



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ELIANA APARECIDA DOS SANTOS

**A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE MATO GROSSO: O CAMINHO DAS
PEDRAS**

**SINOP/MT
2016**

ELIANA APARECIDA DOS SANTOS

**A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE MATO GROSSO: O CAMINHO DAS
PEDRAS**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva.

SINOP/MT
2016

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S2371 Santos, Eliana Aparecida dos.
A literatura infantil e juvenil de Mato Grosso: o caminho das pedras /
Eliana Aparecida dos Santos – Sinop, 2016.
126 p.

Orientadora: Dra. Rosana Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística,
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Leitura. 2. Literatura Infantojuvenil. 3. Literatura Mato-grossense.
4. Letramento Literário. 5. Mestrado Profissional em Letras. I. Título.
II. Título: o caminho das pedras.

CDU 087.5(817.2)

ELIANA APARECIDA DOS SANTOS

A literatura infantil e juvenil de Mato Grosso: o caminho das pedras

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Prof. Dr. Danglei Pereira de Castro
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dra. Adriana Lins Precioso
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Prof. Dra. Márcia Maria de Medeiros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Dourados

Prof. Dr. Antônio Aparecido Mantovani
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 21 de novembro de 2016.

Local da defesa: Casa Brasil – *Campus* Universitário de Sinop - Universidade do Estado de Mato Grosso

À minha mãe e ao meu esposo que sempre acreditaram no meu esforço e determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar comigo em todos os momentos;

À professora doutora Rosana Rodrigues da Silva pelas orientações importantes para o meu crescimento;

À coordenação do Profletras e demais professores pela dedicação, seriedade e empenho junto ao Mestrado;

À Ilcilene, Luciney, Reizivaldo e Rita pela companhia e a troca de experiências nos momentos em que estivemos cursando as disciplinas em Sinop;

À equipe técnica e pedagógica da Escola Estadual André Antônio Maggi, de Feliz Natal - MT, pelo apoio para a realização da coleta de dados.

Aos alunos do 8º Ano A, de 2016, pelo desempenho nas atividades que contribuíram para este relatório, bem como aos pais e responsáveis pela autorização de divulgação dos resultados.

A literatura nasce da literatura. Cada obra nova é continuação,
por consentimento ou contestação, das obras anteriores.
Escrever é, pois, dialogar com a literatura anterior e com a
contemporânea.

Leyla Perrone-Moisés

RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do oitavo ano da escola Estadual André Antônio Maggi, localizada no município de Feliz Natal – MT, com o objetivo de desenvolver o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental. O trabalho com o texto literário, muitas vezes, fica relegado a um segundo plano, seja pela falta de tempo nos programas educacionais, seja pelo desconhecimento por parte do educador quanto a real função da presença da literatura nos currículos escolares, esses ocupam boa parte das aulas nos estudos da estrutura da língua e não na sua função social. As discussões demonstram que não há espaço para o estudo da literatura nas aulas de língua portuguesa, logo, é evidente que a literatura regional nem faz parte dos planos de ensino das escolas. Intentando reverter essa situação, propomos a aplicação de uma sequência expandida, que objetivou trabalhar a literatura infantil e juvenil mato-grossense, proporcionando a leitura e conhecimento das narrativas produzidas no estado. Escolhemos as obras *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes (1996) e *Conferência no Cerrado* de Durval de França e Cristina Campos (2008), como textos norteadores das atividades. Para fundamentar o trabalho, buscamos respaldo em Arroyo (2011), Bettelheim (1980), Cademartori (2012), Candido (1995), Coelho (2000), Colomer (2007), Corso (2006), Cosson (2014), Faria (2007), Frantz (2011), Jouve (2012) e Lajolo & Zilberman (2002). Os resultados obtidos demonstram que a ausência da literatura na sala de aula continua sendo um dos problemas do ensino. A enorme quantidade de conteúdos e carga horária excessiva são fatores que contribuem para que o professor recorra ao auxílio do livro didático, ocasionando a oferta de fragmentos literários que não contribuem para uma formação leitora proficiente. Há a necessidade de se conceber a leitura como atividade escolar e não como exercício para preencher espaços vazios, além de uma mudança de postura quanto à presença da literatura e dos recursos tecnológicos nos ambientes escolares. Entretanto, não podemos resumir as aulas ao uso das tecnologias e acreditar que o uso desses recursos será a solução para os problemas que a educação enfrenta. É necessário que os profissionais percebam a importância de se estimular o prazer da leitura, além da percepção criteriosa para aliar os recursos tecnológicos em prol de uma formação leitora proficiente.

Palavras-chave: Leitura. Literatura mato-grossense. Literatura infantil e juvenil. Letramento literário.

ABSTRACT

This paper presents the results of an action research developed with students of the eighth year from the André Antonio Maggi State School, located in the city of Feliz Natal - MT, with the purpose of developing the literary literacy in the final years of middle high school. The work with the literary text is, many times, relegated to the background, either by the lack of time in educational programs, or by unfamiliarity on the part of the educator related to the real function of the presence of literature in school curricula, these occupy much of the classes in the study of language structure and not its social function. The discussions show that there is no room for the study of literature in the Portuguese language classes, it is clear that regional literature does not take part of teaching plans of schools either. Attempting to reverse this situation, we propose the application of an expanded sequence, which aimed to work children's and youth's literature from Mato Grosso, providing reading and knowledge of the narratives produced in the state. We chose the works *Isso é coisa de Pirata!* by Wander Antunes (1996) and *Conferência no Cerrado* by Durval de França and Cristina Campos (2008), as guiding texts of the activities. To substantiate the work, we sought support with Arroyo (2011), Bettelheim (1980), Cademartori (2012), Candido (1995), Coelho (2000), Colomer (2007), Corso (2006) Cosson (2014), Faria (2007), Frantz (2011), Jouve (2012) and Lajolo & Zilberman (2002). The results obtained show that the absence of literature in the classroom remains one of the problems of teaching. The huge amount of contents and excessive workload are factors that contribute so that the teachers resort the help of the textbook, causing the supply of literary fragments that do not contribute to a proficient reader training. There is a need to conceive reading as a school activity and not only as an exercise to fill empty spaces, as well as a change of posture related to the presence of literature and technological resources in school environments. However, we cannot summarize the lessons to the use of technologies and believe that the use of these resources will be the solution to the problems that education faces. It is necessary that the professionals realize the importance of stimulating the pleasure of reading, as well as careful perception to combine the technological resources in support of a proficient reader training.

