isso precisa ser mais fomentada em sala de aula, uma vez que os contos, os mitos e as lendas possibilitam maior aproximação do contexto cultural do estudante, e isso torna a aprendizagem mais significativa.

2.1.2 As diferenças entre conto, mito e lenda

A lenda é um gênero que facilmente pode ser confundida com o mito, pois existem muitas semelhanças entre eles, o que dificulta estabelecer as suas fronteiras. Ela também é considerada como um tipo de conto. Nesse sentido, Bayard (2002) distingue os três gêneros da seguinte forma:

Quadro 2 - Definição de conto, mito e lenda, segundo Bayard

Conto	Mito	Lenda
<p>"O conto é um a narração maravilhosa baseada numa trama romanesca; os lugares não são determinados e os personagens não têm nenhuma precisão histórica."</p>	<p>"O mito é uma forma de lenda; mas os personagens humanos tomam-se divinos; a ação é então sobrenatural e irracional. O tempo nada mais é do que uma ficção. [...] os mitos são de uma infinita variedade; relacionam-se às religiões, são cosmogônicos, divinos — ou heróicos."</p>	<p>"A lenda é um conto no qual a ação maravilhosa se localiza com exatidão; os personagens são precisos e definidos. As ações se fundamentam em fatos históricos conhecidos e tudo parece se desenrolar de maneira positiva. Frequentemente a história é deformada pela imaginação popular. As lendas, com personagens mais modestos, fazem evoluir mágicos, fadas, bruxas, que, de uma maneira quase divina, influem nos destinos humanos."</p>
		

(BAYARD, 2002, p.11)

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora (2019).

Os três gêneros se relacionam, porém a diferença entre eles ocorre por meio dos personagens, que no conto, como afirma Bayard, não tem precisão histórica, diferente do mito e da lenda, em que os personagens se originam para compor ou explicar fatos místicos, fenomenais, sociais ou históricos. Os três gêneros se assemelham, uma vez que todos agregam ficção, são orais e advêm da cultura popular. Mas o mito e a lenda mantêm maior similaridade, pois ambos são impregnados pelo sobrenatural e buscam explicar alguma coisa. A narrativa do mito percorre os fenômenos, a origem

ou fim das coisas, ou seja, mantém-se mais no plano do universo sobrenatural do que no da realidade, enfatiza mais o divino e o heroico. Já a lenda, geralmente, origina-se com base em fatos reais e na medida em que esses fatos são contados, mesclam-se com o imaginário popular.

Para Jabouille (1994, p. 33 *apud* COELHO, 2003, p. 13), o mito traz “as histórias selvagens e absurdas sobre o começo das coisas, a origem dos homens, do sol, das estrelas, dos animais, da morte e do mundo em geral; as aventuras infames e ridículas dos deuses [...]”. A partir dessa concepção percebemos que a função do mito é muito mais filosófica do que a da lenda, de forma que o mito em suas nuances envolve muito mais o científico, o mistério e o drama, enquanto que a lenda, além dos mistérios, está para a moral, os costumes e o entretenimento.

De acordo com Adam (1997 *apud* COELHO, 2003), a categoria de narrativas, denominadas etiológicas, tem por objetivo explicar os enigmas do mundo. Assim, contos, mitos e lendas dão uma resposta a um problema ou a uma questão. Sendo que, “a característica deste tipo de narrativa é a coexistência de dois mundos distintos: o mundo real, no qual existe um enigma para resolver e o mundo fictício, no qual é elaborada uma resposta para este enigma” (ADAM, 1997, p. 106 *apud* COELHO, 2003, p. 29).

2.1.3 Os tipos de narrativa e estrutura da lenda

Segundo Todorov (1980), existem dois tipos de narrativas: a *mitológica* e *gnosiológica/epistêmica*. Para ele, a primeira é a mais simples, pois predomina a lógica, a sucessão das ações. Já a *gnosiológica/epistêmica* centra-se em relatar, não há uma sucessão de ações, mas a descrição direta da transformação das ações.

A transformação da ação ocorre, por exemplo, quando em um conto impõe-se uma proibição ao personagem, mas ele a transgide. Portanto, houve uma transformação na ação. Esse ponto, segundo o autor, é essencial para definir um texto como narrativa, porém ele afirma que também existem narrativas de transformação zero: são aquelas em que falha o esforço para modificar a situação precedente.

Para Todorov (1980), na narrativa *gnosiológica*, o que já foi dito no texto pode ser retomado em sua progressão, e o interesse do leitor não está em “o que ocorre depois”, pois ele sabe o que acontece na história. Dessa forma, o interesse nasce em saber mais sobre o sentido do personagem ou objeto da história, trata-se de uma narrativa de conhecimento.

Podemos dizer que a lenda é comumente contada com o uso das duas narrativas: uma que adere à estrutura comum dos gêneros narrativos, a *mitológica*, e a outra que se dedica a divulgar/relatar ou descrever a lenda, a *gnosiológica*. Observemos:

Quadro 3 - Estrutura da lenda *A porteira da Amélia*

Situação Inicial	Complicação	Desenvolvimento	Clímax
<p>"Gastão de Sousa, bebedor inveterado, morava nas imediações do Pari, onde havia uma porteira, diante da qual todo mundo tinha medo de passar."</p> 	<p>Um dia, indo para casa, às tantas da noite, lhe apareceu diante da porteira, um vulto de mulher enleado num xale preto, que lhe disse com voz fanhosa: 'Inspere aí...'</p>	<p>Amedrontado começou a correr, olhando para trás; pulou por cima daquele madeirame todo, conhecido pelo nome de Porteira da Amélia e viu o vulto que o seguia, voar por cima da porteira. [o desenvolvimento também abrange a complicação e clímax].</p>	<p>Entrou apressadamente e naquela casa abandonada, quando ouviu a mesma voz: 'é o que te vale'. Ao que ele respondeu: 'é o que te vale também.'</p>
Desfecho			
<p>Aquele caminho se acabou coberto de mato, porque ninguém se atreveu a passar por ele. Mais tarde, ao ser vendida a propriedade, uma mulher ajudando a formação de uma horta descobriu um enterro. Era uma panela veia cheia de moedas. Desde então, acabaram-se as aparições, porque o espírito de quem quer que seja, se libertou da terra, a qual se achava preso, pela fortuna guardada, e, foi procurar o lugar que lhe cabia em outros mundos.</p> <p>Nota- Lenda <i>A Porteira da Amélia</i> obtida na região do Rio Pari". (RODRIGUES, 1997, p. 79).</p>			

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora (2019).

A lenda *A porteira da Amélia* apresenta estrutura comum, portanto, é uma narrativa *mitológica*. Na *situação inicial* são apresentados os principais elementos da narração: espaço, tempo, personagens e narrador. Na *complicação* há uma quebra da harmonia inicial, assim surge um conflito, no caso da lenda acima: era noite e *Gastão de Souza* se deparou com o vulto de uma mulher, de modo que ele precisa resolver essa situação. Já o *desenvolvimento* ocorre mediante a sucessão de ações dos personagens, sendo que abrange a *complicação* e também o *clímax*, o momento mais tenso e emocionante da história. Por fim, o desfecho, a parte em que o conflito é solucionado, podendo ser de forma negativa ou positiva. Na lenda em questão, o

problema foi resolvido a partir da venda da fazenda, quando a mulher que ajudava na formação da horta encontrou a panela de moedas que estava enterrada e, dessa forma, deu liberdade ao espírito que vagava na terra.

Quanto à narrativa *gnosiológica* podemos percebê-la em lendas de discurso e de sequências predominantes teóricas/descriptiva. Para discutir acerca desses aspectos, nos apoiamos em Coelho (2003) que realizou uma série de análises sobre Lendas da Amazônia. Em seu grupo de análise nomeados por “1A” e “1B”, ela reconheceu 22 lendas do grupo “1A” predominantes teóricas/descriptiva que “são divulgadas em várias antologias e, a partir delas, uma nova antologia é editada, principalmente, com o objetivo de atingir os aprendizes do ensino fundamental e, assim, essas antologias transformam-se num material que poderá apoiar os professores e seus alunos” (2003, p. 67). Já em nossa análise em 2019, verificamos que na *internet*, a maioria dos *sites* que aborda o gênero apresenta um número exacerbado de lendas teóricas/descriptivas. Também percebemos que essa narrativa *gnosiológica* está presente em algumas lendas do livro *Lendas de Mato Grosso*. Um exemplo é a lenda *O Tibanaré*:

Quadro 4 - Lenda *Tibanaré*

“Um passarinho de canto agudo, tal um assobio. Quando o seu gorjeio ouvido, mesmo à distância, deve-se prometer-lhe ato.

Outros dizem que se pode fazer um pedido em troca de um pedaço de fumo. No dia seguinte, poderá ficar à espera, pois irá bater-lhe a porta, uma ÍNDIA velha ou um preto velho, em busca do prometido.

Se isso não for cumprido, poderá aguardar que qualquer mal irá acontecer-lhe.”
(RODRIGUES, 1997, p. 86)

Fonte: Livro *Lendas de Mato Grosso* (1997).

Como podemos perceber a lenda *Tibanaré* difere da lenda *A porteira da Amélia*, apresentada anteriormente. Não percebemos em *Tibanaré* nem a estrutura, nem os elementos comuns da narrativa. Há nesta lenda uma ênfase nas consequências. De acordo com Coelho (2003), o tipo de narrador dessas lendas costuma apoiar-se em um conjunto de enunciadores primeiros em que aparecem expressões como “a lenda conta”. No caso de *Tibanaré*: “outros dizem”, o que dá um caráter genérico aos enunciadores. Outro ponto que a autora destaca é que os narradores chamam de “lenda” a narrativa que está sendo contada, de forma que anunciam o gênero do texto, como exemplo, na lenda *O Lobisomem*: “Esta lenda, de extensão nacional, toma

aqui a figura de um homem pálido, rosto cavernoso, esquelético, cabelos e unhas muito longas” (RODRIGUES, 1997, p. 137).

Coelho (2003, p. 68) afirma que este procedimento de enfatizar o gênero durante a narrativa “parece constituir uma espécie de alerta para o leitor, estabelecendo-se um contrato de leitura explícito, ou seja, o que vamos ouvir ou ler situa-se no mundo disjuncto ou nos limites do mundo ficcional”. Ela verificou que o tempo predominante nesses textos é o presente genérico, como podemos observar no início da lenda *Tibanaré*: “Um passarinho de canto agudo”. Houve a elipse do verbo “ser” no presente: “É” “um passarinho...”. Na lenda *O lobisomem*, esse tempo verbal também aparece: “‘toma’ aqui a figura de um homem pálido”. Portanto, esse tipo de conjugação verbal inclui-se nas características da narrativa *gnosiológica* e aparece também nas lendas de Dunga Rodrigues.

Mediante essas duas possibilidades de narrativa, optamos pela produção de hiperlendas na predominância da narrativa comum: a *mitológica*, pois julgamos que ela possibilita maior protagonismo ao narrador.

2.2 A Literatura produzida em Mato Grosso

Para o DRC-MT/EF (2018), a nomenclatura “Literatura Mato-Grossense” ainda está em discussão, pois a noção de pertencimento está muito mais ligada a aspectos afetivos e culturais do que geoespaciais. Assim, a nomenclatura expressa no documento é “Literatura produzida em Mato Grosso”. Dessa forma, para o nosso trabalho, optamos por essa nomenclatura, mas destacamos que a autora Dunga Rodrigues, nascida neste Estado, possui em sua obra *Lenda de Mato Grosso* histórias que englobam aspectos geoespaciais do Estado, assim como: seus costumes, seu linguajar e fatos históricos desta região.

Segundo o DRC-MT/EF (2018, p. 58), na literatura produzida em Mato Grosso, “alguns autores apresentam sua obra utilizando o espaço geográfico específico do Estado, com seus biomas e aspectos culturais, como o linguajar da baixada cuiabana em contraste com aquele trazido pelos migrantes de diferentes partes do país”. É o caso de Dunga Rodrigues, na obra em questão, e escritores contemporâneos como: Aclyse de Mattos, Cristina Campos, Lucinda Persona, Ivens Scaff, Luciene Carvalho, Marilza Ribeiro, *Marli Walker*, entre outros. Mas há aqueles que abrem mão dessa caracterização regional e universalizam seu discurso. No entanto, de acordo com o Documento, o que importa é apresentar a literatura produzida em Mato Grosso como espaço identitário, em suas múltiplas manifestações culturais.

2.2.1 As lendas mato-grossenses

As lendas são repassadas oralmente de geração a geração, por isso, sofrem alterações, à medida que vão sendo recontadas. No Brasil, as lendas são profundas, influenciadas diretamente pela miscigenação na origem do povo brasileiro. Nesse contexto, as lendas mato-grossenses também são inúmeras, tais como: *A Cabeça do Pacu*, *Capelinha de Maria Antônia*, *Nossa Senhora do Livramento*, *Banho de Um Santo*, *Telepatia*, *O Cavalo e a Cobra*, *O Frade e os Índios*, *O Peixe Boto*, *Procissão das Almas*, *Jaú de Cabelos*, *Curupira*, *Negrinho D'Água*, *Jaciara*, *A Lenda Da Mandioca*, *A Alavanca de Ouro*, *A Serra dos Martírios*, *Os Três Garrações de Ouro*, *Manoel Cova* e muitas outras. Porém, a lenda *O Minhocão do Pari* é a que sobrevive há mais de cem anos⁵, ela é a mais conhecida entre os mato-grossenses, pois continua viva na memória dos moradores mais antigos de Cuiabá.

Em o *site* Hipernotícias Cuiabana, Severino (2013) afirma que quem melhor conhecia a lenda do Minhocão do Pari era Benedito Oscarino Barreto, “o Ditão”, que construiu a primeira casa da Barra do Pari.

Aos 70 anos, dona Josefina Viana, a dona Fiota, sobrinha de Ditão, e em cuja casa vive até hoje, afirma que ele era muito procurado por curiosos para contar histórias envolvendo o horroroso bicho que vivia nas águas profundas de dois poços que existem nas imediações do Restaurante Varandão. [...] O que se sabe hoje das histórias que foram sendo passadas pelos mais velhos aos seus descendentes é que o Minhocão do Pari desapareceu da Barra do Pari com a grande enchente de 1974.

A explicação que alguns moradores da comunidade têm para o sumiço é que a enchente destruiu uma antiga casa onde o Minhocão do Pari enganchava seu rabo, protegido pela vegetação, para reinar soberano nos dois poços de grande profundidade naquela área do Rio Cuiabá. Essa versão é confirmada inclusive por dona Fiota, com base no que ouvia da boca do tio Ditão. (SEVERINO, 2013).

Assim, percebemos o quanto essa lenda é considerada verdade por alguns moradores da região do Pari. Segundo o DRC-MT/EF (2018, p. 77) “é pela experiência sensível que se compreende determinadas obras, concebidas em outros séculos, em outras culturas, mas que, em muitos casos, traduzem o estado de espírito, [...] e transportam as pessoas para determinados mundos nos quais querem viver ou

⁵ Informação obtida por meio do site <<http://hipernoticias.com.br/cuiabanalia/minhocao-do-pari-uma-lenda-de-mais-de-100-anos-que-continua-viva-na-memoria/30538>>. Acesso em: ag. de 2018.

esquecer”. Nesse sentido, Dunga Rodrigues apresenta esse mundo por meio da reunião de 128 lendas mato-grossenses.

2.3 Dunga Rodrigues e o Livro *Lendas de Mato Grosso*

Maria Benedita Deschamps Rodrigues, Dunga Rodrigues, conforme ficou conhecida, nasceu na cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, em 15 de julho de 1908. Tornou-se professora, musicista, historiadora e escritora. Ocupou a cadeira nº 39 da Academia Mato-Grossense de Letras. Publicou livros como: *Reminiscência de Cuiabá* (1969); *Os vizinhos* (1977); *Lendas de Mato Grosso* (1977); *Marphysa* (1981); *Cuiabá: roteiro de lendas* (1984); *Uma aventura em Mato Grosso* (1984); *Memória Musical de Cuiabá* (1985); *Cuiabá ao longo de cem anos* (1994); *Movimento musical em Cuiabá* (2000); *Colcha de retalhos* (2000)⁶. Morreu no dia 6 de janeiro de 2002, devido a complicações cardíacas.

Imagem 1- Escritora Dunga Rodrigues



Fonte: *site* Guru da cidade (2018).

Em o documentário *Imagem da Terra* produzido por Meirelles e Moreira (2001), Dunga relata um pouco da sua vida e destaca algumas de suas recordações de infância. Ela relata sua convivência com o tio, Gonçalo José Rodrigues, que era uma pessoa muito querida e lhe contava histórias e foi em um desses momento que surgiu o pseudônimo “Dunga”. O tio lhe contou que se tratava de um “homem muito torto, torto”. “Não era o Dunga personagem da história dos *Sete Anões* e a *Branca de Neve*, era um Dunga lá de Porto Esperança, que era muito feio, fazia muitas micagens. Eu gostei muito e passei a me chamar de Dunga. Queria que todos me chamassem. Foi assim que eu criei este apelido” (RODRIGUES, 2001).

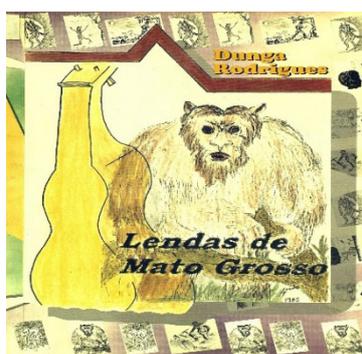
⁶ Informações obtidas por meio do *site*, <http://www.portalmatogrosso.com.br/matopedia/rodrigues-maria-benedita-deschamps-dunga/21178>>. 14 de out. de 2019.

Em uma das cenas do documentário, ela abre um baú, retira um livro e diz: “esse livro me remonta ao tempo em que comecei a escrever, eu fico pensando: — será influência do cérebro, de uma literatura que eu comecei a descobrir, ou será do estômago? Fico indecisa”. Segundo ela, no começo, escrevia e vendia composições em troca de tiras de rapadura. Já a descoberta da literatura ocorreu na infância, pois seu pai tinha crédito em uma livraria e ela tinha autorização para comprar o que quisesse.

A autora conta que o começo da sua expansão literária aconteceu no quarto ano da Escola Modelo, por meio de uma composição que fez para uma colega que estava muito ocupada e não tinha tempo de fazer. Em troca, recebeu uma tira de queimada⁷ e a partir disso, começou a receber inúmeros pedidos de composição. “[...] assim começou a minha introdução na literatura, porque eu tinha de ler bastante, tinha de ter um vocabulário bem vasto, para não fazer composições iguais. Cada uma tinha seu aspecto diferente para não comprometer a mim e a pessoa que era beneficiada” (RODRIGUES, 2001).

Quanto a produção do livro *Lendas de Mato Grosso*, sua motivação veio pela preocupação com uma provável invasão de imigrantes no Estado. Segundo ela, “outras gentes, apesar de irmãos, viriam com as suas culturas, as suas tradições, seu folclore. [...] Livro tão sonhado para perpetuar e preservar a nossa memória” (RODRIGUES, 1997, p. 5).

Imagem 2- Capa do livro *Lendas de Mato Grosso*



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

O livro *Lendas de Mato Grosso* escrito em 1997, com ilustrações de Antônio João de Deus, teve uma tiragem inicial de dois mil exemplares⁸. Atualmente não se encontra

⁷ Ana França da Rocha Medrado, servidora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), aprendeu a fazer queimada com a mãe quando ainda criança. Ela já teve seus quitutes expostos em feira de artesanato em Brasília, na Casa do Artesão (Cuiabá), e até hoje, aos 60 anos, tem seus clientes consumidores fiéis. Segundo ela, a base do preparo da queimada é combinar a rapadura de cana fervida com água e saber o ponto da fervura para depois puxar, enrolar e fazer as balinhas. Ana França, soprano do Coral da UFMT, conta que vendeu muita queimada para Dunga Rodrigues (MARQUES; OLVEIRA, 2014, p. 190).

⁸ Informação obtida por meio do site, <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2012/06/dunga-rodrigues-professora-musicista.html>. Jul. de 2018.

nenhum exemplar à venda. A obra reúne 128 lendas e é dividida em duas partes, na primeira parte estão as histórias de Ozébia e na segunda, as lendas são atribuídas ao frei José Maria de Macerata. Apesar dessa divisão, é possível perceber que só algumas lendas da segunda parte referem-se ao frei ou são de fontes dele, porque ao término das lendas, a autora informa a fonte. E a partir da lenda 23, são várias fontes que não se referem ao frei, por exemplo: “fonte - versão popular; fonte - lenda fornecida por Dona Maria de Arruda da Academia Mato-grossense de Letras; fonte – lenda fornecida pelo escritor Feliciano Galdino” e assim por diante. As lendas do Frei são agrupadas em quatro categorias: “1- reveladores do seu domínio sobre o espírito dos homens; (telepatia). 2- índice do seu império sobre os brutos. 3- demonstradores de sua ação sobre seres inanimados e 4- manifestadores de santidade” (RODRIGUES, 1997, p. 44).