Keywords: Reading. Mato Grosso literature. children's and youth's literature. literary literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A LITERATURA NA ESCOLA: ESPAÇOS X OBSTÁCULOS	12
1.1 LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA.....	12
1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	20
1.3 BREVE PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL.....	24
1.4 A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	28
1.5 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL EM MATO GROSSO.....	32
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 CONHECENDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	42
3 TEORIA E PRÁTICA: UMA RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA	48
3.1 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE LEITURA.....	48
3.2 LEITURA LITERÁRIA: CONHECENDO A CULTURA MATO-GROSSENSE.....	64
3.3 O USO DAS TECNOLOGIAS ALIADAS AO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	74
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
6 REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	105
7 APÊNDICE	106
7.1 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.....	106
7.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	123
7.3 TERMO DE ASSENTIMENTO.....	126

INTRODUÇÃO

Os recentes resultados das avaliações nacionais revelam que o ensino de língua portuguesa vem desenvolvendo um trabalho centrado na memorização de regras e produção textual descontextualizada, situação evidenciada pelos baixos índices obtidos nos últimos anos. A proficiência em leitura tornou-se um dos fatores mais preocupantes. Promover e organizar políticas de incentivo à leitura passou a ser um dos principais objetivos do MEC, entretanto, o trabalho com o texto literário em sala de aula ainda continua em segundo plano, seja pela falta de tempo nos programas educacionais, seja pelo desconhecimento por parte do educador quanto à real função da presença da literatura nos currículos escolares. Esses ocupam boa parte das aulas nos estudos da estrutura da língua e não na sua função social. Poucos são os momentos dedicados ao texto literário. E quando se abre espaço para estudar alguma obra literária, o objetivo está em utilizá-la como pretexto para o ensino gramatical, fazer uma contextualização histórica, produção de resumos ou preenchimento de fichas de leitura que pouco contribui para melhorar ou despertar o interesse do aluno para o ato de ler. Essa situação está explícita no ensino médio.

Por outro lado, no ensino fundamental, o texto literário simplesmente não aparece. E, quando aparece, a literatura infantil e juvenil fica relegada a preencher aulas de leitura enfadonhas e sem objetivos. Se não há espaço para o estudo da literatura nas aulas de língua portuguesa, é evidente que a literatura regional nem faz parte dos planos de ensino das escolas.

Intentando reverter essa situação, esta pesquisa-ação pautou-se na proposta de atividades de leituras de obras mato-grossenses, proporcionando a leitura e conhecimento das narrativas produzidas no Estado, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental, da Escola Estadual André Antônio Maggi, localizada no município de Feliz Natal – MT.

Escolhemos as obras *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes (1996) e *Conferência no Cerrado* de Durval de França e Cristina Campos (2008), como textos principais para desenvolver o letramento literário. A primeira obra propõe um diálogo com o clássico infantil *Peter Pan*, há uma mistura de fantasia com realidade que encanta o leitor, além da apresentação de aspectos tipicamente regionais que fazem parte da vida do aluno. A segunda obra proporciona o conhecimento de alguns seres

lendários, específicos da região mato-grossense, que permeiam a nossa imaginação, mas que não são tão conhecidos por nossos leitores.

Com base nas sugestões propostas por Rildo Cosson (2014) na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, as atividades elaboradas seguirão as orientações da sequência expandida apresentada pelo autor, além da proposta do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa – Profletras, que pressupõe aliar as tecnologias ao processo pedagógico. Essa é uma das situações que mais preocupa as discussões acadêmicas no momento, pois não há mais possibilidade de negar a invasão das tecnologias nos ambientes escolares. Porém, não podemos aceitar que o uso indiscriminado e sem orientação conduza o fazer pedagógico e contribua para um processo educativo que não condiz com os objetivos da escola, ou seja, desenvolver as habilidades de leitura e escrita de forma proficiente, possibilitando ao jovem agir de forma crítica e consciente na sociedade.

Para garantir a linearidade das nossas discussões, organizamos o presente trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado *A literatura na escola: espaços x obstáculos*, compreende o aporte teórico que norteou as discussões e a análise dos dados. Nessa primeira parte, apontamos a importância da leitura e da literatura nos espaços escolares, bem como a discussão da necessidade de desenvolvermos o letramento literário, para que o trabalho com o texto saia da condição de pressuposto e passe a ser o foco do fazer pedagógico. Apresentamos sucintamente o caminho da literatura infantil e juvenil no âmbito nacional, além de uma breve discussão da importância dos contos de fadas na formação do jovem leitor. E finalizamos o capítulo com algumas informações acerca da produção literária do estado de Mato Grosso, voltada para esse público, tendo em vista a escassez de resultados de pesquisas nessa área.

No segundo capítulo com o título *Procedimentos Metodológicos*, apresentamos a metodologia, buscamos explicitar todo o processo que levou-nos à obtenção dos dados, bem como uma descrição de todo o percurso da aplicação da sequência expandida que resultou em nossos objetos de análise.

O terceiro capítulo nomeado *Análise dos resultados*, engloba a discussão e análise dos dados obtidos durante a aplicação das atividades propostas, para isso estabelecemos três pontos norteadores para as nossas reflexões, a saber: a *mediação pedagógica no processo de leitura*, o que compreende o percurso de

leitura realizado pelos alunos, mas com a presença de momentos de mediação que contribuem para que a atividade de leitura literária alcance o seu objetivo, ou seja, possa transformar e produzir significados para a vida do leitor; *leitura literária: conhecendo a cultura mato-grossense*, a leitura como veículo de divulgação da cultura, costumes e tradições que não são do conhecimento do grupo pesquisado, evidenciando que a literatura não é utilitária, mas pode contribuir para a divulgação da nossa cultura, em especial, a do nosso estado que possui poucos registros, mas permanece na memória dos mais antigos; *o uso das tecnologias aliadas ao letramento literário*, nessa parte apresentamos e analisamos todos os recursos tecnológicos utilizados na aplicação da sequência expandida e a sua contribuição para a formação do leitor, dentre os quais destacamos o uso dos celulares para a elaboração de fotografias e edição de vídeos, bem como a organização dos trabalhos produzidos e divulgados através de um aplicativo para *mobile*.

Nas considerações finais, pautados na análise dos dados, inferimos que algumas situações frágeis presentes no fazer pedagógico são resultados de formações equivocadas, planejamentos pautados em oferecer enormes quantidades de conteúdos sem pressupor a qualidade, além do desconhecimento das produções literárias mato-grossenses voltadas para o público juvenil. Os alunos do ensino fundamental gostam de ler, possuem argumentos que os possibilitam participar de debates e defender o seu ponto de vista, além de dominar os recursos tecnológicos que estão a nossa volta. Entretanto, há que se estabelecer critérios para o bom uso desses recursos com fins pedagógicos, para que a utilização desses, de forma desordenada, não seja mais um aliado que contribua para o fracasso escolar. As mudanças educacionais que objetivam um ensino de leitura proficiente requer um profissional que perceba a importância da literatura para a formação do leitor e assuma a posição de mediador diante do processo de leitura literária. Não há como negar as visíveis mudanças pelas quais o ensino necessita passar, seja na formação profissional, seja na prática pedagógica.

1 A LITERATURA NA ESCOLA: ESPAÇOS X OBSTÁCULOS

O espaço escolar continua sendo um dos principais responsáveis pela veiculação dos textos literários. Entretanto, esses textos, na maioria das vezes, são apresentados de forma fragmentada em virtude da enorme quantidade de conteúdos que preenchem os currículos. Os professores se veem envolvidos numa imensa lista de tarefas a ser cumpridas durante o ano letivo, e logicamente, o trabalho com o texto literário assume uma posição de obrigatoriedade, situação que desestimula o leitor em formação.

Há uma obrigatoriedade de prazo, uma espécie de maratona, onde um livro tem que ser lido num determinado período, com data marcada para término da leitura e entrega de uma análise [...], o livro é indicado, não escolhido pelo leitor... Como uma única história pode interessar a toda uma classe? [...] O critério reinante, na maioria dos casos, não é o da qualidade do livro, mas o da pronta entrega. (ABRAMOVICH, 2004, p. 140).

Diante dessa problemática, buscamos refletir sobre o processo de leitura que se faz na escola, bem como discutirmos a presença do texto literário nas aulas de língua portuguesa.

1.1 LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA

O homem desde o momento em que começa a desenvolver os primeiros passos nas atividades de comunicação passa por processos de leitura. Paulo Freire afirma que antes de lermos a palavra, somos detentores da ação de ler o mundo e tudo que o cerca, lemos o canto dos pássaros, o perfume das flores, o calor do sol, o murmúrio na cozinha pela manhã ao despertarmos, o barulho dos carros no trânsito engarrafado, enfim lemos. Ler o mundo é ação inerente a todo ser humano, não precisamos de educação instrucional para realizar esse tipo de leitura, é algo inato que com o tempo vamos aprimorando.

Entretanto, quando a criança chega à escola ela precisa adquirir outro tipo de leitura, a leitura da palavra que, obrigatoriamente, está pautada no código escrito e um dos principais requisitos para a aquisição dessa é a decodificação desses

símbolos, porém, ser proficiente vai além da ação de decodificar a escrita. É necessária a construção de sentidos, e esse é um dos papéis que a educação escolar deve desempenhar, ou seja, cabe ao educador proporcionar meios que levem o educando a construir sentidos daquilo que foi decodificado. O papel social da educação escolar é proporcionar ao educando as habilidades necessárias para ler e escrever.

A escola tem, portanto, um compromisso maior que é propiciar ao sujeito o desenvolvimento da sua capacidade de leitura de mundo. Assim, uma educação que se queira libertadora, humanizante e transformadora passa, necessariamente, pelo caminho da leitura. Da mesma forma, na organização de uma sociedade mais justa e mais democrática, que vise a ampliar as oportunidades de acesso ao saber, não se pode desconhecer a importante contribuição política da leitura. (FRANTZ, 2011, p. 30).

O aluno precisa perceber que os símbolos que ele consegue decodificar representam um mundo real e essa representatividade é o que lhe possibilita agir de forma plena em sociedade. É a detenção da habilidade de ler e escrever que faz com que o indivíduo torne-se parte de determinados segmentos sociais. Portanto, chegamos ao grande problema que permeia a educação escolar, se ao entrar na escola, o educando já possuía a sua leitura de mundo, que por sinal é imensa, e durante doze anos de escolarização não conseguiu atingir os níveis de proficiência em leitura, ou seja, realizar a construção de sentidos, é evidente que algum problema está acontecendo neste percurso.