Quanto a primeira parte, não há dúvida que as lendas são contadas por Ozébia. De acordo com Dunga (1997, p. 13), Maria Ozébia, uma senhora negra, era parteira e tinha uma particularidade: a de não se sentar em cadeira, mas nos batentes das portas e da janela. “‘Era gostoso adoecer’. Um pretexto para tê-la ao lado, desfiando seus casos”. Desse modo, Ozébia teve um papel preponderante na infância da autora: o de contar história. Assim, ela relata:

Felizes as crianças que tiveram, em sua infância, contadores de estórias. Povoando as suas mentes com personagens encantadas, cuja convivência as transponham a um mundo de fantasia. Cuiabá era um depósito de lendas e Maria Euzébia ou Ozébia, o “anjo bom”, que se sentava ao batente da janela do meu quarto [...]. Contava histórias e mais lendas, das quais, muitas vezes, ela era também personagem, pois repetia convicta: “vi com estes olhos que a terra irá comer”. (RODRIGUES, 1997, p. 13).

As 14 lendas iniciais constituem a primeira parte do livro e de fato, Euzébia não só é a fonte dessas lendas, bem como é protagonista em muitas delas. Ora personagem bruxa, ora benzedeira ou narradora onisciente com voz moralizante.

No prefácio do livro (1997, p. 8), Júlio Delamônica Freire declara que “é preciso chamar a atenção para a importância histórica e antropológica deste roteiro que registra dados etnográficos preciosos, essenciais à identificação de traços culturais que compõem o imaginário da tradição cuiabana”. Assim, em análise dos elementos e a caracterização da obra *Lendas de Mato Grosso*, pudemos perceber que no início de algumas lendas, o leitor é situado ao contexto em que a história ocorreu. Nesse sentido, o narrador menciona fatos sucedidos entre os séculos XVIII e XX, em Mato

Grosso, como: a conquista dos Bandeirantes, a *Guerra do Solano Lopes*, a *Guerra do Paraguai*, o início do cultivo da cana-de-açúcar, as epidemias de varíola e bexiga, as disputas eleitorais, a corrida em busca do ouro, a revolução civil, a *Rusga*, o conflito com os Paiaguás, entre outros. Essas menções históricas ocorrem, principalmente, na segunda parte do livro.

As tradições são evidenciadas em algumas lendas, tais como: *a Festa do Divino*, *a de São Benedito*, *São João*, *São Pedro e Nossa Senhora da Conceição*. Ademais, são mencionadas a *Sexta-Feira da Paixão*, *Procissão de São Jorge* e *a Missa do Galo*.

O espaço das lendas ocorre especificamente em Mato Grosso. Nesse contexto, elas se passam em Cuiabá e nas cidades circunvizinhas e se dividem em ambientes como rios, ruas, estradas, bares, igrejas, fazendas, sítios, serras e florestas.

Comumente, as lendas são narradas em terceira pessoa, mas nesta obra em questão, sobretudo na primeira parte, há histórias que a narrativa se inicia em primeira pessoa, voz dada a Maria Euzébia: “Quando passo em frente a uma figueira, eu benzo e digo: T esconjuro!”. Mas no desenvolvimento dos fatos, a narrativa é retomada em 3.^a pessoa: “Era o que dizia Nhá Ozébia, ao referir-se ao figueirão [...]” (RODRIGUES, 1997, p. 20).

Já na segunda parte é rara a presença do narrador em primeira pessoa, porém é possível identificá-la, sendo desta vez a voz da própria Dunga: “desde menina escutava minha tia Siá Goga (Maria da Conceição Bueno Deschamps), contar ao tempo em que morou junto ao Forte de Coimbra [...]” (RODRIGUES, 1997, p. 182). Apesar dessas variações, havendo a presença de narrador personagem e onisciente, a predominância da narrativa no conjunto da obra é em terceira pessoa e o narrador é observador.

Na obra existem lendas que são apresentadas com tempo remoto e indeterminado, como em: “Era uma vez um compadre pobre e um compadre rico [...]”; “Certa vez, o filho de um fazendeiro [...]”; “Uma noite calma [...]”; “Certo dia [...]”. Mas como já descrevemos acima, o contexto histórico aparece em muitas lendas, o que determina o tempo: “No ano de 1801[...]”; “[...] em 1935, no governo do Doutor Mário Correia[...]”; “[...] no ano de 1906, quando se deflagrou uma revolução civil [...]”. Em relação ao tempo de desenvolvimento do enredo, esse é cronológico.

Os personagens são compostos por banhistas, garimpeiros, viajantes, moradores da cidade e do campo, indígenas, escravos, lavadeiras, benzedeiras, beatas, padres, senhores de terras, tropeiros, políticos e seres encantados em forma de pássaro, peixe, cobras, fantasmas, vultos, bruxas, santos e outros. Assim, o enredo é constituído por narrativas que retratam as tradições da baixada cuiabana, os costumes familiares, as

crenças e os fatos históricos que se mesclam com o imaginário popular.

Enfim, são narrativas riquíssimas que retratam as memórias de parte do povo mato-grossense e que merecem ser expandidas além da região cuiabana. Ao tempo que também devem ser preservadas como patrimônio cultural de Mato Grosso.

2.4 Literatura digital: origem e características

Grande parte dos novos textos contemporâneos que circulam em ambiente digital são híbridos, semióticos, portanto, plenos de linguagens. Inclusive a lenda, presente em desenhos animados, jogos, filmes e redes sociais. De acordo com Cosson (2012), as possibilidades de exercícios do corpo linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis e nisso a escrita ocupa lugar central, pois praticamente todas as transações humanas passam pela escrita. Igualmente, as práticas culturais de origem oral que também são registradas. “Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço” (COSSON, 2012, p. 16).

Assim, refletir sobre a primazia da escrita remete-nos a pensar sobre o seu surgimento⁹, seus suportes e a sua evolução. Somos conduzidos ao início, lá na pré-história, em que os desenhos eram feitos em cavernas por meio de sangue de animais. Depois com o surgimento dos sumérios, nasceu a escrita cuneiforme, sendo usadas placas de barro para cunhá-la. Em paralelo apareceram os egípcios com as escritas demótica e hieroglífica, de forma que as paredes internas das pirâmides eram repletas de textos sobre faraós.

Os egípcios também inventaram o papiro: que era produzido a partir de uma planta com esse nome, e que depois de um processo minucioso com suas folhas tornava-se uma espécie de papel. Com o passar do tempo, o sangue de animais, a argila, a pedra e o papiro deram lugar às penas de metal, ao tinteiro e ao papel. Depois no século XIX, Lewis Edson Waterman inventou a caneta permanente e, nesse mesmo século, Bíró criou a caneta esferográfica. Mas as maiores evoluções no campo da escrita e do seu suporte ocorreram em 1931, em que Vannevar Bush inventou o computador e em 1969, quando a *internet* foi criada nos Estados Unidos. É nesse processo de constante movimento da escrita, com diferentes suportes para a comunicação que somos conduzidos a pensar na literatura do impresso ao digital.

⁹ História da escrita, da caneta e do computador/internet acessíveis em < <https://www.suapesquisa.com/artesliteratura/historiadaescrita.htm> > <<http://origemdascosas.com/a-origem-da-caneta/>> , <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/historia-da-informatica/53792> e <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u34809.shtml>>. Acesso em: 15 de out. de 2019.

Nesse contexto é interessante perceber que com o avanço tecnológico, a partir da década de 1990, e, conseqüentemente, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as diversas formas de manifestação literária não ficaram limitadas ao impresso, mas se expandiram ao digital. A leitura passou a ser realizada também em tela por meio de computadores, *notebooks*, celulares, *tablets* e os chamados leitores digitais, *Kobo*, *lev* e *Kindle*. Os formatos de arquivo em *HTML*, *PDF*, *EPUB*, *AZW*, *PPT* e o mais recente *Mobipocket* deram origem aos livros digitais: os *ebooks*. Seguindo essa evolução, as redes sociais, as plataformas de aprendizagens, os *blogs* e *sites* intensificam a criação literária e a torna em contínuo movimento.

Além da transposição de obras por meio da digitalização, outras formas de criação literária emergiram no ciberespaço. Portanto, são muitos os gêneros multimodais que têm contribuído para propagação e inovação da literatura no ambiente digital, tais como: curta-metragem, *book trailer*, *cartoon*, *stop motion*, *pixton*, *post*, hiperconto, *ciberpoema*, vídeo-poema, memes, minicontos, *fanfiction*, entre outros.

A literatura digital não deve ser confundida ou definida a partir de obras digitalizadas disponíveis no ciberespaço, mas identificada por meio de criações ou recriações de obras literárias que em seu conjunto só são possíveis no suporte digital. Segundo Spalding (2012), a literatura digital ou eletrônica é aquela nascida no meio digital, criada pelo uso de um computador e lida em uma tela eletrônica. Hayles acrescenta que “ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (HAYLES, 2009, p. 21 *apud* SPALDING, 2012, p. 90).

Nessa perspectiva de cultura contemporânea como amplificadora da literatura, destacamos como ferramenta essencial o hipertexto, que de acordo com Lévy “é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos” (LÉVY, 2004, p. 20). Diante disso, sem dúvida, o hipertexto passa a ser um dos motores essenciais para novas criações literárias.

Assim, destacamos alguns jogos eletrônicos que trazem em seus contextos narrativas ficcionais interativas por meio de hipertextos, é o caso de *Criminal Case*, *Dead City*, *Zoe*, *Spotlight: Room Escape*, *Mentiras do Ensino Médio*, entre outros. Em alguns desses jogos, o usuário pode escolher as características dos personagens como: cor de cabelo, cor da pele, acessórios, sexo etc. Ao jogar, são lhes apresentadas alternativas que possibilitam o surgimento de conflitos durante o jogo; o jogador passa

a decidir os caminhos que os personagens irão percorrer e até o tipo de ambiente que poderá compor a trama. Além disso, em alguns, o jogador passa a ser personagem principal e geralmente dialoga com outros personagens que compõem o jogo. São falas prontas que lhe aparecem, mas as escolhas têm o poder de gerar ou solucionar conflitos. Enfim, são as ações do jogador-personagem que vão dar forma ao enredo do jogo. Nesse sentido, é possível notar a semelhanças dos elementos desses jogos com os da narrativa literária. Portanto, entendemos que esse gênero já tem influência consumada na literatura digital/hipertextual.

Kirchof (2016) relata que nos Estados Unidos e em países europeus tem-se dado preferência a produção de ficção digital. Enquanto que no Brasil existe uma produção intensa de poemas digitais, herança originada do movimento concreto na década de 50, sendo que em 1997, Augusto de Campos utilizou o programa *Flash* para convergir o seu poema *Bomba*, publicado na década de 80, para a versão digital. Nessa versão as letras movimentam-se e vão aumentando o tamanho até gerar uma explosão.

De acordo com Kirchof (2013), a literatura digital permanece ainda como um projeto heterogêneo, bastante experimental e vanguardista. O que segundo ele, limita fortemente, não apenas sua circulação entre grandes públicos, como também a sua interpretação por públicos supostamente já iniciados na linguagem literária.

Nas décadas de 80 e 90, surgiu nos Estados Unidos o *movimento da literatura hipertextual*, tendo como principal representante George Landow. Já em 1987, Michael Joyce criou a narrativa *Afternoon a story* que ficou conhecida como a primeira obra literária hipertextual para ser lida especificamente em meio digital e construída de modo não linear. “A hipertextualidade da obra configura-se pelos *links* à disposição do leitor, que, ao seguir certos caminhos em detrimento de outros, cria um percurso de leitura específico e acaba, simultaneamente, gerando um enredo próprio” (KIRCHOF, 2013, p. 133).

No Brasil, Marcelo Spalding é um dos precursores do movimento da literatura digital. No *site* literatura digital criado para difundir a literatura nessa vertente, há descrição do movimento, manifesto literário, relação de seguidores e produções literárias digitais desenvolvidas por professores e estudantes de escolas públicas no Brasil. Na descrição do movimento, os autores afirmam que se trata de algo permanente em defesa da leitura e da literatura na era digital. Assim, eles expõem:

Defendemos que a literatura está para além do livro e que ela pode ter um papel fundamental para a educação e a sociedade através das mídias digitais, como computador, *tablet*, *smartphone*, televisão.

O que não diminui em nada a importância do livro impresso, que irá conviver com as novas formas de se publicar literatura. Se algo ameaça o futuro do livro não é a tecnologia, e sim o descaso pela leitura que verificamos nos dias de hoje [...]. (MELLO; SPALDING; KAINA, 2012).

Nesse contexto, concordamos com os autores, de que a literatura digital só tem a acrescentar e que não se trata de substituição e, sim, complementação e avanços significativos nas diversas formas de linguagens. Nesse sentido, afirma Lévy: “assim como o cinema não substituiu o teatro, mas constituiu um gênero original com sua tradição e seus códigos originais, os gêneros emergentes da cibercultura como a música tecno ou os mundos virtuais não substituirão os antigos” (LÉVY, 1999, p. 146).

Em 2009, Marcelo Spalding criou o hiperconto *Um estudo em vermelho*, uma narrativa digital que segue as proposições *Afternoon a story*, no que se refere a hipertextualidade. Segundo o autor, o hiperconto é uma versão do conto para a era digital e assim ele postula:

Minha proposição inicial é que o hiperconto é uma versão do conto para a Era Digital. Sendo ainda um conto, de tradição milenar, requer narratividade, intensidade, tensão, ocultamento, autoria. O texto, naturalmente, ainda deve ser o cerne do hiperconto, preservando seu caráter literário. Mas um bom hiperconto será capaz de aproveitar as ferramentas das novas tecnologias para potencializar a história que conta da mesma forma que os livros infanto-juvenis, por exemplo, têm se utilizado da ilustração (SPALDING, 2009).

Spalding (2009) cita as imagens com e sem movimento, áudios, *hiperlinks*, interatividade e quebra da linearidade como possibilidades do hiperconto. Deste modo, foi com base nas proposições desse gênero, que durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa interventiva, criamos o gênero hiperlenda. Portanto, nos moldes do hiperconto, construímos a hiperlenda sobre processo de retextualização, definido por Matencio como:

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

A hiperlenda tem sua origem no gênero lenda, em específico as de Mato Grosso. Trata-se de uma narrativa digital, que em seu conjunto abriga sons, imagens e hipertextos, quebra e retomada de linearidade. Os seus elementos constitutivos são os mesmos da narrativa comum. O narrador é predominantemente observador, os sons e imagens ajudam a constituir o espaço em os percursos da leitura. Contudo, o desenvolvimento e o desfecho dependem das escolhas do leitor, a partir dos cliques em hipertextos fixados na narrativa.

No último capítulo desta dissertação, faremos a exposição sobre como foi o processo de construção da hiperlenda. Sendo assim, fechamos este e passamos para o terceiro: *Arquitetura do Projeto*, em que descrevemos e detalhamos os procedimentos metodológicos usados durante o desenvolvimento do projeto interventivo.

CAPÍTULO 3

ARQUITETURA DO PROJETO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(FREIRE, 1996, p. 21)

3.1 A constituição e desenvolvimento do projeto de pesquisa

Neste capítulo, apresentaremos as características da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Para tanto, retomamos os elementos essenciais expostos na introdução deste livro.

3.1.1 Descrição do projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa intitulado *Hiperlenda Mato-Grossense: do Encanto Folclórico ao Magnetismo Digital* originou-se no percurso do mestrado Profletras, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus/Sinop-MT, na turma 5, durante os anos de 2018 a 2020. A linha de pesquisa adotada foi *leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes*, enquadrada na área de Literatura e centralizado na temática de multiletramentos, com ênfase no letramento literário e digital, uma vez que a problemática consiste em: como promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita com estudantes no contexto atual, e como desenvolver o prazer pela leitura literária impressa e digital nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante dessa problemática, os objetivos gerais deste projeto foram promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, e o prazer em ler e escrever textos literários impressos e digitais por meio de multiletramentos, a partir do gênero lenda. Já os objetivos específicos consistiram em: colaborar para a elevação da proficiência da língua portuguesa, propiciar a valorização das culturas regionais, oportunizar o protagonismo juvenil, desenvolver a consciência crítica, divulgar a literatura produzida

em Mato Grosso, propiciar aos estudantes condições para desenvolverem textos multimodais e produzir o gênero hiperlenda a partir de lendas mato-grossenses.

A natureza da pesquisa é qualitativa-quantitativa. Segundo Gil (1999 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 25), o uso da abordagem qualitativa propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. Já a pesquisa quantitativa, de acordo com Richardson (1999 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 26), é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. Assim, neste trabalho, as duas se completam.

A técnica de coleta de dados seguiu os pressupostos da pesquisa-ação voltada para investiga-ação. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Nesse mesmo sentido, Tripp (2005, 445-446) afirma que “é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Assim, o autor descreve o ciclo de investiga-ação em quatro fases. Sendo a primeira fase, a de planejamento; a segunda, de implementação; a terceira é a de descrever/refletir sobre as ações; e a última, avaliar uma mudança para a melhoria da prática. Em nosso caso, essa última fase ocorreu ao término de cada etapa da sequência expandida, pois era preciso analisar o planejamento, perceber o que foi assertivo ou não e, se possível, modificar os procedimentos metodológicos em busca dos objetivos não alcançados.

Quanto aos objetivos, eles se enquadram na pesquisa de campo exploratória, uma vez que ela se caracteriza “pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”. (FONSECA, 2002 *apud* GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 37). Já a exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a

torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007 apud GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 35).

Para o desenvolvimento do projeto em sala de aula, adotamos a metodologia de sequência expandida nas proposições de Rildo Cosson (2014), tendo como fomento à obra literária *Lendas de Mato Grosso* de Dunga Rodrigues, durante 42 horas/aulas e priorização de uma abordagem sociointeracionista com base na teoria de Vygotsky (1991), a qual pressupõe que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação e mediação. Assim, ele certifica:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 41).

Em conformidade com essa concepção, durante várias aulas houve priorização pelas atividades em grupo. No capítulo 4, essas atividades são relatadas e na subseção 3.5 deste capítulo, fazemos a exposição detalhada do planejamento. Em síntese, esta pesquisa se caracteriza da seguinte forma:

Infográfico1- Caracterização do projeto de pesquisa



Fonte: infográfico elaborado pela professora pesquisadora (2019).

3.2 O *l*ocus do projeto da pesquisa interventiva

A pesquisa interventiva foi realizada na Escola Estadual Jardim Universitário da cidade de Alta Floresta do estado de Mato Grosso. A instituição está localizada na região urbana, setor industrial da cidade. A escola tem 11 anos de fundação, atende aproximadamente 700 estudantes e possui estrutura de ambiente modelo: dois pisos. Sua aparência é bonita, as paredes são limpas e foram recentemente pintadas.

A escola tem biblioteca, porém o espaço e acervo literário ainda são limitados. Ela não possui laboratório de informática e a *internet*, muitas vezes, apresenta conexão limitada. São disponibilizados quatro *notebooks* para uso em sala de aula com agendamento e planejamento antecipado; e alguma atividade de intervenção pedagógica em contraturno. Há também três projetores multimídias, uma caixa de som e quatro televisões.

3.3 Os colaboradores do projeto de pesquisa interventiva

A proposta de intervenção foi desenvolvida com uma turma de 9.º ano, no período vespertino. A turma é constituída por 28 estudantes, sendo 13 meninas e 15 meninos, com faixa etária entre 13 e 17 anos. Todos pertencem à região urbana e a maioria é de classe social baixa.

O projeto foi desenvolvido com acedência da direção escolar, com a aceitação e colaboração da professora regente da turma em questão, dos estudantes e o consentimento dos responsáveis por eles. Portanto, o projeto tem o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso.

3.4 Os procedimentos metodológicos

A sequência expandida foi a metodologia que norteou o desenvolvimento das atividades mediante 42 horas/aulas, durante os meses de fevereiro a maio de 2019. Essa sequência foi escolhida porque permite um trabalho sistematizado com a literatura e facilita o letramento literário. Em seu percurso ela também dá espaço a outros letramentos, como por exemplo, o digital.