[...] se não ensinamos, não é por não querer ensinar. Ainda sabemos muito pouco, apesar das diversas pesquisas efetuadas, sobre o processo de leitura e seu ensino, e muitas vezes o que sabemos não pode ser extrapolado facilmente para os alunos. (SOLÉ, 1998, p. 138)

A afirmação de Solé (1998) evidencia a necessidade de entendermos toda esta problemática que envolve o processo de ensino e apreensão da leitura. Precisamos definir claramente o que é leitura, para tanto, vamos recorrer ao conceito defendido por Leffa (1996) que em sua obra *Aspectos da leitura*, apresenta-nos a seguinte definição:

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)

Leffa defende a ideia de que a leitura é um processo de interação, e para fazer parte desse é necessário que o leitor seja detentor de alguns pré-requisitos. A sua leitura de mundo é fundamental para que possa dar sentido ao que lê. A decodificação por si só não transmitirá nenhuma mensagem que seja significativa para o processo de leitura como interação, ler nas entrelinhas exige um leitor que possua a sensibilidade para perceber, interpretar e relacionar o que o código escrito apresenta com o que não está explícito, mas que é possível de ser entendido se o leitor possuir outras habilidades além da decodificação.

Isabel Solé, em *Estratégias de leitura*, também defende o conceito de leitura como processo de interação, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.” (SOLÉ, 1998, p. 220)

É importante salientar que os conceitos apresentados pressupõem a figura de um leitor dinâmico, apto a dialogar com o texto, entretanto, na maioria das vezes, este processo interativo ou é negado ou desconsiderado. Poucos concebem a leitura como uma prática social. Sabemos que a leitura escolar não compreende só a decodificação do código escrito, é importante que essa decodificação construa sentido. Mas, se ler é construir sentidos, e a escola não está conseguindo cumprir o seu papel, como fazer para erradicarmos, ou amenizarmos a afirmação do discurso que ainda permeia o ambiente educacional para justificar que o aluno não sabe ler e nem escrever? Essa afirmação evidencia um equívoco quanto ao que realmente seja a ação de ler e escrever. Constantemente, as pessoas deparam-se com ações que requerem, mesmo de forma superficial, a ação da leitura e escrita, seja ao ler uma placa que informa a direção de um local, o número do ônibus que deve ser tomado, os anúncios publicitários que misturam vários tipos de leituras, imagens, cores, tamanho, disposição gráfica, enfim, o aluno realiza inúmeras práticas sociais com base na leitura e na escrita, ele vê e interage com o mundo, mas a escola insiste em afirmar o contrário.

Ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra. (LEFFA, 1996, p.11)

O trabalho com a leitura é um processo complexo, conforme a afirmação de Leffa (1996). Portanto, é necessário que ao ler o conhecimento de mundo seja acionado e articulado com o que o texto apresenta, é fundamental que o leitor possua todas as ferramentas necessárias para que possa jogar com as informações do texto e construir sentidos adequados ao seu contexto, para a partir desta articulação construir novos saberes. Esse processo de triangulação, citado anteriormente, muitas vezes é falho na escola. Além da articulação da leitura de mundo com o que se apresenta no texto escrito, também é importante que o processo educativo apresente diversidades de leituras.

A leitura precisa ser entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, em situações reais de comunicação. É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som. (COSCARRELLI, 2010, p.36)

Dentro desta diversidade de leituras, que Coscarelli (2010) apresenta, há uma que a sua veiculação depende quase que exclusivamente da escola, estamos falando da leitura literária que muitas vezes tem o seu espaço negado em prol de um currículo conteudista. Se o processo de leitura por si só é um problema crônico no fazer pedagógico, a leitura de textos literários quase não encontra espaço nas aulas do ensino de língua.

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p.30)

Negar o espaço do texto literário nas aulas de língua portuguesa parece ser um dos fatores que favorecem o fracasso escolar. O ser humano necessita da

fantasia para enfrentar a realidade que o cerca, buscar soluções para os problemas que surgem, e, muitas vezes, as histórias que apresentam um mundo fantástico e imaginário ajudam a amenizar a tensão do dia a dia, ou até mesmo trazer soluções simples para problemas tão complicados. Enfim adentrarmos no mundo literário permite-nos fazer uma viagem sem sair de casa. Ao afirmarmos que a leitura é uma viagem, precisamos oferecer as condições necessárias para que o aluno possa realizar esse percurso de forma adequada e satisfatória.

A criança busca na leitura, acima de tudo, o prazer, mas busca também respostas para as suas inúmeras indagações sobre a vida e os seres humanos, a vivência de emoções novas e gratificantes e sugestões alternativas para as suas inquietações diante da vida que se descortina à sua frente. (FRANTZ, 2011, p. 59)

Apesar de assumirmos um discurso de incentivo à leitura, ainda nos preocupamos em preencher as nossas aulas com o ensino de regras, que pouco ajudam em uma proficiência adequada para o uso da língua, e se sobrar tempo oferecemos alguma atividade que envolva a leitura de alguns textos literários. Entretanto, quando propomos um trabalho com foco na leitura, optamos por textos mais atualizados e que sejam mais prazerosos ou mais fáceis para as crianças, tais como crônicas, jornais, tirinhas, charges, o que evidencia uma postura de subestimação, procuramos “facilitar” o trabalho por acreditar que o aluno não seja capaz de realizar a leitura proficiente de um texto literário. Sendo assim, a leitura literária fica relegada a atividades extraclasse ou atividades especiais de leitura. (COSSON, 2014, p. 21).

Um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p.111)

Muitas vezes, essa negação se dá não pelo fato de querermos tirar do aluno a oportunidade de conhecer o texto literário, mas porque nós também somos frutos de uma formação focada no ensino de regras, e, reproduzimos o que aprendemos. Propor atividades que envolvam a leitura de textos literários é trabalhosa, requer

uma postura diferente por parte do professor, que precisa sair da posição de detentor do saber, para fazer o papel de mediador entre o aluno e o texto.

O professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente). (COELHO, 2000, p.18)

Essa mudança de postura permite ao professor desenvolver um trabalho mais significativo com a leitura. O aluno passa a dialogar com um mundo diferente, em alguns momentos saímos do mundo real e viajamos para um mundo do verossímil, tudo isso mediado pelo texto. Somos conhecedores das deficiências que o ensino de língua vem sofrendo, entretanto, sair da zona de conforto ainda é um grande obstáculo a ser superado, enquanto não superamos, continuamos reproduzindo um sistema falho.

O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica, por exemplo, a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. É que tendo lido naquela série ou naquela idade, aquele livro, o professor tende a divulgá-lo para seus alunos e assim, sucessivamente, do professor para o aluno que se faz professor. (COSSON, 2014, p.32)

Se o trabalho com a leitura no ambiente escolar é um problema que preocupa todos os envolvidos, as atividades que envolvam os textos literários também não deixam de ser uma preocupação, principalmente pela grande dúvida em saber o que é literário e o que deixa de ser considerada literatura. Até a algum tempo atrás este não era um problema no ambiente escolar, pois o que era considerado literatura eram somente os clássicos. A leitura canônica era o que deveria ser cobrada nas aulas de língua portuguesa, pois o objetivo era simplesmente cobrar a leitura das obras para que o aluno pudesse, dessa forma, ascender de uma classe à outra. Neste caso, a definição da origem do termo literatura apresentada por Jouve (2012) seria satisfatória, pois o termo literatura sempre estaria atrelado ao conceito de que conhecer ou ter contato com textos literários permitiria entrarmos em um mundo elitizado. Essa ideia está estigmatizada desde o momento em que o termo surgiu.

A palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”). No século XVI, a “literatura” designa, então, a “cultura” e, mais exatamente, a cultura do letrado, ou seja, a erudição. “Ter literatura” é possuir um saber, consequência natural de uma soma de leituras. Como a literatura supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar o “grupo das pessoas de letras. (JOUVE, 2012, p. 29)

Entretanto, sabemos que tudo passa por mudanças e transformações, logo o termo literatura cunhado no século XVI não satisfaz as necessidades de uma sociedade do século XXI, sendo assim, Nelly Novaes Coelho apresenta uma proposta para a definição do termo que coaduna com a diversidade cultural que presenciamos nos últimos tempos.

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. (COELHO, 2000, p. 27)

As mudanças são evidentes, a divisão de classes também, o acesso à cultura letrada torna-se uma exigência, e diante de toda esta evolução, Antonio Candido (1995) define a literatura enquanto sistemas de obras que exigem um grupo de autores escrevendo e um grupo de leitores com um código linguístico nacional, ela é considerada fator essencial para a humanização do homem, para isso o autor aponta as três faces da literatura:

(1) Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e consciente. (CANDIDO, 1995, p. 176)

O primeiro aspecto refere-se à maneira como o texto é construído, aparentemente autônomo, mas repleto de significados, a escolha das palavras e a organização não são aleatórias, “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 1995, p. 177), o que nos encanta é a forma como os vocábulos estão organizados no poema, na música, ou seja, o

cuidado na disposição das palavras, a forma escolhida nos ajuda a construir significados. O segundo aspecto pressupõe a literatura como uma forma de manifestação dos sentimentos individuais ou coletivos. Há a necessidade de desenvolvermos a nossa sensibilidade para percebermos as emoções expressas através das palavras. O terceiro aspecto apresenta o texto literário como uma forma de conhecimento, situação que Antonio Candido chama-nos a atenção, alertando para o fato de priorizarmos esse aspecto e esquecermos que a articulação entre forma, emoção e conhecimento é fundamental para a formação da literatura.

Tendo como pressuposto o conceito de literatura apresentado por Antonio Candido, percebemos que tudo o que envolve o fazer pedagógico está atrelado, de alguma forma, a textos literários. Entretanto, somos conhecedores que no âmbito escolar a leitura literária está relegada à função de pretexto para a aquisição dos mecanismos linguísticos, no ensino fundamental e ao estudo cronológico de fatos e características, no ensino médio.

O espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já o devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. (COMPAGNON, 2009, p.22)

Se na sociedade a literatura disputa espaços com as tecnologias e outras atividades mais “atrativas”, na escola o estudo da literatura ainda é vista como uma disciplina sem valor algum. Ela está nos planejamentos escolares ou nos livros didáticos simplesmente porque o currículo exige, situação que a rebaixa a uma disciplina que não apresenta um uso funcional, conseqüentemente desvalorizada em detrimento das outras disciplinas. Regina Zilberman (2009) define bem o espaço da literatura no ambiente escolar, “se antes a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma”. Entretanto boa parte deste equívoco se dá por conta da formação dos profissionais que trabalham com o ensino da língua, os professores também, na maioria das vezes, não conseguem estabelecer uma posição diferente para o ensino da literatura.