Neste trabalho de multiletramentos, aliamos a sequência expandida a pesquisa-ação/investiga-ação a fim de verificar junto aos estudantes os seus conhecimentos prévios sobre lendas, e por meio de uma avaliação diagnóstica, perceber as habilidades de leitura já desenvolvidas e as prioritárias a serem trabalhadas durante a sequência.

Ao considerarmos que a aprendizagem ocorre por meio dos processos interativos e de mediação, buscamos durante este trabalho dar prioridade ao diálogo entre estudante e professor. Além disso, procuramos valorizar os saberes já existentes dos estudantes, as atividades em grupo e o respeito quanto às escolhas durante este processo, assim como o ritmo de aprendizagem de cada um.

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção foram utilizados diversos recursos como: lousa, papel sulfite, computadores, *notebooks*, livros de lendas, projetor multimídia, *internet*, *e-mail*, *google drive*, *google docs*, *whatsapp*, *site Wix*, *site Canva*, *sites de hipercontos*, vídeos do *youtube* etc.

Enfim, a avaliação quanto ao ensino-aprendizagem durante o desenvolvimento do projeto de intervenção foi de caráter processual e formativa, de modo que percebemos as dificuldades, tentamos agir sobre elas e consideramos os avanços em cada fase. Além disso, na etapa final da sequência, a de expansão, as produções de hiperlendas dos estudantes serviram como parâmetro de avaliação. Consequente, para fechar o ciclo de pesquisa-ação/investiga-ação foi realizada uma avaliação por escrito para identificarmos os avanços dos estudantes, quanto às habilidades de leitura, a autoavaliação de aprendizagem e satisfação durante o desenvolvimento do projeto.

3.5 A metodologia de sequência expandida de Rildo Cosson

A metodologia de sequência expandida foi criada pelo pesquisador Rildo Cosson. De acordo com ele (2012, p.48), essa metodologia procura sistematizar a abordagem do material literário sobre três perspectivas:

- a da oficina que leva o aluno a aprender a fazer fazendo, a construir pela prática seu conhecimento, alterna leitura e escrita e implica o emprego de atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal;
- a técnica de andaime que, em alguns casos, transfere para o aluno a edificação de conhecimentos. O andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário que envolve pesquisa e desenvolvimento de projetos por parte dos alunos;
- o portfólio que oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos.

As etapas da sequência são definidas como: *motivação*, *introdução*, *leitura*, *intervalos*, *primeira interpretação*, *contextualizações (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática)*, *segunda interpretação* e *expansão*. Com

base nas definições do autor (2012, p.75-96), assim expomos as etapas:

a) *motivação* — consiste em preparar o estudante para o universo do livro a ser lido;

b) *introdução* — é a apresentação sucinta do autor e da obra;

c) *leitura*- consiste no (s) período (s) em que o estudante, fora da sala de aula, realiza a leitura da obra. São inseridos nesse (s) período (s) os chamados intervalos; ideais para auxiliar e verificar como está ocorrendo a leitura e para trabalhar atividades que auxiliam nos objetivos propostos, sendo elas de natureza variadas;

d) *interpretação* — ocorre em dois momentos:

- *primeira interpretação* é individual, interior, trata-se do momento de encontro entre leitor e a obra e as suas impressões ao término da leitura;
- *segunda interpretação* é exterior e pode ser em grupo. O leitor expressa a sua interpretação por meio de uma resenha; um debate; um diário anônimo; uma maquete; uma performance, dramatizando trechos da obra; vestindo-se como os personagens; ou ainda apresentando uma pesquisa. De acordo com o autor, a segunda interpretação é indissociável das contextualizações, porque pode ocorrer de forma direta ou indireta. Sendo que, é ela que encerra o trabalho de leitura centrada na obra;

c) *as contextualizações* — compreendem o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. O número de contextos é teoricamente ilimitado, porém, o autor sugere sete contextualizações. De acordo com ele (2012, p. 86-90), *as contextualizações* apresentam as seguintes proposições:

- a *teórica* procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra;
- a *histórica* visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou que ele se propõe abordar internamente;
- a *estilística* relaciona o período literário em que a obra se encaixa, a estilística na análise entre obra e período, as características dentro de um determinado movimento em que a obra possa pertencer;
- a *poética* busca observar estruturação ou composição da obra, as categorias como personagem, narrador, tempo, espaço e outras no caso de narrativas literárias;
- a *crítica* trata da recepção do texto literário, que pode ser tanto da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra;
- na *presentificadora* busca-se correspondência da obra com o presente da leitura;

- a *temática* busca o tema ou os temas tratados na obra, sem fugir da repercussão dele (s) dentro da obra.

a) a *expansão* — momento de investir nas relações textuais, ultrapassa os limites de um texto para outros textos. Ela busca destacar as possibilidades de diálogo com outros textos, seja precedentes, contemporâneos a obra ou posteriores. A *expansão* pode ser um diálogo que o leitor constrói entre duas ou mais obras.

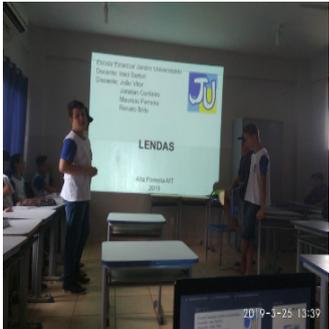
De acordo com o autor, essa sequência não deve ser vista como modelo “cego” a ser seguido, mas como possibilidade concreta de organização de estratégias para o trabalho literário em sala de aula.

Em síntese, a sequência expandida foi estruturada da seguinte forma:

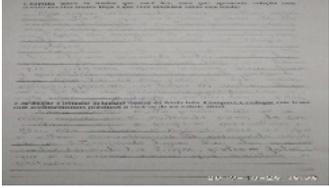
Quadro 4: Síntese do planejamento da sequência expandida

Identificação	
<p>Projeto Hiperlendas: do Encanto Folclórico ao Magnetismo Digital Instituição- Escola Estadual Jardim Universitário Professora- Iraci Sartori dos Santos Disciplina- Língua Portuguesa Turma- 9º ano Carga horária- 42 horas/aulas Metodologia- Sequência expandida Obra- <i>Lendas de Mato Grosso</i> de Dunga Rodrigues</p>	
<p>Motivação</p>  <p>2 aulas</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <p>Despertar a curiosidade e a motivação dos alunos a respeito da obra <i>Lendas de Mato Grosso</i> e da proposta de intervenção que será desenvolvida. Apresentar a proposta de intervenção.</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p>Será realizada uma gincana enigmática em grupo, onde os estudantes terão que encher balões e estourar, encontrar palavras – chaves dentro deles e a partir delas produzir um texto dizendo como serão as aulas de Língua Portuguesa: conteúdo, metodologia e produto final. Posterior, será proposto aos estudantes para que eles pesquisem, junto aos pais e à comunidade, quais são as lendas que conhecem.</p>

<p style="text-align: center;">Introdução</p>   <p style="text-align: center;">6 aulas</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o prazer pela leitura literária; • Apresentar a biografia de Dunga Rodrigues e a obra <i>Lendas de Mato Grosso</i>; • Levantar conhecimentos prévios a respeito da lenda; • Propiciar a participação e a valorização dos conhecimentos da comunidade escolar; • Realizar a leitura de lendas em sala de aula; • Conceituar o gênero lenda; • Diagnosticar habilidades de leitura. <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p>Serão convidados professores da comunidade escolar para a contação de algumas lendas. Consequente, os estudantes farão a exposição oral dos resultados da pesquisa e realizaremos a leitura de algumas lendas. Será apresentado por meio de exposição escrita e oral a biografia de Dunga Rodrigues e a obra que iremos trabalhar, também será mencionado o livro <i>Retrato dos Seres da Noite</i> de Doralice Assis e Marlene Kirchesch, cujas lendas mato-grossenses também poderão ser integradas às aulas. Consequente, será exposto o conceito de lenda e a sua finalidade.</p> <p>Para terminar, eles farão uma avaliação diagnóstica por escrito de interpretação de texto, com questões que requerem habilidades de leitura específicas. Para isso, utilizaremos alguns Descritores do SAEB e o texto base será uma lenda mato-grossense.</p>
<p style="text-align: center;">Leitura</p> 	<p style="text-align: center;">Objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar a formação de um leitor literário que possa reconhecer as características da lenda. <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p>Serão expostas, em sala de aula, algumas lendas do livro <i>Lendas de Mato Grosso</i>, para que os estudantes escolham e realizem a leitura de uma ou mais lendas. Sendo o intervalo de leitura de sete dias, para que depois exponham a <i>primeira interpretação</i>.</p>

<p style="text-align: center;">1º Intervalo</p>   <p style="text-align: center;">6 aulas</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir a diferença entre mito e lenda e as suas funções; • Perceber as intertextualidades de lendas presentes em filmes e desenhos animados; • Desenvolver o prazer pela leitura literária digital; • Conhecer o hiperconto; • Levantar conhecimentos prévios a respeito de hipertexto; • Conhecer e criar hipertextos internos e externos; • Criar o <i>e-mail</i> individual e da turma; • Discutir o conceito de <i>ebook</i>; • Conhecer o <i>drive</i> e o <i>google docs</i>. <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p>Iniciar a aula, perguntando aos estudantes se sabem a diferença entre mito, lenda e quais são suas funções. Após discussão, expor o conceito por escrito. Posteriormente, exibir fragmentos de filmes e desenhos que trazem intertextualidades com lendas.</p> <p>Em aula, no laboratório de informática, pedir para que os estudantes pesquisem os <i>sites</i> de hipercontos: < http://elenirfanin.wixsite.com/hipercontos-9ano > e < www.artistasgauchos.com.br > _estudovermelho>. <i>Em sequência, realizar a leitura de um hiperconto. Consequente, falar da proposição da hiperlenda e debater sobre os conhecimentos de hipertextos, o conceito e a sua importância. Subsecutivo, propiciar atividades de criação de hiperlinks. Para finalizar, discutir sobre o que é um ebook; verificar se todos possuem e-mail e se conhecem as ferramentas do google; drive e docs, e, então, oportunizar a criação de e-mails individuais e o da turma.</i></p>
<p style="text-align: center;">1ª Interpretação</p>  <p style="text-align: center;">2 aulas</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o prazer pela leitura literária; • Perceber o conhecimento adquirido dos estudantes, após a leitura das lendas; • Propiciar a socialização das lendas lidas; • Promover momento para que os estudantes escolham outras lendas para leitura ou aprofunde as mesmas. <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p>A sala de aula será organizada para apresentações e os estudantes serão convidados a expor as primeiras interpretações a respeito das lendas lidas.</p>

<p>Leitura</p>	<p>Após a <i>primeira interpretação</i> os estudantes poderão aproveitar o momento para retirar as dúvidas e posteriormente, retomar a lenda ou escolher outras para a <i>segunda interpretação</i>.</p>
<p>2º Intervalo</p>  <p>4 aulas</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor e analisar por meio da avaliação diagnóstica habilidades de leitura prioritárias para o desenvolvimento dos alunos; • Promover o desenvolvimento de habilidades de leitura por meio da interpretação de algumas lendas; • Propiciar atividade de metacognição. <p style="text-align: center;">Desenvolvimento</p> <p>Será apresentado, a cada estudante, o conceito obtido na avaliação diagnóstica, inicialmente sem ênfase nas dificuldades. Serão gerados conceitos de acordo com o número de acerto na avaliação, podendo ser: Avançado (A), Proficiente (P), Básico (B) ou Abaixo do Básico (AB), sem expor o estudante. Em sequência serão apresentados gráficos do resultado da avaliação.</p> <p>Após a exposição de dados, constituirão seis grupos, priorizando em cada grupo a integração de ao menos um estudante que tenha demonstrado mais habilidade na avaliação. Os grupos farão a avaliação, cientes das questões em que apontaram maior dificuldade. Todavia, antes da refacção será entregue orientações sobre estratégias de leitura, baseadas em exposições de Leffa (1996, p. 86), porém adaptadas à realidade e ao trabalho em questão.</p> <p>Ao término da refacção, realizaremos um protocolo de leitura coletiva. A leitura será compartilhada e terá a participação de um dos integrantes de cada grupo, sem determinação prévia. Após leitura, deverão se posicionar a respeito de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Quais foram as dificuldades na leitura do texto? Por quê? b) O que consideram mais difícil no texto? Por quê? c) Em análise de cada questão, qual alternativa é correta e como chegaram a essa conclusão? <p>Posterior ao protocolo e correção das questões, os estudantes serão organizados em duplas. Receberão uma folha com seis itens. Os itens enfatizarão os quatro descritores identificados como críticos. Por fim, farão uma nova avaliação para constatar as superações.</p>

<p>Contextualizações</p>  <p>4 aulas</p>	<p>Objetivo</p> <p>Aprofundar a leitura da obra por meio dos contextos que ela traz.</p> <p>Contextualização teórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição dos conceitos fundamentais da obra <i>Lendas de Mato Grosso</i> de Dunga Rodrigues; • Contextualização histórica: • Apresentação do contexto histórico em que a obra foi escrita, no caso 1997, de modo a enfatizar a sociedade da época e a sua relação com as lendas produzidas; • Contextualização poética: • Trabalho com a estrutura da obra e seus elementos de forma a analisar e compreender os seus princípios de organização, a sua linguagem narrativa e descritiva e o tipo de narrador que permeia a obra; • A Contextualização temática e presentificadora: • Na temática serão selecionados temas que permeiam a obra e na presentificadora serão identificados acontecimentos semelhantes aos atuais. Será convidado um professor de outra disciplina para realizar essas contextualizações.
<p>2º Interpretação</p> 	<p>A segunda interpretação poderá ser relacionada com a contextualização temática e presentificadora.</p>
<p>Expansão</p>  <p>18 aulas</p>	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceituar a estrutura e as características da lenda; • Estabelecer diálogo entre o gênero lenda e o hiperconto; • Produzir hiperlendas em dupla por meio de retextualizações das lendas mato-grossenses; • Inserir as hiperlendas em <i>site</i>; • Organizar o <i>ebook</i> das hiperlendas. <p>Findada a etapa de trabalho com leitura, serão trabalhadas as características e estrutura da lenda. O conceito será exposto na lousa e, após explicação, os estudantes receberão algumas lendas e em grupo farão o exercício de identificar sua estrutura e seus elementos. Consequente, iniciaremos as produções de hiperlenda, primeiro no papel e depois no computador. Após postagens em <i>site</i>, será organizado o <i>ebook</i> das produções e socializado em sala de aula, em redes sociais e com a comunidade escolar.</p>

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora (2019).

Após expormos a caracterização de todo o projeto de pesquisa, passamos para o último capítulo – *A Teoria em Prática* – em que será relatado o desenvolvimento, os desafios, as intervenções e a culminância deste projeto.

CAPÍTULO 4

A TEORIA EM PRÁTICA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(FREIRE, 1987, p. 78).

4.1 As etapas de desenvolvimento da sequência expandida

4.1.1 Motivação

A *motivação* teve início com uma dinâmica, em que os estudantes foram desafiados a descrever como poderiam ser as nossas aulas.

Painel de Imagens 1- Momento inicial da *motivação*



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019).

A sala foi organizada em “U” e cada participante escolheu uma cor de balão. Eles formaram seis grupos, de acordo com cada cor do balão, e receberam um papel com orientações sobre o que deveriam fazer. Ao som da música *O vira* de Ney Matogrosso,

cada grupo deveria elaborar um texto utilizando as palavras-chave que estavam dentro do balão.

A princípio, os estudantes demonstraram muita ansiedade para realizar a produção. Eles não sabiam como começar e também evidenciaram não ler as orientações. Por isso, foi pedido que lessem novamente, com atenção.

Painel de imagens 2- Estudantes lendo e construindo o texto



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019)

Durante a dinâmica, integrantes de cada grupo perguntavam: quem era Dunga Rodrigues, o que era hiperlenda e *ebook*. Nada foi respondido e todos foram estimulados a pensar, de modo que eles iam criando as suposições. Nesse ponto, poderíamos dizer que realizamos a perspectiva da oficina, que segundo Cosson (2012), leva o estudante a aprender a fazer fazendo, a construir pela prática seu conhecimento, alterna leitura e escrita e implica o emprego de atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal.

Em um período de meia hora, todos os grupos finalizaram o texto. Trouxeram as produções, apreensivos de que pudessem ter colocado palavras inadequadas. Entretanto, todos os textos apresentaram coerência, o que caracterizou uma das habilidades de escrita da turma: compor textos no coletivo a partir de palavras-chave e perguntas orientativas.

Júlio C. Furtado Santos (2008) recomenda que o professor tenha algumas atitudes no ambiente de aula para tornar a aprendizagem significativa. Para isso, ele expõe: “1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual

e emocional. 2. Especificar: após contextualizar, o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado” (SANTOS, 2008, p. 73). Nesse sentido, após a produção textual, passamos para a apresentação de um breve vídeo com a identificação do projeto, os objetivos gerais, a metodologia e as obras que iriam ser trabalhadas.

Painel de imagens 3 - Apresentação do vídeo com a proposta de trabalho



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019)

O vídeo era bastante ilustrativo com fragmentos de lendas, imagens e a trilha sonora de *O Vira de Ney Matogrosso*. Diante dessa apresentação e da contextualização, após o vídeo, acreditamos que os estudantes puderam visualizar maior significado nas futuras aulas das quais iriam participar. Após apresentação, eles também puderam dizer se tinham produzido textos com coerência e quais foram as suas dificuldades. Disseram que suas produções correspondiam a proposta do vídeo, o que os deixou aliviados. Também mencionaram que as palavras que não conheciam, como: *ebook*, Livro *Lendas de Mato Grosso* e hiperlenda, dificultaram a construção do texto.

Em seguida, foi discutido o que pretendíamos realizar acerca da lenda e hiperlenda, o que eles achavam da proposta e se todos gostariam de participar. A turma demonstrou receptividade e entusiasmo. Para finalizar, foi distribuído uma folha que orientava uma pesquisa junto aos familiares e aos vizinhos, sobre quais lendas conheciam e se havia alguma lenda a respeito da fundação de Alta Floresta e região. Também foram questionados se conheciam alguém que soubesse lendas da nossa região e que pudesse vir na próxima aula para nos contar. Eles citaram duas professoras da escola, as quais foram convidadas, após a aula, e aceitaram participar.

Tínhamos a pretensão de realizar o levantamento dos conhecimentos prévios sobre lenda a partir do convívio familiar e social dos colaboradores da pesquisa, uma vez que a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), parte do pressuposto que para a apropriação de uma nova aprendizagem é necessário que o cérebro realize

um processo de relação com uma aprendizagem já adquirida e acomodada na estrutura mental e, assim, crie um ponto de ancoragem para gerar nova aprendizagem. Portanto, consideramos essencial o acolhimento do conhecimento prévio do estudante para propiciar novas aprendizagens.

O direcionamento dos estudantes à pesquisa atende a técnica de andaime, como cita Cosson (2012), pois transfere aos estudantes a edificação de conhecimentos. Segundo ele, o andaime está ligado às atividades de reconstrução do saber literário que envolve pesquisa e desenvolvimento de projetos.

Ainda em relação à atividade de pesquisa, alguns estudantes mencionaram que teriam dificuldade em realizá-la, pois acreditavam que seus familiares não sabiam nada sobre lendas. Houve menção sobre a falta de tempo dos pais para participar das atividades escolares e que provavelmente não colaborariam. Diante desse fato, relacionamos a concepção de Stephani e Tinoco (2003) que afirmam a ampliação e a relevância do professor no processo comunicativo da leitura, devido ao fato de que a maior parte das famílias brasileiras não estão inseridas no contexto do mundo escrito. Por isso, segundo os autores, para muitas crianças e adolescentes, o acesso à palavra escrita e à cultura letrada restringe-se ao ambiente escolar e àquele que é propiciado pelo professor. Essa teoria se enquadra ao nosso caso, pois os estudantes que não poderiam contar com a participação dos pais na atividade sobre lendas, ficariam apenas com o conhecimento fomentado em sala de aula, fato limitante no processo do desenvolvimento do letramento literário.

Ao término da *motivação*, a avaliação foi a de que os objetivos propostos foram alcançados, todos participaram, a curiosidade e a motivação foram despertadas. Os estudantes conseguiram entender a proposição interventiva, da qual iriam participar, e estavam cientes que haveria leitura e produção de lendas a partir das lendas de Mato Grosso.

4.1.2 Introdução

Para desencadear a etapa de *introdução*, houve a participação de duas professoras efetivas da escola, ambas encontravam-se em desvio de função, mas aceitaram o convite com muito entusiasmo. A professora Dalva criou um texto a partir do que lhe foi relatado sobre os objetivos da proposta de intervenção e a possibilidade de lenda para hiperlenda. Já a professora Anabete escreveu uma crônica voltada para o contexto cultural da região de Alta Floresta.

Ao iniciar a aula, foi dito aos estudantes que, como havíamos conversado anteriormente, teríamos duas convidadas que contribuiriam com a nossa proposta. Até que elas chegassem, a sala foi organizada em “U”, pois, de acordo com Cury (2003), sentar em círculo ou em “U” é uma técnica que ajuda a desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração e diminuir conflitos. “Eduquem olhando nos olhos, eduquem com gestos: eles falam tanto quanto as palavras. Sentar em forma de “U” ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe fica agradável e a interação social dá um grande salto” (CURY, 2003, p. 124-125).

Nesse momento, os estudantes puderam fazer exposição da pesquisa proposta na última aula. Mas poucos realizaram a atividade, alguns não compreenderam a proposição, entenderam que deveriam relatar apenas lendas acerca de Alta Floresta e região. Então, pedimos que lessem a orientação novamente. Assim, foi lhes explicado que se a família ou vizinhos não soubessem sobre lendas de Alta Floresta e região, poderiam ser outras.

A proposta de pesquisa para os estudantes está de acordo com a proposição do DRC-MT/EF (2018, p. 30), do desenvolvimento da habilidade n.º 20, dentro do campo de atuação na vida pública, prevista desde do 6.º ano que é: “realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas”.

Apenas, seis estudantes trouxeram a pesquisa. Uma menina se prontificou a relatar o que havia pesquisado, de forma que contou a lenda *do Minhocão do Pari*, relatado por sua mãe como grande serpente do rio Cuiabá. A lenda que ela contou envolve os pescadores do rio Cuiabá e a Igreja da Santíssima Trindade. Nesse sentido, o momento também foi aproveitado para contar outra versão dessa lenda, com base no texto de Doralice Assis e Marlene Kirchesch. Optamos por este texto por que era mais propício para o início, devido possuir um vocabulário contemporâneo e uma versão condensada.

Durante a contação da lenda foi possível perceber o interesse e a concentração dos estudantes. Momento de encanto, o qual a literatura realmente proporciona, pois, mesmo os que se apresentaram distraídos em aula anterior, nesta, estavam vidrados. De acordo com Brandão e Rosa (2011, p. 37) “a professora que lê ou conta histórias [...] está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando seu repertório de experiência e sua competência sócio comunicativa. Ser capaz de ouvir traz o potencial de ser capaz de dizer”.

Imagem 3 - Momento de contação de lenda



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Após isso, as colaboradoras convidadas adentraram à sala. A palavra foi cedida à professora Dalva que os cumprimentou e disse que havia tentado produzir um texto que viesse ao encontro da proposta de intervenção em questão. Ela iniciou a leitura autoral *O jacaré voador*. O texto é composto por aspectos de Mato Grosso e também peculiares da cidade de Alta Floresta, como o rio Teles Pires, o *rasqueado cuiabano*, lanchonetes a beira rio, os raios de sol da Amazônia e o veterinário mais conhecido da cidade. Além disso, permeiam a lenda, citação de rede social, a capital do estado, políticos que legislam atualmente, a globalização e o interesse político e científico pelo *jacaré voador*. Esse foi outro momento de fascínio e sorrisos dos estudantes que escutavam a leitura.

Painel de imagens 4 - Professora convidada realizando a leitura da lenda o *Jacaré Voador*



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Consequente, a professora Anabete iniciou a sua contribuição. Em posse do livro de Monteiro Lobato *Memórias da Emília* e de um boneco do Saci Pererê, ela trouxe o discurso sobre valorização cultural, afirmando que determinados elementos da cultura brasileira não têm sido fomentados e que atualmente, também não há motivação por parte dos governantes para isso. Relatou que Monteiro Lobato foi considerado um homem à frente do seu tempo e que na época foi mal compreendido.

Painel de imagens 5 - Participação da professora convidada na etapa de introdução



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Nem todos conseguiram compreender o discurso da professora, pois as expectativas estavam em torno de ouvir histórias do saci. Diante disso, foram feitas intervenções, enfatizando que o *Saci* é um personagem bastante presente nas histórias de Lobato e que evidenciava a cultura brasileira. Mas foi em vão, ainda não havia maturidade para a compreensão. De acordo com Oliveira e Fulgencio (2010, p. 68 *apud* WINNICOTT, 1971, p. 198), a principal característica do adolescente é a sua imaturidade: “A imaturidade é uma parte preciosa da adolescência. Essa imaturidade aparece tanto na oscilação entre ser e não ser dependente quanto na falta de compreensão do ambiente como um todo, das situações como dependentes umas das outras, das ações como tendo consequências”. Portanto, deu-se o término da aula e não houve tempo de ler a crônica produzida pela professora. Desta forma, firmamos o compromisso de realizarmos a leitura na próxima aula.

No segundo momento, a aula teve início com a leitura da crônica. No texto havia menção da pressão da sociedade e da falta de tempo de trabalhar na escola, aspectos culturais, devido a outros interesses. A crônica citava os índios Mundurucus

que habitam a nossa região e que pouco sabemos sobre eles. Ao ser mencionado a palavra “Munduruku”, foi perceptível que eles desconheciam o vocábulo. Somente um estudante fez inferência, dizendo que se tratava dos índios.

Quando citado que havia muitas lendas acerca de costumes indígenas, uma estudante perguntou: “— E são eles que escrevem?” Em resposta, foi dito que as lendas surgem na oralidade, mas que depois algumas são escritas e, sim, existem muitos índios escritores. Nesse instante, também foi mencionado que havia o gênero crônica indígena e que as obras do escritor Daniel Munduruku têm sido trabalhadas em muitas escolas mato-grossenses. Acharam interessante. Então, percebemos o quanto a cultura indígena é alheia na escola urbana e o quanto a professora Ana tinha razão em sua crônica.

Após essa discussão foi entregue a eles um texto contendo uma imagem e um pouco da vida e obra de Dunga Rodrigues, assim como, uma breve descrição do livro *Lendas de Mato Grosso*. A obra em destaque ficou à disposição em uma mesa na sala de aula e alguns puderam manuseá-la.

Quando os estudantes viram a imagem de Dunga Rodrigues, houve os seguintes comentários: “— Nossa, achei que ela fosse homem.” “— Ela é de idade!” “— Ainda está viva?” Após breve discussão sobre a autora e a respectiva obra, foi mencionado que existem outros livros de lendas na literatura produzida em Mato Grosso, por exemplo, *Retrato dos Seres da Noite* de Doralice Assis e Marlene Kirchesch. Contudo, foi enfatizado que o de Dunga é o mais completo, por reunir uma quantidade maior de lendas e por apresentar mais aspectos culturais de Mato Grosso e que, por isso, ele seria o objeto do nosso estudo.

Posteriormente, foi exposto na lousa o conceito e a finalidade da lenda e iniciamos a discussão a respeito do gênero. Como a palavra tem origem do latim e quer dizer “legenda”, ao perguntar o significado dessa palavra, uma estudante fez relação com as legendas que está acostumada a ver: filme, música *post* e fotos. Após discussão, findou-se a aula com lembrete de que aqueles que ainda não havia realizado a pesquisa com a família, deveriam fazê-la ou buscar outras fontes.

Na parte final da sequência de *introdução*, iniciamos com a exposição do cronograma de atividades que ia ser desenvolvido nas duas últimas aulas. Isso foi necessário, porque faríamos a avaliação diagnóstica e é importante dizer aos estudantes o objetivo de uma avaliação. Foi explicado o que/e como seria a avaliação e que, a partir dela, teríamos uma prévia das habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas; e faríamos as intervenções necessárias para melhorar o desempenho

de todos durante o desenvolvimento do projeto. Nesse sentido, Luckesi (2005, p. 82) corrobora proferindo que: “A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”.

Seguindo o planejamento, iniciamos com a contação das lendas pesquisadas. Alguns estudantes mencionaram os nomes das lendas, mas não quiseram expor. Desta vez, quase toda a turma havia realizado a atividade. Foram mencionadas na pesquisa: *Cabloco d'Água, Boitatá, A Mão Negra, O Pai da Mata, Procissão das Almas, Lenda da Mandioca, Lenda do Saci, Mula sem Cabeça, Curupira, Matinta Pereira, O Minhocão, Mãe de Ouro, Mãe d'Água, O Lobisomem, Vitória Régia e Bailarina*. As lendas mais citadas foram *Curupira* e *Pai do Mato*.

Mediante a busca de que os estudantes compartilhassem seus conhecimentos prévios sobre lenda, um fato chamou a atenção: o de que muitos tinham dificuldade em fazer exposições orais. Nesse sentido, a etapa de *interpretação* contribuiria bastante para amenizar essa situação.

Segundo Brandão e Rosa (2011, p. 43), “a promoção de conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias, aumenta, assim, a possibilidade do aluno, não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”. Nesse contexto, foi realizada a leitura da lenda *Vozes do Além* do livro de Dunga Rodrigues. Parece repetitivo registrar estes momentos de leitura ou contação de história, mas é inevitável mencionar como a literatura exala o prazer. Havia silêncio, olhos vidrados no leitor e ao fim: “— Conta outra, professora!” Assim foi o comportamento dos estudantes a cada lenda lida ou contada. Após esse momento, passamos para a avaliação diagnóstica, sendo que todos se propuseram a realizar sem nenhum comentário negativo. Os resultados desta avaliação e o processo de intervenção pedagógica serão descritos no *segundo intervalo* desta sequência.

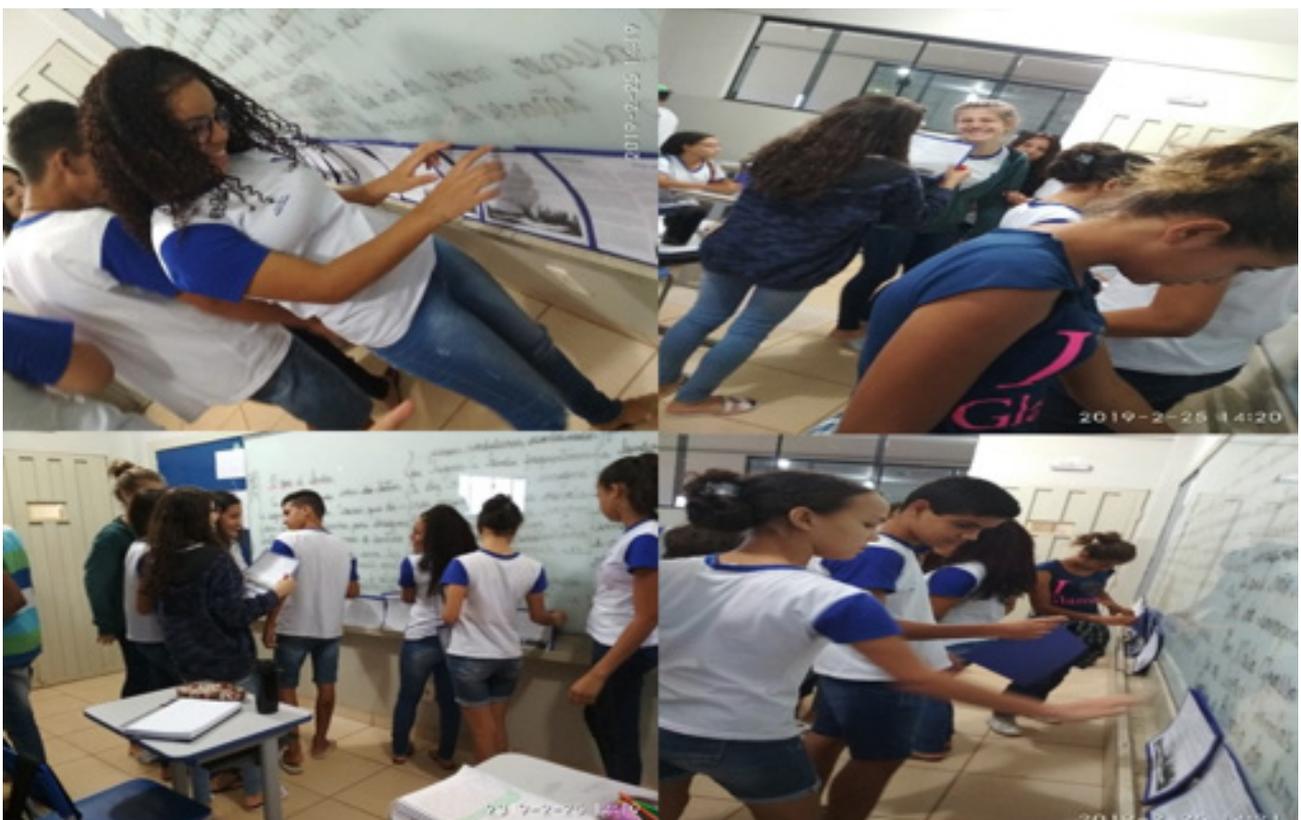
Ao término desta etapa, acreditamos que os objetivos propostos foram alcançados, pois os estudantes demonstraram prazer durante a leitura literária. A biografia de Dunga Rodrigues e a obra *Lendas de Mato Grosso* foi apresentada. Os conhecimentos prévios a respeito da lenda foram levantados e fomentados. Ademais, propiciamos a participação e a valorização dos conhecimentos da comunidade escolar; o gênero lenda foi conceituado e realizamos o diagnóstico de habilidades de leitura dos estudantes.

4.1.3 Leitura

A etapa de *leitura* condiz com a promoção do desenvolvimento da habilidade n.º 49, dentro do campo artístico literário do DRC-MT/EF (2018, p. 39), sendo: “mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências de leitura”.

Esta etapa iniciou-se em sala de aula. Foram expostas no suporte da lousa várias lendas e os estudantes tiveram a oportunidade de realizar a escolha das que iriam ler. Eles formaram grupos para que, após a leitura, realizassem a *primeira interpretação*. Foi pedido que cada grupo apresentasse ao menos três lendas, de forma que houve um intervalo de sete dias para que pudessem realizar as leituras.

Painel de imagens 6 - Estudantes escolhendo as lendas para leitura



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019).

Segundo Goés (1991, p. 22), “a liberdade de escolher influi muito no prazer pela leitura, o ideal da leitura é: educar, instruir e distrair sendo que o mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza prazer,

a obra não será literária e sim didática”. Nesse sentido, durante este processo, houve bastante descontração e interação entre os estudantes, principalmente, porque alguns acharam engraçado os nomes de determinadas lendas. Esse momento foi concluído com a participação de todos.

4.1.4 Primeiro Intervalo

Para a realização deste *intervalo*, que compreendia várias atividades de letramento digital, foram necessárias diversas ações, principalmente, porque neste ano a escola não dispunha mais de computadores para trabalhar com estudantes. Durante o planejamento, deste projeto, havia cinco computadores disponíveis, mas com o projeto de biblioteca integrada, os computadores foram desativados e iriam ser ativados quando a biblioteca estivesse ativa, provavelmente, no segundo semestre.

A primeira ação foi requerer junto à direção escolar que realizasse parceria com o Centro de Formação de Professores e Profissionais da Educação (CEFAPRO) de Alta Floresta, para que tivéssemos o acesso ao laboratório de informática do Centro. Neste sentido, houve o envolvimento de vários colaboradores, equipe gestora, CEFAPRO, prefeitura, merendeiras, pais e professores.

No dia anterior à aula foi preciso ir até o CEFAPRO para verificar a funcionalidade e a potência da *internet* dos computadores do laboratório. A secretária do centro havia alertado que nem todos funcionavam e que a *internet* também estava lenta. Portanto, constatamos que dos 40 computadores, somente 12 funcionavam com acesso à *internet*. Também percebemos que quando acessava a *internet*, em mais de 5 computadores, a conexão caía, por isso, deixamos marcados com etiquetas os computadores que estavam funcionando. Diante dessas constatações, era necessário buscar estratégias em que todos tivessem acesso aos computadores, mas que, principalmente, os estudantes que menos dominam as TDIC pudessem ter este momento de conhecimento e prática.

Refletindo sobre essa questão foi decidido que o acesso aos computadores seria feito em duplas e que para o desenvolvimento da aula, usaríamos o projetor multimídia e *slides*. Outra estratégia foi a de selecionar 17 lendas do livro *Lendas de Mato Grosso* para digitação. Deste modo, enquanto os estudantes com necessidades prioritárias de acesso e manuseio de TDIC realizassem as atividades propostas, os demais iriam digitando as lendas das quais ficaram responsáveis.

Então, chegou o dia da aula no laboratório e ninguém faltou. O trajeto da escola até o Centro foi marcado por grande euforia.

Imagem 4 - Estudantes a caminho do CEFAPRO



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

A primeira abordagem da aula foi o *e-mail*. Perguntamos se todos tinham *e-mail* e se conheciam a sua finalidade. Parece inadequada a pergunta, em plena era digital, mas são nessas proposições que perpassam os multiletramentos. É preciso que o estudante tenha e saiba usar as ferramentas digitais comuns, disponíveis e pertinentes para a sua atuação em sociedade.

Nem todos tinham ou conheciam *e-mail*. Dos 28 estudantes, 10 também não possuíam celular e a grande maioria não tinha computadores. Mesmo com toda precariedade de suporte tecnológico na escola, ainda acreditamos que de alguma forma, ela pode fazer a diferença, para tanto, retomamos o alerta de Coscarelli (2017, p. 32) que diz: “Não favorecendo esse processo à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos. [...] isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea”. Assim, buscando a inclusão digital, foi explicado o que é um *e-mail* e qual a sua função. Após isso, propusemos a criação de contas, sendo que quem já tinha, deveria ajudar na criação de quem ainda não tinha e nesse momento, também criamos o *e-mail* da turma.

A habilidade de “identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável” está prevista no DRC-MT/EF (2018, p. 88-89)

como habilidade n.º20. Porém, tanto no DRC quanto na BNCC, esta habilidade está restrita às aulas de Arte, o que é contraditório, uma vez que nas concepções teóricas dos documentos, há grande ênfase na cultura e letramento digital. Sendo que esta é uma habilidade que compreende todo o campo da linguagem.

Painel de imagens 7- Momento colaborativo na criação de *e-mail*



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019).

Durante esse processo, começaram os problemas de queda de conexão e limitação da *internet*, e como consequência os estudantes passaram a conversar muito e se dispersar na aula. Era muito difícil manter a atenção voltada para as explicações contidas nos *slides*. Contudo, isso já era previsto. Pedimos para que quem não tivesse *internet*, fosse digitando a lenda recebida e que poderíamos aproveitá-las, posteriormente, no processo de retextualização, da lenda para a hiperlenda. Os textos haviam sido distribuídos para duplas, ainda em sala de aula. Desse modo, seguimos: alguns criando *e-mail* e outros digitando lendas. A digitação interessou-os, pois quase todos não estavam habituados ao teclado do computador e isso os conduzia para descobertas das funções de teclas.

Após essa etapa de *e-mail*, acessamos o *google drive* e foi apresentada a ferramenta *docs*. Alguns conseguiram acessar, outros não, devido aos problemas já citados. A conversa era muita e pedíamos colaboração, mas era difícil. Então, fizemos um intervalo e retornamos com o trabalho de *link* e hipertextos. Essa atividade está relacionada com a habilidade n.º1, dentro do campo jornalístico midiático, exposta no DRC-MT/EF (2018, p. 27) prevista desde o 6.º ano, sendo a de: “analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na *Web* e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual”. Sendo que em nosso caso, a intenção era vislumbrar as possibilidades para o texto literário.

Poucos sabiam dizer o que era *hipertexto* ou *link*. Então, por meio do aparelho retroprojeter foi mostrado o que era um *link* interno e externo. No programa *Word* ensinamos como criar um *link*. Alguns conseguiram fazer e ficaram satisfeitos com a

atividade. Mas percebemos que esta etapa poderia ser mais proveitosa se a *internet* estivesse funcionando bem. Porém, não foi o que aconteceu e como consequência a proposta de criação e interação com hipertextos deixou lacunas na compreensão, de modo que nem todos entenderam o conceito ou acessaram o hipertexto. Todavia, verificamos que os estudantes que mais participavam eram, justamente, os que menos desenvolviam atividades em sala de aula. Talvez porque esses, pela primeira vez, se sentiram protagonistas, pois digitaram, criaram *e-mail* e *links*.

Consequente, foi o momento de apresentar-lhes o hiperconto e deles interagirem com o texto por meio dos acessos. Assim, foi reafirmado a importância do hipertexto. Para tanto, foi exposto à produção de Marcelo Spalding: *Um estudo em vermelho*. No primeiro acesso ao hiperconto, é requerido do leitor um *e-mail*. Desse modo, eles perceberam, novamente, a importância *do e-mail*.