Apesar de toda essa problemática, as discussões teóricas vêm chamando a atenção para se deixar de lado o ensino centrado sobre a literatura para se adotar uma prática voltada para a aprendizagem da literatura. Para isso é necessário abandonarmos o estudo histórico e passarmos a focar o texto literário. Todavia, o que acontece é repetirmos o mesmo processo pelo qual passamos na nossa formação, exigimos dos nossos alunos conhecer as características de determinado movimento literário, propomos a leitura de um clássico representativo do movimento, de preferência aquele que lemos no ensino médio ou na graduação, para facilitar a discussão e acreditando que essa metodologia seja necessária e suficiente para a formação do leitor. Em virtude desse equívoco, acabamos negando o direito dos nossos alunos conhecerem a magia da literatura. Focamos o trabalho com o texto literário no estudo histórico, não o exploramos enquanto representação de emoções e construção de significados. Também não oportunizamos aos nossos alunos navegar por outras leituras, que não sejam as do nosso conhecimento. Temos medo de nos lançarmos em leituras juntamente com nossos alunos, seja por receio de não atingirmos o mesmo nível de compreensão dos educandos, seja por não querer navegar em território desconhecido.

É necessário percebermos que a literatura é uma manifestação humana, como tal ela não é nula, pelo contrário, está cheia de propósitos e intenções, portanto, o ambiente escolar deve ser um dos principais meios de divulgação dessa manifestação que requer sujeitos leitores para que possa ser concretizada.

Literatura e Leitura são entendidas como agentes formadores não apenas de *leitores*, mas especialmente da *consciência de mundo* que levará cada eu a se descobrir em relação ao outro, como parte integrante/responsável do/pelo meio em que vive. (COELHO, 2008, p.130)

1.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

O principal objetivo do ensino da língua deve priorizar a prática social da leitura e escrita, ou melhor, a prática pedagógica deve focar o letramento. O aluno precisa instrumentalizar-se para agir diante das inúmeras práticas sociais que estão baseadas na leitura e escrita, seja no meio familiar, no trabalho, no lazer. A todo o momento estamos diante de processos de letramentos.

Magda Soares define letramento como os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social, “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 consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1999, p. 18).

Entretanto, vemos que ainda estamos longe de atingir este objetivo, seja em função do desconhecimento, em alguns momentos, por parte do professor quanto ao que realmente seja o processo de letramento, muitas vezes confundido com o processo de alfabetização, situações diferenciadas, mas não dissociadas; seja quanto à facilidade em replicar conteúdos que nada acrescentam ao aluno, mas que é fácil de ser reproduzido e avaliado.

Existem inúmeros tipos de letramentos, e não vamos deter-nos em mencioná-los aqui, o que precisamos ressaltar é a importância do letramento para as nossas atividades pedagógicas.

Assumir o letramento como propósito do ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não. (KLEIMAN, 2013, p.72)

Dentre os múltiplos letramentos, vamos destacar aqui o letramento literário, que é o foco do nosso trabalho, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2014, p.12). É importante destacar aqui que quando abordamos a questão do trabalho com o texto literário, não é no sentido de usá-lo como pretexto para desenvolver conteúdos gramaticais, perceber os adjetivos ou substantivos que estão presentes no texto, analisar se o processo de concordância nominal ou verbal está de acordo com o que a gramática preceitua, ou cobrar a leitura extraclasse de algum clássico literário para depois preencher algumas fichas de leitura.

O professor, ao elaborar seu trabalho com a leitura de livros para as crianças, precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto, sem pensar ainda na sua utilização em sala de aula. Em seguida, virá a leitura analítica, reflexiva, avaliativa... (FARIA, 2007, p. 14)

O que pretendemos é discorrer sobre a ausência e a necessidade da presença da literatura no fazer pedagógico, uma vez que Antonio Candido afirma que a literatura é uma necessidade universal, e negar o acesso a ela é mutilar a humanidade, pois é através da literatura que damos forma aos sentimentos. Para Rildo Cosson, é através da literatura que assimilamos as verdades.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. [...] No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2014, p. 17)

Entretanto, desenvolver um trabalho pedagógico pautado no letramento literário requer também algumas mudanças de posturas, primeiramente é necessário ter clareza quanto ao processo de leitura literária e letramento literário. Cosson (2014) afirma que quando lemos uma obra literária e somos tocados por ela, somos capazes de nos sentir parte daquela comunidade, discutir e até mesmo influenciar o outro a conhecer a referida obra, saímos do plano da leitura literária e assumimos o letramento literário, ou seja, somos capazes de nos perceber como integrantes de outro mundo e, para isso, o professor também precisa adquirir o letramento literário, para poder influenciar os seus alunos a tornarem-se parte desse outro mundo, não há como ensinar aquilo que não se conhece ou domina.

Frantz (2011) alerta que para promover a leitura, o professor deve ser um leitor competente e entusiasmado, além de conhecer os interesses dos educandos, para poder orientar, incentivar e sugerir leituras que possam construir significados para o leitor em formação.

É fato que muitos professores alegam que preferem trabalhar o ensino gramatical, para depois, se der tempo, trabalhar a literatura em sala de aula, mas este trabalhar é meramente didático, em alguns momentos ficamos no plano da leitura de textos literários simplesmente para preenchimento de fichas de leitura, ou em alguns casos, ler por ler, com o propósito de desenvolver a “leitura prazerosa” que se transforma em “castigo” para os alunos. Toda essa situação é decorrente do desconhecimento da função humanizadora da literatura defendida por Antonio

Candido. Logo, no espaço da sala de aula ainda não há a compreensão de que o letramento literário envolve um processo amplo de interação e construção de significados, tanto para quem ensina como para quem aprende.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47)

O professor é um dos responsáveis em suscitar caminhos que levem ao letramento literário, fazendo com que o estudo do texto literário saia do mero campo da leitura e passe a produzir significados para quem lê, ou seja, “o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual.” (FARIA, 2007, p.12)

Há a necessidade de resgatar o encantamento pela literatura que é estimulado nas séries iniciais, porém negado com o passar dos anos. À medida que o indivíduo avança de série, vamos tolhendo a sua imaginação, exigindo cada dia mais a memorização de regras e estimulando o desinteresse pelo uso da imaginação, não há espaços nos currículos do ensino fundamental, nas séries finais, para desenvolver o prazer pela leitura e o desenvolvimento da imaginação e criatividade, não possibilitamos que os alunos busquem na explicação dos mitos e fantasias soluções para os problemas reais do cotidiano.