Painel de imagens 8 - Momento de pesquisa, leitura e interação com o hiperconto



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019).

Assim, realizamos a leitura do hiperconto, entretanto nem todos acompanharam devido à conversa. Por fim, pedimos que acessassem também o *site* hipercontos - 9º ano, trabalho realizado pela professora mato-grossense Elenir Fanin, durante o curso do Profletras em 2016. Eles tiveram liberdade para navegar nos *sites* propostos e quem conseguiu acessar e interagir mostrou contentamento.

Após esse momento, foi exposto que a hiperlenda, que faríamos, seguiria os moldes do hiperconto. Nesse instante, alguns disseram que seria algo bastante difícil. Consequente, apresentamos o *site* criado anteriormente, com propósito para este projeto e para finalizarmos foi apresentado o que era um *ebook*.

Imagem 5 - A turma e a professora pesquisadora em intervalo



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Ao término dessa aula, pudemos concluir que é premente a promoção de multiletramentos na escola e que o seu desenvolvimento é um processo contínuo. É preciso levar em consideração que há estudantes do 9.º ano e talvez até do ensino médio que nem sabem o que é um *e-mail*: ferramenta essencial para comunicações formais em sociedade. Outro fato relevante é que apesar da dispersão de muitos estudantes durante a aula, os que mais se concentraram e produziram foram, justamente, os que menos produziam em aulas “normais”, porque eram esses que não tinham celular e nem acesso a computadores. Nesse sentido, vemos o quanto a promoção dos multiletramentos é justa e inclusiva.

A promoção de multiletramentos ocasiona quebra de padrões. Nesse sentido, alguns fatos chamaram a atenção: a euforia da turma, a conversa constante, a interação entre eles, uns ensinavam aos outros à medida que sabiam ou aprendiam. Além disso, havia a curiosidade sobre como criar um *site*, a preocupação em dar conta de digitar a lenda recebida, o constante estranhamento no vocabulário das lendas de Dunga Rodrigues e era visível o contentamento dos que conseguiam realizar a atividade.

Em outro momento, já em sala de aula, demos sequência ao planejamento. Iniciamos com a leitura da lenda *Caboclo d'Água*, uma das lendas pesquisadas pelos estudantes. Posteriormente, foi exposto à concepção sobre a diferença de lenda e mito. Sem muitas discussões por parte deles, demos continuação acrescentando o conceito de intertextualidade. Eles, logo, fizeram relação com um texto dentro do outro. Após isso, foi exibido um vídeo contendo *trailers* de filmes que reproduzem lendas, como: *Robin Hood*, *Godzilla*, *Tarzan* e outros. Assim, perceberam que além da oralidade, as lendas também permeiam o cinematográfico.

Nessa mesma oportunidade foi exibida a lenda *O Minhocão do Pari*, uma versão em vídeo e foram apresentadas partes do documentário *Águas Encantadas do Pantanal*.

Painel de imagens 9 - Exibição da lenda *O Minhocão do Pari* e *Águas Encantadas do Pantanal*



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Essa atividade teve enlace com a competência n.º 1, específica de linguagens que precisa ser garantida ao ensino fundamental, exposta na BNCC, que é: “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, p. 63).

Foi possível verificar que esta competência deve ser mais trabalhada na escola, pois, ao assistirem o *Minhocão do Pari*, acharam muita graça, principalmente do linguajar cuiabano, evidente durante a narrativa. Porém, ao se depararem com o documentário *Águas Encantadas do Pantanal* houve total estranhamento. O documentário retrata algumas histórias do povoado do Pantanal e as suas narrativas são compostas por lendas e mitos referentes àquela região. A questão do estranhamento deu-se devido aos moradores, personagens do documentário, também apresentarem um linguajar cuiabano, repleto de características linguísticas.

Os estudantes chegaram a perguntar se era outro idioma, assim foi explicado que se tratava do linguajar cuiabano, mas por não compreenderem as falas ou por achá-las estranhas, começaram a se dispersar.

Essa situação de não entenderem um linguajar dentro do próprio estado, chamou-nos a atenção. De acordo com Giordanna Laura da Silva Santos (2010, p. 20) “a cultura em Mato Grosso é um reflexo de sua colonização e fundação (e, obviamente, de todo seu processo histórico, que é constituído por vários fluxos migratórios). Essa história, permeada de hibridismos, começa com o processo de ocupação de terras no Brasil, por volta de 1500”.

Nessa conjectura, entendemos que apesar dos estudantes pertencerem ao Estado de Mato Grosso, eles desconhecem as variações linguísticas presentes na baixada Cuiabana. Trata-se de um linguajar bem diferente, quando comparado ao de Alta Floresta, por isso, houve estranhamento. Nesse sentido, recorreremos a Philippsen que explica como se originou essa diversidade linguística:

No contexto, mais específico, do estado de Mato Grosso, em relação à história da ocupação populacional, destaca-se em sua constituição o grande contingente de habitantes indígenas e, a partir do século XVI, a chegada de imigrantes europeus. Desde então grandes levas de (i) migrantes são responsáveis pela formação de uma sociedade diversificada cultural e linguisticamente devido às origens dos grupos e a estratificação social resultante da rápida concentração da renda e do relativo isolamento da região em relação ao restante do país. Desse modo, compreende-se que este espaço geográfico constitui, principalmente nos campos lexical, semântico, morfológico e fonológico, um vasto repertório para as pesquisas sociolinguísticas, dialetológicas, linguísticas, etnolinguísticas e outras ainda incipientes nesta riquíssima região. (PHILIPPSEN, 2018, p. 7).

Assim, compreendemos que Alta Floresta, localizada no extremo norte de Mato Grosso, a 830 km da capital do estado (Cuiabá), fundada¹⁰ pelo garimpeiro, de origem paulista e descendência italiana: Ariosto da Riva, atraiu colonizadores da região sul do estado do Paraná e ela não sofreu a influência linguística da baixada cuiabana, portanto, vai ao encontro das concepções de Philippsen.

Diante dos depoimentos dos moradores do Pantanal, os estudantes não se reconheceram dentro daquele contexto e estranharam outras identidades culturais presentes no mesmo Estado. Mediante isso, Rosana Rodrigues da Silva explica que:

Somos plurais em nossos saberes e em nossas manifestações culturais, mas é no contexto dessa pluralidade toda que nos identificamos e passamos a tomar parte em grupos, crenças, etnias, classes, etc. Ao buscarmos uma singularidade, vamos nos agrupando e nos reconhecendo nas múltiplas representações de nossa identidade cultural. (SILVA, 2011, p. 9).

A expectativa na atividade de exibição do documentário era que os estudantes reconhecessem que as lendas contadas por aqueles moradores poderiam ter intertextualidade com o conhecimento deles ou ainda, que se tratava da aquisição

10 Fundação de Alta Floresta, disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2527/4091>>. Acesso em: out. de 2019.

de novos saberes culturais. Mas logo ao fim deste intervalo pudemos perceber como é complexa a promoção de multiletramentos, trata-se de um processo contínuo e a falta de recursos tecnológicos torna-o difícil e melindroso. Por outro lado, os estudantes também não estão habituados à aulas que envolvem multiletramentos, por isso ocorrem reações como se tudo fosse uma festa. Há um estranhamento diante do “novo”, de forma que, geralmente, eles não conseguem ver as atividades como integrantes de aulas normais. Sendo que isso deveria fazer parte do cotidiano da escola, pois as TDIC estão presentes nas atividades sociais. Não que toda aula necessite de computador e *internet*, mas é preciso trazer os gêneros multimodais/secundários para a sala de aula, sejam eles impressos ou em tela.

4.1.5 Primeira interpretação

A etapa de *interpretação* vai ao encontro da habilidade n.º 46, pertencente ao campo artístico literário do DRC-MT/EF (2018, p. 38) que é: “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.” Além disso, retomamos a técnica de andaime que transfere para o estudante a edificação de conhecimentos.

Nesta *interpretação*, os estudantes poderiam expor as primeiras impressões a respeito das lendas lidas. Cosson (2012) profere que este é um momento de externalização da leitura, de exposição das impressões sobre o título e o todo da obra, e quanto mais individuais forem as leituras, maior será o enriquecimento da turma. Trata-se do encontro do leitor e a obra, por isso, ele sugere que essa primeira interpretação seja realizada de forma individual. Todavia, o autor não se opõe, caso seja diferente. Nesse sentido, levamos em consideração a preferência e característica da turma: a de trabalhos em grupo. Assim, eles tiveram a liberdade de realizar a interpretação em grupo, escolhendo a forma expositiva que mais se adequasse as suas preferências.

Nem todos os grupos participaram. Os que prepararam a interpretação optaram pela exposição em *slides*. O primeiro grupo composto por seis meninas, apresentou as lendas *Negrinho d'Água* e o *Santo dos Vaqueiros*. Já o segundo, composto por quatro meninos, apresentou as lendas *A Santa Mensageira*, *A Mão Negra* e *Alavanca de Ouro*.

Durante a apresentação era visível a timidez dos grupos. Uma das justificativas é que a turma não estava habituada à apresentação. Eles fizeram a exposição por meio de leituras e não havia muita eloquência durante o ato. O momento foi oportuno para realizarmos inferências sobre a melhoria da leitura em público, assim como dicas de procedimentos para futuras apresentações e a importância da leitura e da interpretação.

Painel de imagens 10 - Estudantes realizando a *primeira interpretação*



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019)

Findada esta *primeira interpretação*, a sensação foi de desapontamento. Poucos realizaram a proposição, assim o desenvolvimento da leitura e interpretação de textos tornou-se ainda mais preocupante. Ao considerarmos todo o trabalho de motivação realizado, foi frustrante a obtenção desse resultado. Porquanto, admitindo a lenda como um gênero bastante atraente e de textos curtos é intrigante o fato deles não lerem. Contudo, após conversarmos, vislumbramos a expectativa de melhoria nas próximas etapas.

4.1.6 Segundo intervalo

Este intervalo foi dedicado aos procedimentos de intervenção, em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura, que está previsto no campo artístico literário do DRC-MT/EF (2018, p. 31), desde o 6.º ano, que é: “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, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras [...]”. Ao buscarmos o desenvolvimento dessa habilidade, realizamos uma avaliação diagnóstica¹¹, a fim de fazermos as intervenções cabíveis ao resultado.

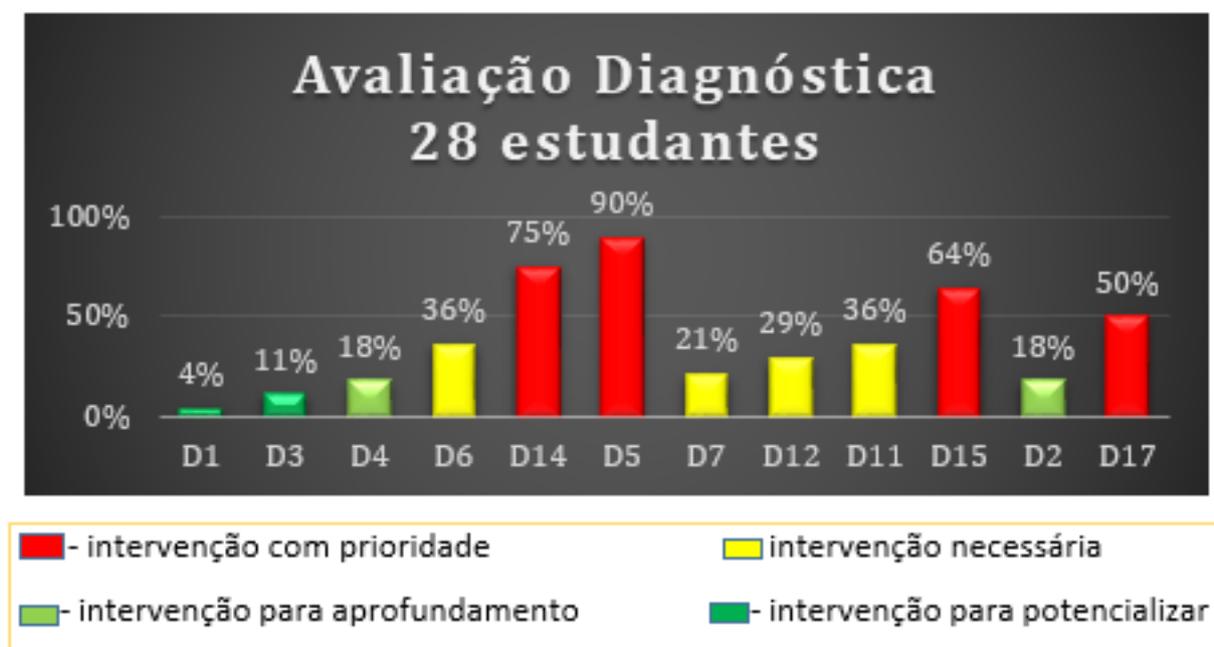
¹¹ As avaliações diagnósticas podem ser visualizadas em: <<https://multiletramentosna.wixsite.com/texto/avaliacoes-diagnosticas>>

Para avaliá-los, tomamos como base a lenda *João-de-barro* do livro *Lendas de Mato Grosso* e doze questões de interpretação referentes ao texto. Cada questão tinha como objetivo detectar uma habilidade específica. Para a elaboração dessas questões usamos como suporte o caderno do SAEB (2011). Dessa forma, foram selecionados os seguintes descritores:

- Descritor 1- Localizar informações explícitas em um texto;
- Descritor 3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Descritor 4- Inferir uma informação implícita em um texto;
- Descritor 6- Identificar o tema de um texto;
- Descritor 14- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
- Descritor 5- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.);
- Descritor 7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- Descritor 12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- Descritor 11- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
- Descritor 15- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.;
- Descritor 2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- Descritor 17- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Mediante o resultado da avaliação, foram observadas as dificuldades individuais e coletiva. No que concerne ao aspecto coletivo, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2 - Percentual de estudantes que apresentaram dificuldade em cada descritor



Fonte: gráfico elaborado pela professora pesquisadora (2019).

Podemos observar que os descritores *D17*, *D15*, *D14* e *D5* despontaram como críticos. Entre os vinte e oito estudantes, verificamos que cinquenta por cento (50%) tiveram dificuldade em identificar o efeito de sentido decorrente do uso de *reticências*. Sessenta e quatro por cento (64%) não conseguiram estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada pela conjunção *mas*. Setenta e cinco por cento (75%) não souberam distinguir uma opinião de fatos presentes no texto e noventa por cento (90%) não conseguiram interpretar a imagem que auxiliava na compreensão textual.

Também é possível perceber que entre os doze descritores na avaliação, ao menos um estudante não apresentou a habilidade requerida para a resolução de uma das questões. Assim, o que nos pareceu mais indicado, além de atividades específicas aos descritores, foi a refacção da avaliação. Ela oportunizaria tanto o desenvolvimento das habilidades não apresentadas quanto a potencialização das apresentadas.

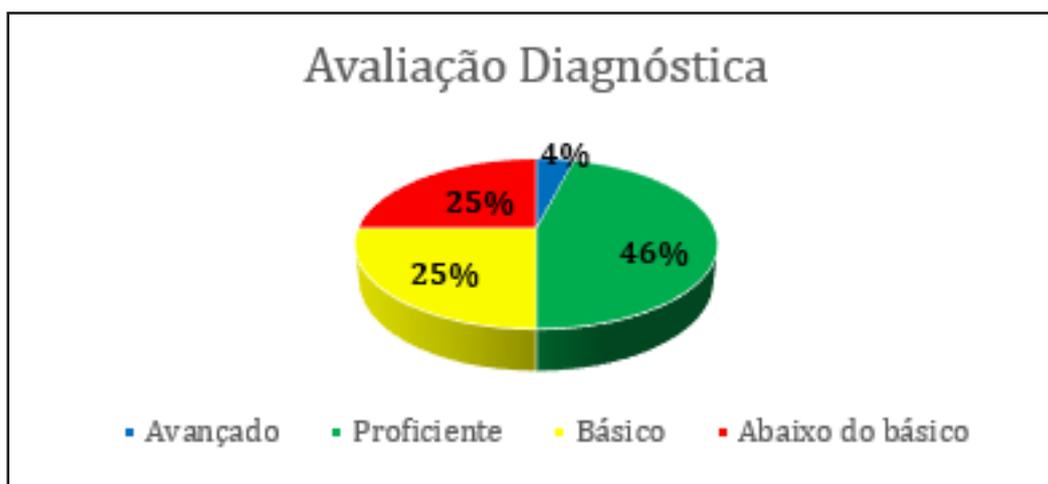
A avaliação serviu para constatar o percentual da turma em níveis de leitura, sendo eles divididos em *Avançado*, *Proficiente*, *Básico* e *Abaixo do Básico*. Pois, de acordo com o orientativo técnico da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT, 2017) a avaliação dos objetivos de aprendizagem, pode ser classificada

em: *A* – Avançado (para aprendizagens que superam as expectativas); *P* – Proficiente (para aprendizagens correspondentes ao objetivo de aprendizagem trabalhado); *B* – Básico (para aprendizagens em construção e *AB* – Abaixo do Básico (para aprendizagens consideradas insatisfatórias ao objetivo de aprendizagem proposto).

Para realizar o cálculo de porcentagem em nível de proficiência foi utilizada a Teoria Clássica do Teste (TCT), que consiste na soma de acertos em relação ao total de itens da avaliação, ou seja, considera-se a avaliação completa para uma análise de domínio do conhecimento. O princípio básico dessa teoria é que quanto mais acertos, maior o domínio. Diferentemente, da Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada na Prova Brasil e Enem, que é “um conjunto de modelos matemáticos no qual a probabilidade de acerto a um item é calculada em função da proficiência do estudante” (MATO GROSSO, 2016, p. 6). Para utilizar essa teoria, é necessário conhecer as escalas de proficiência, o que torna complexo o seu emprego em avaliações cotidianas, sendo preferível a TCT, devido à praticidade.

Ao usar a TCT foram estabelecidos critérios para medir o nível de proficiência, sendo: considerando o total de 12 questões, o número de acerto entre 11 a 12 - o estudante estaria em nível Avançado, de 8 a 10 - Proficiente, de 6 a 7 – Básico e de 5 a 0 > - Abaixo do Básico. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 3 – Os níveis de leitura dos estudantes na avaliação diagnóstica



Fonte: gráfico elaborado pela professora pesquisadora (2019).

Considerando tais dados, destacamos o número de estudantes estimados *P* na turma e que se somado ao *A*, temos um resultado promissor. Entretanto, os níveis *B* e *AB* somam-se a outra metade dos estudantes, o que gera preocupação e demanda intervenção coletiva e individual.

Para a intervenção na dimensão coletiva foram observadas as seguintes características da turma: os estudantes não conseguem permanecer focados por mais de quinze minutos em exposições orais de conteúdo. Alguns têm dificuldade em realizar atividades em grupo, porém a maioria a prefere, e quando a realizam, há maior participação e é visível a aprendizagem. Outro fato é que ao serem questionados a respeito do conteúdo, existem aqueles que costumemente participam, sendo apenas três ou quatro. Mas quando se trata de atividade em grupo, a maioria responde, pois sente necessidade em representar positivamente o seu grupo.

Ao iniciarmos as intervenções os resultados da avaliação diagnóstica foram expostos em gráficos e projetados no aparelho multimídia para que a turma tivesse conhecimento. Foi perceptível que alguns estudantes se viram dentro dos resultados, manifestando satisfação ao reconhecer o número de questões que havia acertado, entretanto outros lamentaram os poucos acertos. Nesse momento foi possível sensibilizá-los em relação aos quatro descritores que tiveram maior dificuldade.

Priorizando a sensibilização coletiva e a sociointeração, foram organizados grupos para a refação da avaliação. Os grupos foram mesclados, variando os níveis de aprendizagem. Foi uma tarefa bastante difícil, pois eles já têm os próprios grupos, por isso houve muita resistência. Ademais, os grupos, sempre formados por eles, possuem afinidades de conhecimento, sendo assim, importante realizar a diversificação. Por fim, insistindo nessa formação, foram organizados seis grupos, mas, com cedência às preferências de alguns estudantes.

Consequente, foram entregues para cada estudante as orientações sobre estratégias de leitura, baseadas nas exposições de Leffa (1996, p. 96), conforme descritas:

- a) correr os olhos pela página;
- b) fazer anotações à margem do texto;
- c) analisar o título do texto (sobre o quê/quem o texto falará?);
- d) usar o dicionário, se possível;
- e) fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica;
- f) reler a frase ou parágrafo que não foram compreendidos;
- g) pronunciar as palavras mais difíceis;
- h) parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras;
- i) identificar as partes principais e secundárias do texto;
- j) relacionar informação do texto com conhecimento prévio (o que sei sobre isto?);
- k) escrever sobre possíveis significados das palavras desconhecidas.

As estratégias foram lidas por uma estudante e cada uma foi discutida, de forma que a maioria da turma reconheceu que não tinha o hábito de realizar tais ações no ato de leitura e interpretação. De acordo com Leffa (1996), a metacognição na leitura monitora a compreensão feita pelo próprio leitor durante o ato da leitura, pois em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra nos processos que, conscientemente, utiliza para chegar ao conteúdo. Portanto, a metacognição envolve a habilidade para monitorar a própria compreensão. Assim, em posse da avaliação diagnóstica sem resoluções e das orientações os estudantes iniciaram a refacção.

Painel de imagens 11 - Estudantes usando estratégias de leitura na refacção da avaliação diagnóstica



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Durante a refacção, um fato chamou a atenção: um estudante, que geralmente não desenvolvia as atividades propostas, demonstrou estar comprometido, ao ponto de usar o dicionário e quando não conseguiu localizar o significado, foi em outro grupo perguntar. Assim, com exceção de um grupo em que apenas um estudante parecia estar sozinho na refacção, os demais demonstraram bastante comprometimento.

Em busca de melhores resultados, nesta intervenção, também utilizamos a técnica de protocolo. Leffa (1996) expõe que a técnica da análise de protocolos, constituindo-se, basicamente, como uma entrevista em que o pesquisador tenta através de perguntas indiretas obter dados sobre os processos usados pelo leitor, tem sido uma das mais usadas na pesquisa metacognitiva. Nesse sentido, realizamos o protocolo coletivo sobre a verbalização retrospectiva. Ela “ocorre após a leitura de um texto. As perguntas do pesquisador são feitas sobre o texto lido ou a tarefa executada (ex.: O que você estava pensando quando chegou nesta palavra? Você releu algum trecho? Qual? Nesta lacuna, por que você escolheu esta palavra?)” (LEFFA, 1996, p. 84).

O protocolo foi gravado em áudio, com autorização dos estudantes. Mas como há muito a ser relatado, faremos apenas algumas menções deste momento. Assim, esta ação teve início a partir da leitura compartilhada, por ordem de parágrafos, realizada por um representante de cada grupo. Posterior à leitura, foram feitas as seguintes perguntas: “Quais foram as dificuldades na leitura do texto? Por quê?” “O que consideram mais difícil no texto? Por quê?”

Nos relatos, mencionaram que as dificuldades se encontravam no desconhecimento de algumas palavras que não eram comuns ao seu cotidiano. Mediante isso, Leffa (1996) expõe que o papel do leitor é importante, não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. Assim, a capacidade de refletirmos sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura.

O mesmo procedimento de questionamento e reflexão foi realizado referente às questões de interpretação do texto, mediante as seguintes perguntas: Em cada questão, qual alternativa é correta e como chegaram a essa conclusão? Todos os grupos participaram, foi uma atividade muito satisfatória. A cada resposta, uma estudante ia marcando na lousa o acerto dos grupos e íamos fazendo inferências sobre as respostas.

Mediante a realização desse protocolo, foi perceptível o quanto é essencial a interação entre professor e estudantes e entre seus pares, pois segundo Vygotsky (1991), numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas e os estímulos externos agem na zona de desenvolvimento e geram a aprendizagem. Análogo a isso, vejamos um excerto do final do protocolo:

Professora: — Olha aqui! O grupo que conseguiu acertar todas as questões foi o *um*, mas os demais também estão de parabéns!

Estudantes: — Uhuuu!

Professora: — Agora gostaria que dissessem pra mim: Como foi esta experiência de refacção da avaliação?

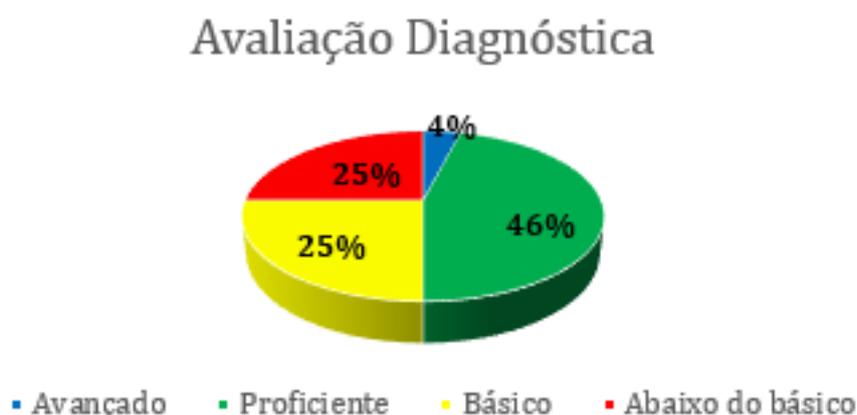
Estudante A: — A gente leu essas perguntas “umas trezentas vezes”, palavra por palavra para tentar entender.

Estudante B: — Se tiver em grupo é mais fácil, a gente aprende mais.

Em sequência as próximas atividades deram ênfase aos quatro descritores identificados como críticos (*D17, D15, D14 e D5*) na avaliação diagnóstica. Os textos escolhidos para a proposição das questões de interpretação faziam intertextualidade com o gênero lenda, sendo compostos por linguagem mista.

Ademais, após todo o trabalho de intervenção, foi elaborada uma nova avaliação, semelhante a primeira, usando como suporte a lenda *A porca dos sete leitões* do livro de Dunga Rodrigues e avaliamos os mesmos descritores. Dessa forma, podemos por meio dos resultados, realizar um comparativo, vejamos:

Gráficos Comparativos 1 - Percentual de dificuldade por descritores



Fonte: Gráficos elaborados pela professora pesquisadora (2019).

Na comparação entre gráficos é possível percebermos que houve pequenos avanços nos descritores considerados críticos (*D17, D15, D14 e D5*). Consoante essa criticidade, verificamos que: de cinquenta por cento (50%) que tiveram dificuldade em identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação, passou para vinte cinco por cento (20%). De sessenta e quatro por cento (64%) que não conseguiram estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada pela conjunção, passou para vinte um por cento (20%). De setenta e cinco por cento (75%) que não souberam distinguir uma opinião de fatos presentes no texto, teve uma redução mínima para setenta e um por cento (71%), fato que demonstra a necessidade de continuar intervindo para o desenvolvimento dessa habilidade, pois o descritor continua sendo prioritário para intervenção.

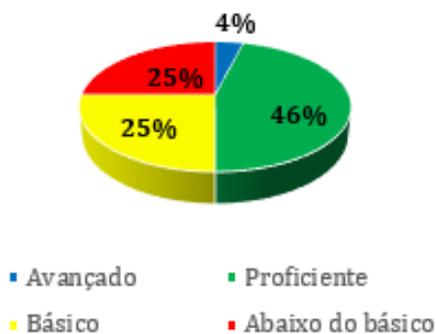
Percebemos que de noventa por cento (90%) que não conseguiram interpretar a imagem que auxiliava na compreensão do texto, passou a ser apenas vinte e um por cento (21%), avanço bastante considerável. Porém, podemos observar que na comparação entre avaliações, a última aponta o surgimento de dificuldade em descritores que antes estavam apenas para aprofundar ou potencializar e que agora surgem em necessidade e prioridade, caso do *D3*: inferir o sentido de uma palavra ou

expressão e *D11*: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. No *D3* entendemos que os estudantes tiveram dificuldade em dar significado aos sintagmas adjetivais no seguinte comando: “As palavras *lambisgoia*, *sirigaita* e *regateira* significam respectivamente”. Havia bastante desconhecimento dessas palavras, não sendo comuns ao seu cotidiano. Já no *D11* não conseguiram identificar que: “segundo a lenda, a consequência de mulheres que abortam ou abandonam recém nascidos” era virarem uma porca com sete leitões. Tudo isso requer novas intervenções, considerando que as dificuldades e as habilidades sofrem variações conforme o texto proposto. O que mostra que este trabalho de desenvolvimento de habilidades de leitura deve ser contínuo.

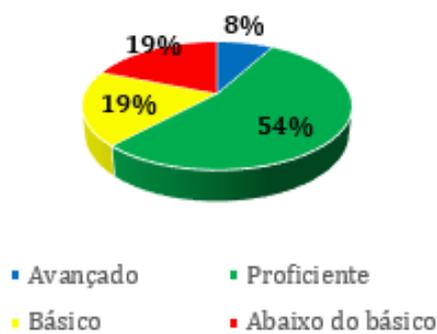
Já em um comparativo de proficiência de leitura entre a avaliação diagnóstica e a última, considerando a quantidade de acertos das questões, conforme critérios já expostos acima, podemos perceber melhores avanços, sendo:

Gráficos comparativos 2 - Proficiência entre a primeira e a última avaliação

Avaliação Diagnóstica



Após intervenção



Fonte: Gráficos elaborados pela professora pesquisadora (2019).

Mediante dados acima, podemos verificar que a intervenção foi benéfica, sendo que os objetivos propostos para este *intervalo* foram alcançados, pois, as atividades contribuíram para um aumento considerável no nível de proficiência leitora da turma, referente aos descritores trabalhados. Dessa forma, conseguimos amenizar algumas das dificuldades apresentadas. Contudo, trata-se de um processo contínuo que demanda ação, reflexão e ação.

4.1.7 Desenvolvendo as contextualizações

Na etapa de *contextualizações* foram selecionadas cinco para serem trabalhadas, sendo elas: *teórica*, *histórica*, *poética*, *temática* e *presentificadora*. Este processo também envolveu a participação da professora de ciências e dos próprios estudantes, sendo retomada a técnica de andaime, em que a edificação dos conhecimentos não permanece somente no professor.

As *contextualizações* possibilitaram o desenvolvimento da habilidade n.º44 do campo artístico literário, exposta pelo DRC-MT/EF (2018, p. 38) que é a de: “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”.

No desenvolvimento da *contextualização teórica*, questionamos qual foi o motivo que levou Dunga Rodrigues a escrever o livro *Lendas de Mato Grosso* em 1997. A resposta dada pelos estudantes foi a de que ela queria ficar famosa e ganhar dinheiro. Quando na verdade, Dunga escreveu o livro porque começou a se preocupar com a invasão de imigrantes em Mato Grosso. Diante desse fato, alguns lembraram que suas famílias, há anos, vieram para este Estado em busca de terra e ouro.

Outro fato relatado foi o de que Dunga colecionava lendas desde cedo, devido a contação de histórias por Maria Euzébia, durante a infância. Também havia o tio Gonçalo José Rodrigues que lhe contava histórias. Assim, puderam perceber que o livro é sustentado pelas lendas que a autora colecionou desde a infância e outras que ela pesquisou e que, portanto, a obra foi criada com o objetivo de preservar as histórias e a cultura mato-grossense.

Na *contextualização histórica* foi feita a exposição sobre a sociedade que gerou os fatos e as lendas que compõem a obra. Sendo que no livro estão presentes o imaginário da tradição cuiabana, os costumes, a língua, as crenças, as tradições da sociedade, a descrição geográfica e fatos históricos que ocorrem entre os séculos XVIII e XX, em Mato Grosso, como: a conquista dos Bandeirantes, a *Guerra do Solano Lopes*, a *Guerra do Paraguai*, o início do cultivo da cana de açúcar, as epidemias de varíola e bexiga, as disputas eleitorais, a corrida em busca do ouro, a revolução civil, a *Rusga*, o conflito com os Paiaguás, entre outros.

Já na *contextualização poética*, tratamos sobre a estruturação e composição da obra, as categorias dos personagens, o narrador, o tempo e o espaço.

Para fazer as *contextualizações temáticas e presentificadora* foi convidada a professora de ciências da turma. Na ocasião, várias lendas do livro de Dunga foram enviadas à professora, para que escolhesse a que tivesse relação com a disciplina de ciências. Dessa forma, a lenda que ela escolheu foi a *Cabeça do Pacu*, que conta o seguinte:

Quadro 5- Lenda A Cabeça do Pacu

“O Pacu é um peixe da família dos caracídeos, muito abundante no rio Cuiabá e seus afluentes. O sabor é excelente, até há que o julgue superior ao pirarucu. Quando seco é possível guardá-lo por vários meses pois de fácil conservação. Se houvesse uma exportação regularizada, talvez constituísse boa fonte de renda para o Estado. Há entretanto certa superstição quanto a sua cabeça. Dizem que ao ingeri-lo, se se trata de um forasteiro, jamais este deixará Cuiabá. Se for homem solteiro, estará fadado a contrair matrimônio com moça da terra. E se for casado, estará condenado a terminar os seus dias aqui. É este o prestígio e atrativo cabalístico de um cabeça de Pacu. Certa vez, quando da disputa eleitoral entre o Brigadeiro Eduardo Gomes e o Marechal Dutra, à presidência da República, numas tréguas desse mister do voto, reuniram-se numa mesa do antigo Bar Sargentini, várias moças e um engenheiro nordestino, de grossa aliança no anular, símbolo de casamento marcado para o mês próximo, com uma moça da Bahia. Debatiam acaloradamente a atração e sortilégio da cabeça do Pacu. - Desafio, disse o rapaz, a comer hoje mesmo a cabeça do tal peixe e desmascarar essa lenda idiota, pois nestes dias estarei casado na terra das moças bonitas e comemorando a vitória do Eduardo Gomes, que é fato líquido e certo, o seu empossamento na chefia do país. O certo porém, foi o Marechal Dutra se entronizar na mais alta investidura do Brasil e ele casar em Cuiabá, pois inexplicavelmente o seu noivado se desfez logo após.”

NOTA: Tradição Popular. (RODRIGUES, 1997, p. 111).

Fonte: Livro Lendas de Mato Grosso de Dunga Rodrigues (1997).

Após a escolha da lenda, a professora realizou o planejamento de forma a integrar à interpretação do texto, aspectos culturais, sociais e históricos de Mato Grosso e também conhecimento zoológico. Assim, no desenvolvimento da aula, ela expôs as características do Pacu, a culinária mato-grossense, o artesanato, as questões de pesca predatória e a criação de peixes em tanque. Inclusive, explicou que o Tambacu é um peixe híbrido resultante do cruzamento da fêmea do Tambaqui e o macho do Pacu.

Imagem 6 - Fragmentos da apresentação organizada pela professora de ciências



Fonte: slides produzidos pela professora Telli Cristiane (2019)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), a interdisciplinaridade é capaz de agregar a compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade, na medida que trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados. Nesse sentido, a junção da literatura com as ciências proporcionou o desenvolvimento das *contextualizações temática e presentificadora*.

Painel de imagens 12 - A professora de ciências trabalhando as contextualizações



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019).

Durante a aula, houve bastante interação com os estudantes, alguns relataram histórias sobre o peixe. A professora contou-lhes a lenda e destacou a aposta, a disputa política e, principalmente, o orgulho de que Eurico Gaspar Dutra foi um militar brasileiro, eleito o décimo sexto presidente do Brasil, entre 1946 e 1951, sendo o único presidente oriundo do Estado de Mato Grosso.

De acordo com Cosson (2012), a *contextualização temática* não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas com a repercussão dele dentro da obra. Em nosso caso, o tema em evidência na lenda era a superstição em torno da cabeça do Pacu. Contudo, seguindo o que propõe essa contextualização, além do tema, a professora fomentou a culinária mato-grossense, o artesanato, as questões de pesca predatória, a criação de peixes e a política nacional da década de 40.

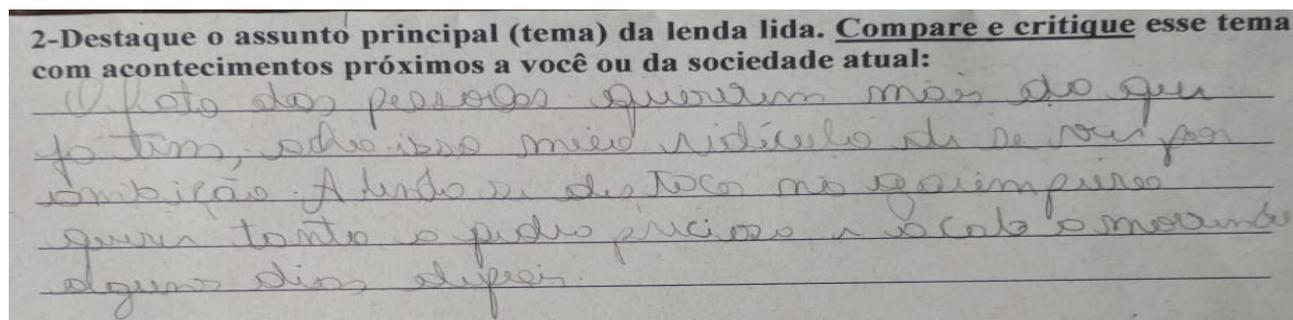
Ao tratar desses temas, também foi realizada a *contextualização presentificadora*. Segundo o autor (2012, p. 89), “a presentificação é a contextualização que busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social, elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto”. Nesse sentido, durante a aula, os estudantes interagiram e fizeram exposições dos seus conhecimentos em relação ao peixe Pacu. Dessa forma, houve a expansão do conhecimento além da cultura e da linguagem, permeando a história as ciências e a sociologia, o que possibilitou o desenvolvimento das contextualizações propostas nesta etapa.

4.1.8 Segunda interpretação

Nesta *segunda interpretação* foi proposto aos estudantes que relessem uma das lendas escolhidas. Era preciso que identificassem o tema da lenda, fizessem a relação com acontecimentos ocorridos na sociedade atual e que apresentassem uma crítica sobre esses acontecimentos. Portanto, realizariam as *contextualizações temática e presentificadora*.

A atividade era para ser entregue por escrito e eles tiveram o prazo de sete dias para realizá-la. Dado o prazo de entrega, apenas sete entregaram a *interpretação*. A maioria desses estudantes não era os mesmos que realizaram a *primeira interpretação*. As lendas interpretadas foram: *A Mão Negra*, *O Jaú de Cabelos*, *O Negrinho d'Água*, *A Alavanca de Ouro* e *O Arranca Línguas*. Sendo que *A Mão Negra* e *O Arranca Línguas* se repetiram em duas interpretações. Dessas lendas foram apresentados os temas: perigos contidos nas águas dos rios, roubo de peixes, agressão aos animais e a ganância pelo ouro. Vejamos alguns destaques:

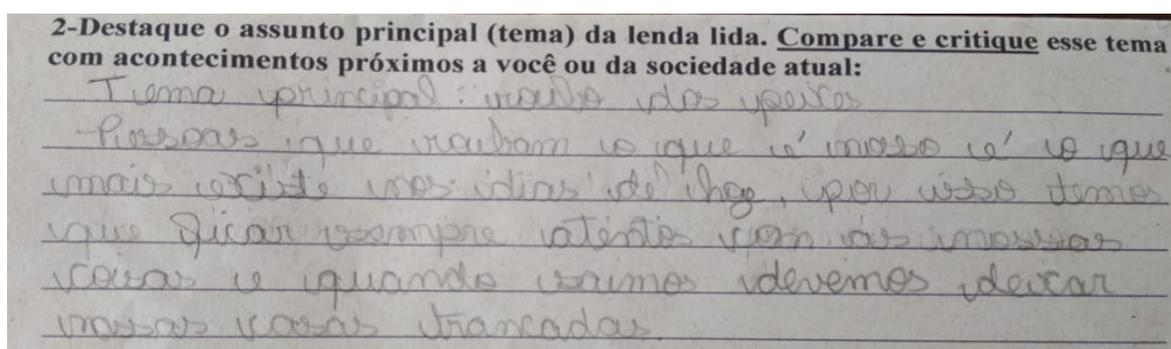
Imagem 8 – Interpretação da lenda *A Alavanca de Ouro*



Fonte: Arquivo da professora pesquisadora (2019).

Nesta interpretação, o estudante conseguiu identificar a ambição de garimpeiros pelo ouro, o que ainda acontece e que isso, segundo ele, pode os levar à morte, como na lenda lida.