Enfim, a bagagem literária construída nos anos iniciais do ensino fundamental entra em um processo de estagnação nas séries finais, sendo retomada no ensino médio com o único objetivo de exposição dos períodos literários e para aprovação no vestibular.

Diante desse quadro desafiador, Rildo Cosson através da obra *Letramento Literário: teoria e prática* apresenta alguns pressupostos do valor e importância da literatura no ambiente escolar e propõe o uso de sequências para orientar o trabalho pedagógico que tenha como objetivo o letramento literário. O autor sugere atividades pautadas na sequência básica constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa proposta é ideal para atender às necessidades do ensino fundamental, porém, há a preocupação com o letramento literário também no ensino médio, para isso há a proposta de elaboração da sequência expandida para

“deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento literário” (COSSON, 2014, p. 76). A sugestão do uso de sequências básica ou expandida não delimita se uma ou outra seja mais adequada para determinado nível de ensino. O objetivo do trabalho com o texto é que delimitará a sequência a ser escolhida.

1.3 BREVE PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL

Textos literários, canônicos ou não, atuais ou tradicionais, devem fazer parte do rol de leituras dos nossos jovens, e a escola é a principal mediadora dessas leituras. Entretanto, sabemos das dificuldades que a literatura de modo geral enfrenta ao disputar espaços com o ensino de regras. Todavia, imaginamos que a literatura infantil não sofra desses mesmos empecilhos, pois o público a que ela se destina apresenta uma melhor receptividade em virtude de essa produção literária explorar e apresentar temas que fazem parte do imaginário, além de uma construção mais simples em função do leitor em formação. Porém, ao voltarmos a nossa atenção para a presença da produção literária infantil e juvenil nos espaços escolares, percebemos que ela também enfrenta as mesmas dificuldades que a literatura voltada para o público adulto.

Quando falamos de literatura infantil e juvenil temos como pressuposto o que Coelho (2000) utiliza para explicar essa terminologia, ou seja, indica a produção literária voltada para pré-leitores, leitores iniciantes e leitores em processo (infantil) e juvenil para leitores fluentes e críticos.

Lajolo & Zilberman (2002) afirmam que o gênero literatura infantil passou a ser conhecido mais especificamente no século XVIII. Antes disso, no século XVII, Charles Perrault publicou *Contos da Mamãe Gansa* (1697), adaptado dos contos orais que objetivavam transmitir alguma moralidade.

A importância de Perrault não é apenas de criador, mas também de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança. Graças ao seu livro, tornou-se possível o florescimento de uma série de autores importantes para a literatura infantil, tanto em seu país como em outras nações da Europa. (ARROYO, 2011, p.20)

É através dessa publicação que se tem conhecimento do início do gênero ou da literarização dessas histórias, porém, antes de Perrault, algumas produções puderam ser englobadas como literatura apropriada à infância, tais como: as *Fábulas*, de La Fontaine, 1668 a 1694, e *As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, em 1717.

Entretanto, é na segunda metade do século XVIII que o conceito de infância passa a ser consolidado dentro de um contexto histórico marcado pela ascensão da burguesia, surgindo a necessidade de uma literatura específica para esse público com o intuito de educar essa nova geração. É nesse mesmo período que a responsabilidade da educação das crianças passa a ser dividida entre a família e a escola. Pautados na ideia de educar esse novo público escolar, a produção literária para crianças teve como base a coleta de narrativas orais, inicialmente direcionadas aos adultos e depois adaptadas ao público infantil.

Na base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a antecede historicamente e a fundamenta tematicamente. Charles Perrault apanhou na tradição oral todos os temas de seus contos [...]. Os irmãos Grimm, igualmente, utilizaram-se da tradição oral, previamente aproveitada por novelistas da Renascença e constantes dos *fabliaux* da Idade Média. C. Schmid também não fugiu à influência da tradição. (ARROYO, 2011, p.29)

No Brasil, a situação não foi diferente, entretanto, o gênero literatura infantil passa a fazer parte dos interesses de escritores e intelectuais, a partir do final do século XIX e começo do século XX, também impulsionados pelo crescente processo de urbanização.

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002, p. 25)

A literatura voltada para o público infantil, tanto no Brasil quanto no mundo, apresenta um traço comum: está intrinsecamente ligada ao ambiente escolar. É nesse ambiente, responsável por dividir junto com a família a educação dos pequenos cidadãos, que a literatura infantil surge como apoio para um processo de

ensino, de acordo com os preceitos da nova sociedade que se organiza pautada no crescimento industrial.

Apesar de apresentar um público e objetivo definido, a produção literária infantil apresenta alguns problemas no seu início. Arroyo (2011) alerta para o principal problema enfrentado pela literatura infantil: o de que ela é um gênero menor e, assim considerada, não mereceu, nem merece, melhor atenção. Além desse preconceito cultivado, dois obstáculos chamam a nossa atenção: primeiro, apesar de estar direcionada às crianças, as histórias refletem a visão do adulto, é ele que pensa pela criança e apresenta histórias que às vezes não reflete o universo infantil, o que acaba trazendo para as narrativas a figura de um narrador adulto autoritário que dificulta a identificação com o leitor. Segundo problema, boa parte da literatura veiculada no Brasil no início da sua implantação passou por um processo de tradução e/ou adaptação, o que permite em alguns momentos a apresentação de termos e situações que estão longe da realidade da criança brasileira.