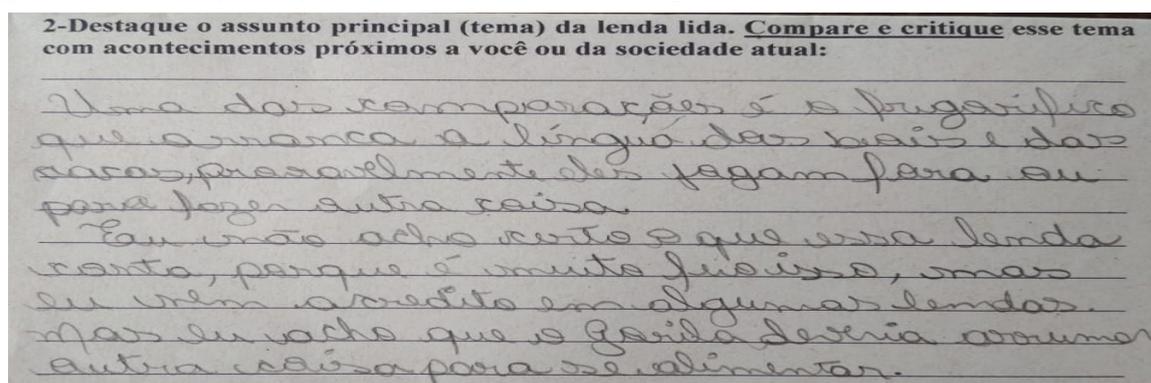
Imagem 9 - Interpretação da lenda *A Mão Negra*



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Na lenda *A Mão Negra*, a estudante destaca como tema principal o roubo dos peixes e afirma que nos dias atuais, existem pessoas que roubam o que é nosso. Porém, ela não cita nenhum exemplo. Apenas, alerta para o cuidado de deixar as coisas trancadas, quando as pessoas forem sair de casa.

Imagem 10 - Interpretação da lenda *Arranca Línguas*



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Essa lenda não pertence ao livro de Dunga Rodrigues e foi pesquisada pela estudante. Segundo ela, é uma lenda bastante comum em Goiás e na região do Rio Araguaia. *O Arranca Línguas* seria como um grande Gorila e um dos seus principais alimentos é a língua, que pode ser tanto de animais, como bois, cavalos, cabras ou mesmo de gente. A estudante compara o acontecimento da lenda com o que ocorre nos frigoríficos, sendo que o órgão pode ser comercializado ou descartado. O interessante é que ela critica a própria lenda: “Eu não acho certo o que essa lenda conta, porque é muito feio isso [...]. Mas eu acho que o gorila deveria arrumar outra coisa para se alimentar”. Assim, percebemos que a crítica quase não aprofunda a realidade, que poderia ser relacionada com as características dos gorilas e sua alimentação, o consumo indevido de certos alimentos ou a cadeia alimentar dos seres vivos.

Nesta atividade, verificamos o quanto os estudantes têm muita dificuldade em perceber o tema em um texto e se posicionar sobre ele. Sendo esse, um fato que contribuiu para que muitos não realizassem a *interpretação*. Diante disso, destacamos a concepção de Paulo Freire (1989, p. 13) acerca da leitura, em que: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, entendemos que falta aos nossos estudantes, conhecimento de mundo e fomento de discussões que contribuam para a aquisição deste conhecimento.

Alguns dos que realizaram a atividade procuraram tirar suas dúvidas antes e isso contribuiu para que realizassem a interpretação, mas a maioria dos estudantes não possui o hábito de realizar atividades extraclasse e nem seguem prazos estabelecidos, o que dificulta o aprofundamento de leituras literárias, assim como o desenvolvimento de habilidades leitoras. Enfim, apesar da frustração com o resultado da pouca participação nesta *interpretação*, é relevante considerar que os que fizeram conseguiram exercitar a compreensão textual e a leitura, portanto, passaram a construir mais habilidades leitoras.

Deste modo, finda-se as *contextualizações*, sendo que esta foi uma experiência bastante gratificante, principalmente, porque possibilitou interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Ciências, o que enriqueceu ainda mais as aulas. Além disso, a metodologia de Cosson (2012), que orienta as contextualizações, permitiu expandir o conhecimento dos estudantes sobre o gênero lenda, sobre a autora Dunga Rodrigues e agregou maior valorização de sua obra, além de dar-lhes o direito de conhecer a literatura de seu Estado. Tudo isso mostrou-nos o quanto a metodologia de sequência expandida é eficaz na promoção do letramento literário.

Fechamos a etapa de *interpretação* e passamos para a *expansão*. Este é momento de ampliação do conhecimento literário e digital, da promoção de relações intertextuais entre o gênero lenda e o hiperconto, tendo como resultado a criação da hiperlenda.

4.1.9 Expansão

Antes de iniciarmos as produções de hiperlenda, foi necessário relembrarmos o conhecimento da turma sobre. Ao abordar o conteúdo, houve bastante contribuição, de modo que, o conceito foi construído no coletivo com a exposição em lousa.

Em sequência, foram formados sete grupos. Cada grupo recebeu uma lenda para ler e identificar os elementos que compõem a narrativa. Nesta atividade, destaca-se a dificuldade de socialização entre alguns estudantes, sendo necessária intervenção. Para uma estudante que não conseguiu se integrar em um grupo e nem realizar a atividade sozinha, foi elaborado um material de intervenção a respeito do conteúdo trabalhado e, posteriormente, ela desenvolveu a atividade na sala de recursos especializados da escola. Assim, os estudantes conseguiram realizar com êxito a identificação dos elementos presentes na lenda recebida.

Após o trabalho com os elementos da narrativa, passamos para a produção das hiperlendas em sala de aula. Entretanto, como já mencionado no *primeiro intervalo*, durante a aula no laboratório de informática, o conceito de hipertexto não foi bem compreendido. Nesse sentido, foi preciso apresentar um caminho concreto para obter a concepção de hipertexto. Contudo, em sala de aula, não tínhamos computadores, de forma que, não havia outra saída para a compreensão, a não ser o uso do papel. Desse modo, surgiu a ideia de produzirmos o hipertexto no papel.

Para tanto, elegemos uma lenda conhecida pelos estudantes: *Procissão das almas*. A lenda conta que havia uma mãe e filha que viviam brigando, porque a filha era muito *abiuda*, ou seja, fofoqueira. Certa noite, a filha acordou assustada com rumor de passos frente à sua janela. Então, correu para ver: era a procissão das almas. Foi quando uma mulher se aproximou da sua janela e lhe deu uma vela. A moça voltou a dormir, mas antes, colocou a vela debaixo do seu travesseiro. No dia seguinte, a vela havia se transformado em um osso humano. Depois disso, a moça enlouqueceu e “engrossou a procissão das almas” (RODRIGUES, 1997, p. 21). Tomamos essa lenda como base para criarmos a primeira hiperlenda:

Imagem 11 - Hiperlenda *Procissão das almas*: suporte para o trabalho com hipertexto

HIPERLENDA PROCISSÃO DAS ALMAS
Texto elaborado pela Professora Iraci Sartori dos Santos
Contém retextualização com base no Livro *Lendas de Mato Grosso de Dunga Rodrigues*

-Moça fofoqueira não presta! Uma hora ou outra, acaba se dando mal.
- Caramba mãe! Mal amanhece e você já começa a encher a minha paciência.
Deixe-me em paz!

Era uma bate boca danado entre mãe e filha. A mãe corrigia, mas a menina não queria saber, deixava de fazer o serviço da casa e passava o dia no celular fazendo fofoca da vida dos outros.

Uma noite, a moça mexeriqueira acordou assustada, ouvindo barulho de passos em frente à janela que dava para a rua.

Ela levantou e foi ver o que era	Ela ignorou e voltou a dormir
Foi até a janela e avistou um montão de gente andando em procissão pelo meio da rua. Carregavam uma vela e rezavam resmungando, não dava para entender nada. De repente, uma mulher muito esquisita, vestida de branco, foi até a janela e entregou para moça a vela que tinha na mão. Depois, deu um sorriso triste e desapareceu. A moça sentiu arrepios, mas nem ligou, pois satisfiz a sua curiosidade e teria muito a postar no dia seguinte. Foi dormir, mas antes, pegou o pedaço de vela apagado e colocou debaixo do seu travesseiro.	Decidiu que o melhor era voltar a dormir, pois certamente, olharia a janela e seria algo bobo. Depois, iria mexer no celular e passaria a noite em claro. Mas, mal pegou no sono, começou a sonhar. Sonhou com um montão de gente andando em procissão pelo meio da rua. Carregavam uma vela e rezavam resmungando, não dava para entender nada. De repente, uma mulher muito esquisita, vestida de branco, saiu da procissão, foi ao seu encontro e lhe entregou uma vela. Depois, deu um sorriso triste e desapareceu.

No dia seguinte quando a moça levantou e foi arrumar a cama, levou um susto e deu um grande grito. Ao erguer o travesseiro encontrou um osso de esqueleto humano.

Correu e contou para a mãe	Decidiu ficar em silêncio
Depois de relatar tudo. A sua mãe disse: - Isso, é para pagar os seus pecados como fofoqueira, bem que avisei! O susto, no entanto foi maior que suas forças. Não tinha nem ânimo para comentar o assunto com as colegas ou em redes sociais. Depois disso, não houve psicóloga que acudisse. Já não dizia coisa com coisa. Enlouqueceu de vez e "acabou engrossando a fila da procissão das almas."	Passou dias quieta e mais quieta. A partir do sono, excluiu sua conta no facebook e twitter. Usava o whatsapp somente para mensagens importantes. Nunca mais, acessou sites indevidos e nem ficou acordada mexendo no celular ou espiando na janela. Não mais discutia com a mãe e fazia todo o serviço da casa. Contam que de vez quando, outras moças bisbilhoteiras também são acordadas no meio da noite com o barulho da procissão das almas.

Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Como vemos, a lenda *Procissão das Almas* foi submetida ao processo de retextualização. Mudamos o suporte, do livro para o papel sulfite, e o vocabulário também foi modificado, tornando-o mais contemporâneo. Entretanto, as personagens do enredo foram mantidas, bem como o espaço e o teor da história. Na criação do hipertexto, foram inseridas versões diferentes para a sequência da história, outros textos paralelos, e por meio de *links* fictícios colados no papel, o leitor poderia escolher a sequência e término da lenda.

Os primeiros parágrafos constituem a introdução da história. A quebra da situação inicial ocorre quando a moça ouve um barulho de passos, em frente à janela que dava para a rua. É nesse momento que surgem os hipertextos: “ela levantou e foi ver o que era” ou “ela ignorou e voltou a dormir”? A escolha do leitor vai mudar parcialmente

o primeiro momento da história, de modo que, independente do caminho escolhido, o próximo parágrafo retoma a trama, pois, de uma forma ou de outra, a moça vai encontrar um osso. Porém, são nos próximos hipertextos que a escolha do leitor poderá decidir drasticamente o desfecho da história.

Saindo do texto tradicional, essencialmente, nesse tipo de texto apresentado, temos a concreta quebra da linearidade. Sendo que, no texto em questão, o leitor interrompe a leitura e passa a decidir o percurso que a personagem vai seguir. Subsequente, no caminho escolhido pelo leitor, há a retomada da linearidade, formando uma coerência dentro do hipertexto, mostrando que nesse gênero, o hipertexto pode se apresentar também linear.

Com essa experiência, percebemos que no papel também pode ser criado o hipertexto e que o seu desenlace pode se assemelhar ao processo do digital. Portanto, nesse ponto, concluímos que são muitas as possibilidades de trabalho com o hipertexto em sala de aula. Assim, pode-se propor a criação desse gênero, tanto no impresso quanto no digital, a partir de um trabalho com arquitexto¹², ou seja, um gênero que recebe outro gênero. Em nosso caso, a lenda recebeu o hipertexto e nessa intergenericidade surgiu a hiperlenda.

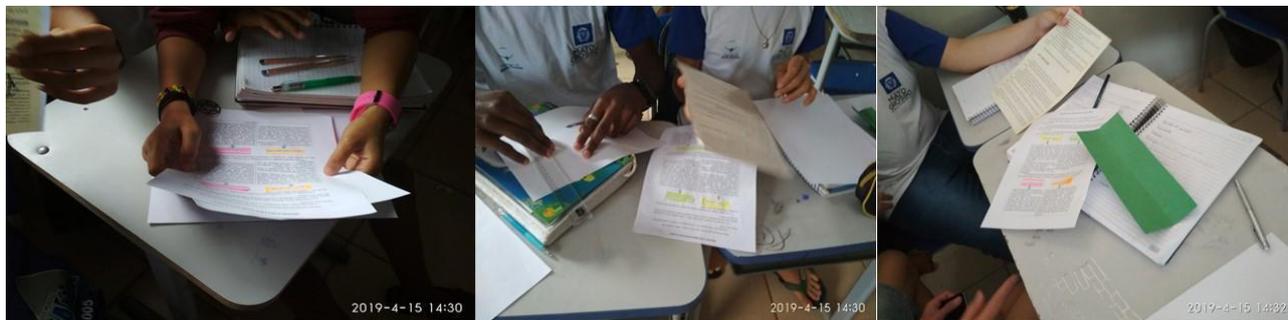
Antes de apresentar a proposição aos estudantes, foi necessário lembrar o hiperconto. Uma vez que as semelhanças do hiperconto e da hiperlenda dialogam entre si. Assim, após discussão sobre o hiperconto, o modelo de hiperlenda foi apresentado aos estudantes. Os hipertextos que direcionariam os próximos passos da história, geraram bastante curiosidade, ainda que eles já conhecessem a versão original da lenda.

Durante a leitura, eles optaram pelo hipertexto: “ela ignorou e voltou a dormir”, esse fato não ocorreu na versão original. Do mesmo modo, nos próximos hipertextos, eles optaram por aqueles que levavam ao final diferente da versão original. Todavia, ao término da leitura, pediram que retornasse para as outras possibilidades, pois também queriam ver a diferença. Diante disso, percebemos que ainda que o hipertexto estivesse sendo apresentado no papel, proporcionou no ambiente de aula um tipo de leitura diferente da que estávamos acostumados a realizar. Nesse sentido, Kirchof (2016) expõe a teoria de Lawdon (2006) de que o hipertexto, na medida em que conta com a participação do leitor para que a própria escrita se realize, torna-se democrático e, conseqüentemente, confere poder ao leitor.

12 “O arquitexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (BRONCKART, 2004, p.100 apud ZANOTTO, 2010, p. 2)

A partir desta amostra, foi proposto que a produção da hiperlenda fosse realizada em dupla. Desse modo, escolheram uma lenda do livro *Lendas de Mato Grosso*, receberam o suporte, mostrando as possibilidades com o hipertexto e assim, iniciaram o trabalho de retextualização e produção da hiperlenda.

Painel de imagens 13 - Estudantes iniciando a produção de hiperlendas



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

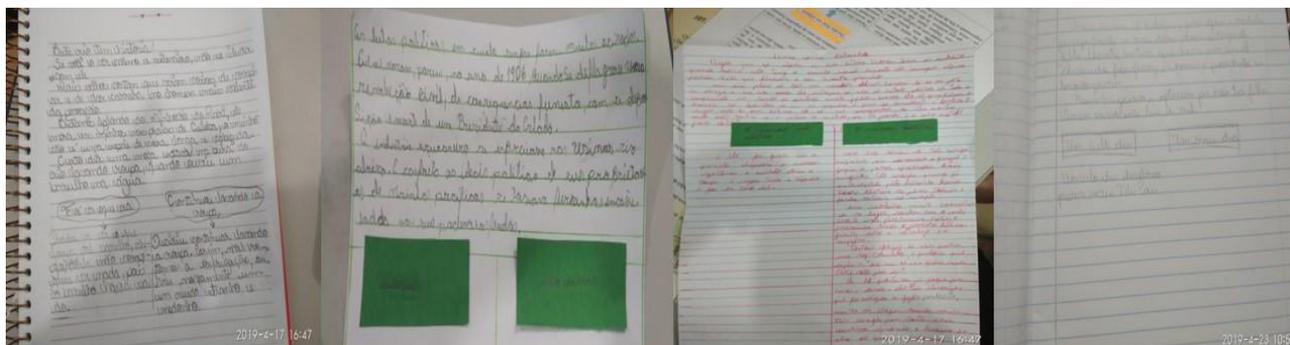
Durante a produção, foram surgindo as dificuldades, ainda que os estudantes soubessem os elementos e a estrutura da narrativa, neste processo, percebemos os desafios de criar uma história permeada de versões paralelas, dentro de um mesmo texto e encadeá-las com coerência para que independente da escolha do leitor, a história tivesse progressão. Era comum a frase: “— Isso é difícil, professora”! Desse modo, é possível dizer que uma narrativa com hipertextos possui um grau de dificuldade bastante considerável e proporciona o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Hayles (2012, *apud* KIRCHOF, 2016, p. 2018) afirma que “o leitor contemporâneo precisa desenvolver estratégias de leitura que levem à sinergia entre habilidades mais vinculadas à leitura em suporte impresso e outras mais vinculadas à leitura em suporte digital”. Segundo a autora, a leitura literária de uma obra impressa demanda a mobilização de estratégias de leitura que preconizam a atenção profunda, já a leitura de textos em hipermídia demanda estratégias que privilegiam a construção de associações realizadas com base em um fluxo muito grande e rápido de informação. Portanto, percebemos que o letramento literário e digital proporciona o desenvolvimento de diferentes habilidades de leitura e de escrita.

Este processo de criação da hiperlenda possibilitou o desenvolvimento da habilidade n.º 51, pertencente ao campo artístico literário do DRC-MT/EF (2018, p. 38) que é: “engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos [...] e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.”

Nesta atividade foi perceptível o quanto é essencial a interação entre professor e estudantes, e principalmente entre os próprios estudantes para a construção do conhecimento. Assim, foi mediante interações que aos poucos, as primeiras hiperlendas foram ganhando forma no papel.

Painel de imagens 14 - As primeiras hiperlendas ganhando forma no papel



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Após esta etapa de pré-produção no papel, entendemos que para aprimorar as hiperlendas e convertê-las para o suporte digital, seria necessário o atendimento individualizado. Até porque em sala de aula não era possível atender a todos, dada a complexidade da produção. Outra questão que tínhamos que enfrentar era a falta de computador. O que tínhamos a disposição eram dois *notebooks*. Portanto, foi proposto aos estudantes, o atendimento em dupla, em contraturno. Nem todos puderam comparecer, contudo dos 28 estudantes, 15 se engajaram, o que consideramos satisfatório.

Foi um trabalho moroso que envolveu mais de três semanas. Sendo o atendimento agendado para duplas, trios ou individual. Geralmente, os encontros ocorriam três vezes na semana, em uma repartição na escola, cedida pela equipe gestora. Mas antes era enviado o pedido de autorização para os pais e eles sempre foram colaborativos, de modo que não tivemos nenhum problema. Os estudantes tinham entre uma a duas horas de atendimento, isso dependia da sua disponibilidade e do andamento da produção.

A experiência de produção textual no suporte digital é muito diferente do caderno. Os estudantes consideraram mais interessante a produção e adequação textual em tela. Ao fazer a transposição do texto do papel para o digital, muita coisa é alterada. No programa *word*, o corretor ortográfico aponta as inadequações, de modo que as adequações são mais rápidas. Nesse ponto, verificamos um fator interessante: que para os estudantes isso é “novo”, assim como, formatar o texto e digitá-lo com o teclado

de um *notebook*. Nesse contexto, foi visível a diferença entre teclado do celular, em que a maioria está acostumada e a do *notebook*. Isso ocorreu, principalmente, porque em uma turma de 28 estudantes, somente três possuíam *notebook/computador*. Diante disso, foi perceptível uma estranheza, praticamente, por parte de todos. Assim, enfatizamos: nem todos os estudantes têm acesso a computadores e isso também remete-se ao celular. O que reafirma a necessidade e importância da promoção do letramento digital.

Outro ponto a ser ressaltado é que nesse atendimento mais restrito e na transposição do impresso para o digital surgem muitas oportunidades para trabalhar a coesão e a coerência dentro do texto, tornando mais significativo o uso das regras da Língua Portuguesa. Além disso, a proximidade entre professor e estudantes permite identificar melhor os desafios de aprendizagem para que se possa realizar intervenções naquilo que é prioritário.

Após atividades de adequações textuais realizadas no *word*, fomos para o *site* criado anteriormente e dois estudantes que tinham computador foram cadastrados como administradores. Porém, eles não fizeram inserções, preferiram realizá-las no atendimento. Houve a insistência para que tivessem autonomia nas inserções e edições no *site*, mas sem resultado. A maioria das inserções foram realizadas em conjunto. Contudo, mesmo à distância, os trabalhos e a comunicação continuavam pelo *whatsApp* e pelo *google drive*:

Painel de Imagens 15 – Diálogos por meio do *whatsApp* durante o processo de produção



Fonte: arquivos da professora pesquisadora (2019).

Nesta etapa, foi oportunizado o desenvolvimento da habilidade n.º8 pertencente ao campo jornalístico/midiático do DRC-MT/EF (2018, p. 28) que é: “identificar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de

imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc”.

No *site*, fizemos as criações de hipertextos e *design*, assim como, a busca por imagens, sons e cores de botões dos *links*. Essas inserções, além do texto, caracterizam as hiperlendas e a literatura digital. Nesse sentido, para Ensslin e Rustad (2014 *apud* KIRCHOF, 2016) literatura digital também deve ser vista por uma perspectiva multifocal, a qual deve permitir pensar sobre a interação estética. “Nós precisamos considerar o texto, mas nós também precisaremos levar em consideração atributos específicos da mídia, tais como *design* de *interface*, a mecânica de *software* em comparação com a mecânica do *hardware*, *links*, imagens, sons e assim por diante” (BELL, ENSSLIN E RUSTAD, 2014, p. 7 *apud* KIRCHOF, 2016, p. 223).

Painel de imagens 16 – Estudantes em contraturno realizando a criação das hiperlendas



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Algumas hiperlendas mantiveram a situação inicial igual ou semelhante à lenda retirada do livro de Dunga Rodrigues, assim, nesses casos, tivemos o cuidado de inserir uma nota indicando ao leitor a origem e autoria do texto inicial ou qualquer outro fragmento que tenha sido inserido. As lendas escolhidas sofreram retextualização quanto ao vocabulário, tornando-o mais contemporâneo; alguns personagens foram acrescentados e outros tiveram os nomes e gênero alterados. O título e tema foram mantidos, pois se tratam de histórias tradicionais. Todavia, os enredos foram modificados a partir da inserção dos hipertextos. De forma que, quando o leitor inicia a leitura no ciberespaço, tanto o desenvolvimento quanto o desfecho dependem das suas escolhas. Trata-se de uma autoria colaborativa. Por isso, Lévy (1999) assinala que o ciberespaço corresponde ao desejo de comunicação recíproca e de inteligência coletiva.

Próximo ao término das produções, houve o retorno à sala de aula para que os estudantes realizassem uma avaliação sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento do projeto. Foi pedido a eles que se autoavaliassem em relação ao seu comportamento, participação e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Poderiam dizer o que acharam das aulas; do uso de tecnologias; das atividades individuais e em grupo; das pesquisas e a forma de ensinar da professora. Alguns tiveram dificuldade em se autoavaliar. Contudo, as respostas foram bastante promissoras.

Os estudantes avaliaram a sua participação de forma razoável, porém, gostaram bastante das aulas e apreciaram os trabalhos em grupo, assim como o uso das tecnologias. Muitos consideraram as aulas de Língua Portuguesa diferenciadas das demais. O que culmina em um resultado satisfatório, dada as dificuldades enfrentadas neste processo e o desafio de proporcionar aos estudantes a motivação para participar das aulas.

Ao término das produções em *site*, era preciso fazer a junção das hiperlendas em *ebook*, como proposto no projeto. Muito foi pensado sobre isso, porque não nos referimos a textos comuns, uma vez que envolve hipertexto. Também, não é um tipo de produção que pode ser impressa, pois trata-se de literatura digital.

Nesse sentido, ao buscarmos um formato para o *ebook*, que permitisse a inserção de hipertexto e que fosse acessível e sem custo, surgiu o *site* Canva. E, depois de encontramos um modelo de *design* apropriado, foi no *power point* que vislumbramos inúmeras possibilidades com o gênero hiperlenda, sem necessidade da *internet*, com opções de inserção de efeitos, imagens e sons. Sendo que ao término da edição, nesse programa, o formato pode ser salvo em *PDF* ou em *PPSX*. Esse último foi a principal opção, pois não permite alterações do conteúdo quando acessado. A sua exibição em tela cheia, garante ao leitor a sensação de folhear o livro, além de poder clicar nos hipertextos e escolher os rumos da história, o que torna a nossa produção um *hiperebook*.

Painel de Imagens 18 - Capa e sumário do *ebook* de hiperlendas



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Para que o *hiperebook* não excedesse a 25 megabytes (*mb*), limite máximo de quantidade de conteúdo para postagens, tivemos que limitar a inserção de imagens e sons. A vantagem é que o leitor pode realizar o *download*, acessar a coletânea de hiperlendas, além de uma experiência de leitura interativa, sem necessidade de estar conectado à *internet*. Já para obter uma experiência bastante semiótica, o leitor pode optar pela leitura *on-line* no *site*.¹⁴

Para fechar a etapa de *expansão*, realizamos um reencontro em sala de aula, a fim de socializarmos as hiperlendas em *site* e o *ebook*. Nesta aula, também, foi possível a interação com o portfólio da turma, que segundo Cosson (2012) oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos.

Painel de imagens 19 - Estudantes folheando o portfólio



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

¹⁴ O acesso e *download* do *hiperebook* podem ser feitos em: <<https://multiletramentosna.wixsite.com/texto/ebook-das-hiperlendas>>.

O portfólio propiciou o retrato de todas as etapas da sequência expandida por meio de fotos, legendas, gráficos e alguns textos anexados. Durante a sua circulação, em sala de aula, cada estudante pode acessá-lo e verificar a sua participação durante este projeto, inclusive os seus avanços nas avaliações realizadas.

Outro momento prazeroso foi a socialização das hiperlendas. A turma estava atenta e curiosa para visualizar as produções. No primeiro instante, acessamos o *site* e realizamos a visualização inicial de todas as hiperlendas. Teve estudante que foi relembando os momentos da construção e a sua participação contínua em contrturno. Houve contentamento quando viram os nomes expostos na autoria da hiperlenda. Eles demonstraram aprovação ao verem todas as produções organizadas no *site*. Não que não soubessem que a sua produção estaria lá. Mas agora era diferente, pois podiam ver o conjunto da obra.

O momento auge veio com a exposição e leitura do *hiperebook*. Começamos com a apresentação das páginas iniciais, depois uma estudante passou a manusear o *notebook* e realizar os acessos de acordo com a preferência da turma. Aquele momento era deles, por isso, a realização da leitura de todas as hiperlendas foi feita por eles. Iniciaram a leitura pela hiperlenda que queriam. Durante a leitura, era necessário que realizassem as escolhas dos hipertextos, então paravam a leitura e entravam em consenso sobre o próximo acesso. Era instigante que ao término do percurso escolhido, eles retornavam a leitura à situação inicial para lerem as outras versões. Assim fizeram durante a leitura das onze hiperlendas.

Painel de imagens 20 - Momento de leitura das hiperlendas



Fonte: arquivo da professora pesquisadora (2019).

Sem dúvida, foi um momento muito gratificante deste projeto, perceber o interesse e o prazer da leitura dos estudantes. A turma permaneceu, a maior parte da aula, concentrada, riam durante as leituras e aplaudiam a produção do colega. Eles gostaram muito, dizendo que ficou “*um show*”. Findamos este trabalho na certeza de que tudo gerou imensa aprendizagem, tanto discente quanto docente e que valeu a pena esta trajetória.

CONSIDERAÇÕES

Compreendemos que um dos pontos desafiantes do projeto interventivo foi a amplitude dos objetivos gerais. Eles foram trabalhados com a perspectiva de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, e o prazer em ler e escrever textos literários impressos e digitais. Assim, na medida em que as atividades foram sendo desenvolvidas, voltadas para esses objetivos, as necessidades de aprendizagem despontavam e muitas requeriam maior tempo de intervenção. Todavia, a carga horária era limitada e, apesar disso, constatamos que os resultados foram promissores.

Toda a ação de intervenção pedagógica, associada aos princípios do método e procedimentos de investiga-ação, assim como a metodologia de sequência expandida contribuíram para alcançarmos os objetivos gerais. Exemplo disso, foram os avanços na interpretação textual, como exposto em gráficos. A produção das hiperlendas com um grau considerável de dificuldade em sua construção e o prazer da leitura em sala de aula, como mostrado no final da etapa de *expansão*. Contudo, entendemos que este processo de formação de leitores e escritores é contínuo.

No que tange a colaboração para a elevação da proficiência da Língua Portuguesa, ainda não há dados dos resultados da Prova Brasil de 2019, que possamos apresentar. Porém, no percurso descritivo da sequência expandida foram expostos resultados obtidos em sala de aula que, sem dúvida, corroboraram para o alcance desse objetivo.

O objetivo de promover a valorização das culturas regionais foi alcançado. O que antes era desconhecido, tal como a variedade linguística dentro do Estado de Mato Grosso e as lendas oriundas da baixada cuiabana contadas por Dunga Rodrigues, tornaram-se conhecidas pelos estudantes. Além disso, a participação de professoras da comunidade escolar agregou maior conhecimento sobre as culturas regionais e fomentou, em sala de aula, a partilha de saberes.

O desenvolvimento da consciência crítica, como proposto, ocorreu por parte de alguns estudantes durante as discussões acerca dos conteúdos. Ademais, o projeto oportunizou o protagonismo juvenil, principalmente, por meio das produções de hiperlenda, da divulgação da literatura produzida em Mato Grosso e a sua valorização.

O maior desafio foi e continua sendo propiciar aos estudantes condições para desenvolverem textos multimodais voltados para o ciberespaço. Porquanto, promover multiletramentos não é fácil. O principal fator que dificulta essa promoção é a falta de suporte tecnológico na escola. Entendemos que o trabalho com multiletramentos é

necessário e possível, mas demanda planejamento, estudo docente, parcerias e muita persistência.

Diante das dificuldades enfrentadas, percebemos por que os multiletramentos na escola ainda ocorrem “timidamente”. Todavia, considerando os resultados que eles proporcionam, se fazem tão relevantes que compensam a ousadia e o desafio, pois, nesse contexto, os resultados obtidos apontaram que os estudantes passaram a ler as lendas, interessados em produzir as hiperlendas. Esse gênero requeria conhecimento literário e digital e, conseqüentemente, proporcionou os multiletramentos. Assim, reconhecemos que o folclore gerou encanto e com propósito de convergência digital, tornou-se atrativo, resultando na criação das hiperlendas. Ainda é possível destacar que as estratégias de leitura trabalhadas, as interações em grupo, a partilha de conhecimento no coletivo e a mediação do professor, somadas a sociointeração foram essenciais para resultados satisfatórios.

Enquanto professora pesquisadora fui bastante beneficiada com a aquisição de novos saberes. Os multiletramentos exigem inúmeras ações do professor, nesse sentido, o que vivenciei foi um deslocar contínuo na escala de conhecimento. Desse modo, outras vivências neste percurso foram importantes, como: o acolhimento de novos conhecimentos advindos dos professores do Profletras, a essencialidade em ouvir as direções da orientadora e analisar os conceitos metodológicos, percebendo que havia muito a ser aprendido.

Conhecer a literatura produzida em Mato Grosso proporcionou um sentimento de pertencimento. Também foi possível descobrir o mundo do hipertexto, tão essencial, e que ainda tem muito a contribuir com a literatura de forma geral. Por fim, foi perceptível que o curso de mestrado Profletras promove grande transformação docente, porquanto rompe estereótipos, quando exige que o professor faça a junção de teoria e prática. Ainda que com poucos recursos e suporte tecnológico na escola, o curso faz com que demostremos no exercício as possibilidades para uma educação de qualidade na rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ASSIS, Doralice. Kircheschi, Marlene. **Retrato dos Seres da Noite**. 1ª ed. Cuiabá: Editora Ltda, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclo do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil-Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. **Vários escritos**, v. 3, p. 235-263, 1995.

CASCUDO, Luis Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 7 ed. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1993.

_____. Luís Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Editora Globo, 2014.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. p. 25-40 In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa [orgs]. **Letramento Digital: Aspectos Sociais e Possibilidades Pedagógicas**. 3ª ed; Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017.

COSSON, R. **Letramento Literário- teoria e prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

CUCHE, Denys. **A Noção de Culturas nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 36, 1987.

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

_____ **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOÉS, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 1991.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Sociolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D-C- Luzzato Editores, 1ª edição, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual?** Tradução Paulo Neves. São Paulo: ed. 34, 1996.

_____. **Cyberculture**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Projeto gráfico e editoração eletrônica: Bracher & Malta 1ª — São Paulo: ed. 34, 1999.

_____. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: ed. 34, 2004.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia *In*: LISPECTOR, Clarice. **Legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 11- 26.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: editora brasiliense, 9º edição, 1988.

PHILIPPSEN, Neusa Inês; LIMA, José Leonildo (organizadores). **Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso** – Cáceres: Editora UNEMAT, 2018, 228 p.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES. Maria Benedita Deschamps. **Lendas de Mato Grosso**. Cuiabá: Ed. da autora, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Protótipos Didáticos para os Multiletramentos p.7-9 In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. MOURA. Eduardo [orgs.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____ Pedagogia dos Multiletramentos. p.11-31 In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. MOURA. Eduardo [orgs.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____ **Escol@ conectada**: Os Multiletramentos e as TICs. Adolfo Tanzi Neto et al -1. Ed-São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Editora Companhia das Letras, 2019.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Rosana Rodrigues. Nossas vozes, nosso chão em forma de poesia. In: SILVA, Rosana Rodrigues. COCCO, Marta Helena (orgs.). **Nossas vozes, nosso chão-Antologia poética comentada**. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____ **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

ALMANAQUE DE CUYABA. **Dunga Rodrigues**. Disponível em < <https://www.almanaquecuiaba.com.br/>>. Acesso em: 11 de out. de 2018.

BAYARD, Jean-Pierre. **História das Lendas**. Tradução: Jeanne Marillier. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lendas.html>>. Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: maio de 2018.

CANDIDO, Antonio et al. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, 2012. Disponível em: < <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>> Acesso em: fev. de 2018.

COELHO, Maria do Carmo. **As Narrações da Cultura Indígena da Amazônia: Lendas e Histórias**. 2003. 223F. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/teses/Maria_carmo.pdf>. Acesso em: ag. de 2019.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Lenda**. In: Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia. Dez. 2009. Disponível em: < <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/lenda/>>. Acesso em: jan. de 2019.

ESTADO DO MATO GROSSO. **Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Teoria Clássica do Teste (TCT) e Teoria de Resposta ao Item (TRI)** – Materiais de evento-Apresentação de Slides. Disponível em <<http://www.adepemt.caedufjf.net/material-de-eventos/2016-2/>>. Acesso: 10 jun. de 2019.

ESTADO DO MATO GROSSO. **Avaliação por Objetivos de Aprendizagem.** 2017 Disponível < <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarnoticia02.aspx?125,Avalia%C3%A7%C3%A3o+por+objetivos+de+aprendizagem,>> Acesso: 8 de jun. de 2019.

ESTADO DO MATO GROSSO. Ministério Da Educação. **Documento Curricular de referência para Mato Grosso- Ensino Fundamental, anos finais.** Mato Grosso, 2018. Disponível em:< <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02>>. Acesso em: out. de 2019.

FANIN, Elenir Fátima. **Hipercontos - 9º ano.** Disponível em: <<https://elenirfanin.wixsite.com/hipercontos-9ano/hipercontos-dos-alunos>>2016. Acesso em: 04 abr. de 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT: **Aprendizado dos alunos: Brasil. 2019.** Portal QEdu.org.br. Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 29 de jan. de 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo [orgs.]. **Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.** Disponível em: < [www.ufrgs.br › cursopgdr › downloadsSerie › derad005](http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005)>. Acesso em: out. 2019.

HISTORIOGRAFIA MATOGROSSENSE. **Lendas Matogrossenses de Dunga Rodrigues.** 2009. Disponível em: < <http://historiografiamatogrossense.blogspot.com/2009/05/lendas-matogrossenses.html>>. Acesso em 20 de jul. de 2018.

JUNIOR, Armando Wilson Tafner. DA SILVA, Fábio Carlos. Alta Floresta: uma colônia de Ariosto da Riva em Mato Grosso. **Novos Cadernos NAEA.** v. 19, n. 3, p. 205-232, set-dez 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2527/4091>> Acesso em: 29 de out. de 2019.

KIRCHOF, Edgar Roberto. A evolução da literatura infanto-juvenil na cibercultura: reflexões a partir da Semiótica Evolutiva da Cultura. **Outra travessia**, v. 1, n. 2, p. 29-41, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2011nesp1p29>> Acesso em: 11 de jul. de 2019.

_____. Desafios para o ensino da literatura digital. **Revistada Anpoll** nº 35, p. 127-142, Florianópolis, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/647>>. Acesso em 16 de jul. 2019.

_____. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-0182016000100203&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 de dez. de 2018.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, 2007. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: maio de 2018.

MARQUES, Ana Maria. OLIVEIRA, Dorit Kolling. **Dunga Rodrigues: A Musicista Cuiabana em Documentário**. Doc On-line, n. 16, setembro 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DungaRodriguesAMusicistaCuiabanaEmDocumentario-5362861.pdf>> Acesso em: abr. de 2019.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. **ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, mar. de 2003. p. 1-11.

MELLO, Ana et al. **Literatura Digital: O que é o Movimento**. 2010 Disponível em <<http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25009>> Acesso em: 10 de dez. de 2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CAMPUS CATALÃO, CURSO DE ADMINISTRAÇÃO, Catalão, 2011. Disponível em: < https://adm.catalao.ufg.br/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_M...> Acesso em out. de 2019.

OLIVEIRA, Daniella Machado de. Fulgencio, Leopoldo Pereira. Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 64-80, abr. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n1/v16n1a06.pdf>>. Acesso em: jan. 2020.

PINTURAS DE MARLENE KIRCHESCH. Disponíveis em: < <https://mimisato.blogspot.com/2012/04/marlene-kirchesch-e-mitologia-mato.html>>. Acesso em: fev.de 2019.

RODRIGUES, Dunga. **Documentário Imagem da Terra: Dunga Rodrigues - Ontem, Hoje e por toda vida**. Produzido por: MOREIRA, Kátia Meirelles et al. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=62hIEDvfygg>>. Acesso em: out. de 2019.

REVISTA BIOGRAFIA. **Dunga Rodrigues professora, musicista, historiadora e escritora brasileira**. Diário de Cuiabá – Ilustrado. Acessível em: < <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com/2012/06/dunga-rodrigues-professora-musicista.html>> Acesso em: 11 de out. de 2018.

SANTOS, Giordanna Laura Da Silva. **O Siriri na Contemporaneidade em Mato Grosso: Suas Relações e Trocas**. Universidade Federal De Mato Grosso Instituto De Linguagens Pós-graduação – Mestrado Em Estudos De Cultura Contemporânea (Ecco) , 2010. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/ecco/site/docs/dissertacoes/giordanna_laura_da_silva_santos.pdf>. Acesso em: ag. de 2018.

SEVERINO. Nelson. **Minhocão do Pari, uma lenda de mais de 100 anos que continua viva na memória**. Site Hipernotícias, 2013. Disponível em: < <http://hipernoticias.com.br/cuiabania/minhocao-do-pari-uma-lenda-de-mais-de-100-anos-que-continua-viva-na-memoria/30538>>. Acesso em: 9 de jul. de 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

SPALDING, Marcelo. **Alice do livro impresso ao e-book: adaptação de Alice no país das maravilhas e de Através do espelho para iPad**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2012. Disponível em < <http://www.literaturadigital.com.br/tese/literaturadigital.pdf>> Acesso em: agost. de 2019.

_____. **O Hiperconto: Um estudo em vermelho.** 2009. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/_estudovermelho/?pg=2591>. Acesso em 07 de maio de 2018.

STEPHANI, Adriana Demite. TINOCO, Robson Coelho. Elemento catalisador: o professor de língua portuguesa. In: **Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações** [recurso eletrônico] / Éderson Luís Silveira; Marcos dos Reis Batista (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em:< <http://www.editorafi.org>>. Acesso em jan. 2020.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Universidade de Murdoch Universidade de Murdoch. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 2 de jun. 2019.

ZANOTTO, Normelio. **Gêneros de texto, o que é isso?** V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Universidade de Caxias do Sul – UCS Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/sala_de_imprensa/apresentacao/genero_texto.pdf> Acesso em: dez. de 2019.

Figuras da capa disponível em: <https://pixabay.com/pt/>

BIOGRAFIA DA AUTORA



Iraci Sartori dos Santos formou-se em Letras pela Universidade Paranaense de Umuarama - UNIPAR (2002). É Mestre em Letras na perspectiva de **leitura e produção textual: diversidade social e práticas docente – ProfLetras** - pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus Sinop (2020). É professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso SEDUC/MT e leciona Língua Portuguesa e disciplina afins na Faculdade de Direito de Alta Floresta (FADAF). Foi formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO (2016, 2017). Atualmente participa do projeto de pesquisa Formação Crítica de Professores de Linguagem em ambientes *online*. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Prova Brasil, formação continuada, práticas docentes, multiletramentos, letramento digital crítico e letramento literário.