Sendo assim, a literatura infantil produzida no início do século tem maior relevância pelo seu caráter pedagógico e pela perpetuação da visão conservadora da infância do que pelo seu interesse em envolver o leitor, explorar a ludicidade ou despertar a imaginação e o interesse pelo mundo literário. Monteiro Lobato é o escritor responsável em quebrar estas amarras com o tradicionalismo e conceber uma literatura que realmente esteja voltada para o universo infantil.

Só a partir de 1921, com a publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, a feição da literatura para crianças brasileiras começa a ser alterada. Amparando-se na alegação de que se tratava de literatura escolar, [...] Lobato começa a criar uma literatura infantil com características bem diversas daquela que se produziu até então, sobretudo no que dizia respeito à participação da criança na narrativa: a história é contada do ponto de vista da criança e, desse modo, antes de ensinar, procura interessar e divertir o leitor. (FILIPOUSKI, 1983, p. 102)

Monteiro Lobato, além de colaborar com a tradução de algumas obras, ele apresenta uma crítica aos velhos e desgastados contos de fadas propondo alguns questionamentos e apresentando a necessidade que a criança tem de conhecer e vivenciar novidades.

Embora estreando na literatura escolar com Narizinho arrebitado, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar, fase essa expressa, geralmente, em um português já de si divorciado do que se falava no Brasil. (ARROYO, 2011, p. 281)

Isso não significa que a produção literária brasileira voltada ao público infantil abandone os clássicos que deram origem à literatura para crianças, pelo contrário, há preocupação em sair das repetições moralistas e punitivas, surgindo o interesse em dar mais espaço para a imaginação e criatividade às histórias direcionadas a esse público em formação e exigente de situações que estejam condizentes com a sua realidade.

Lobato procura dar ambiência brasileira aos contos de fadas, através do sítio do Pica-pau Amarelo. Mergulha na tradição popular oral, inspirando-se em mitos e imagens de recorrência que fazem parte da tradição oral de todos os povos; daí sua obra infantil ser ao mesmo tempo regional e universal. [...] Ainda traduz, recria e adapta os grandes clássicos da literatura universal, como Robinson Crusoe, de Laemert. E idealiza o sítio, onde a imaginação infantil pudesse morar ao lado de suas personagens. Num estilo direto, num vocabulário simples e exato, sem distinção de real e irreal, com a abolição do tempo, o mundo encantado das mentes infantis habita o sítio. (PONDÉ, 1983, p. 113)

Não podemos negar que a literatura infantil brasileira ganha os seus primeiros moldes com Monteiro Lobato no início dos anos 20, entretanto a nossa história literária nos mostra que tínhamos do início do século até os anos 70 somente o destaque da obra lobatiana, é a partir dessa década que aparece um grande grupo de escritores produzindo uma literatura original e preocupada com o público leitor, seguindo os preceitos da literatura do início do século, porém considerando o percurso histórico que o país apresenta, dentre eles: Fernanda Lopes de Almeida, Marina Colasanti, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Sérgio Caparelli, Orígenes Lessa, Wander Pirolí, e muitos outros escritores que se preocupam em produzir uma literatura infantil que dialogue com o seu leitor, ou seja, a produção literária tem a preocupação em abordar situações cotidianas, mas sem deixar de

lado a fantasia e o imaginário que faz parte do universo infantil, porém com todo o cuidado para não reproduzirmos o que se veiculava na Europa e que não fazia parte do conhecimento da criança brasileira. O diálogo entre o universal e o regional foi importantíssimo para a produção desse período.

A literatura infantil, à medida que emerge do regionalismo do começo do século, explora o folclore, a tradição oral, as raízes regionais, a linguagem coloquial, a fantasia, o mítico, o mágico, utilizando diversas formas de resgatar o real como a paródia, a caricatura, a carnavalização, o realismo grotesco. (PONDE, 1983, p. 114)

Gregorin Filho (2012) afirma que entre as décadas de 70 e 80, a literatura infantil e juvenil apresentou um aumento considerável na sua produção, boa parte desse aumento deve-se ao fato das escolas tornarem-se um dos espaços para divulgação desse gênero literário em ascensão num cenário de lutas pela liberdade de expressão. Autores buscam colocar no papel a voz do jovem e o seu universo cheio de conflitos para serem lidos e vivenciados, além de discutidos numa proposta de diálogo e não de imposição de valores.

1.4 A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Os contos de fadas são narrativas originárias da oralidade, apresentam seres fantásticos, através de mundos imaginários e conflitos mágicos nos leva a sairmos do nosso mundo real. É através dessas histórias, que temos, na nossa infância, o primeiro contato com a literatura.

É interessante percebermos que, no momento em que a criança passa a frequentar a escola, os professores das séries iniciais oferecem um vasto repertório de leituras de contos de fadas que envolvem animais, bruxas, duendes, fadas, seres fantásticos e imaginários. Os alunos sonham com as princesas e fadas, e o mundo da magia parece hipnotizar o leitor em formação no seu primeiro contato com as letras.

As personagens de histórias infantis, de modo geral, tendem a representar determinadas situações ou comportamentos, mais do que permitem ser identificadas como a criação literária de uma individualidade possível, de acordo com determinadas características psicológicas mais ou menos complexas. (CADEMARTORI, 2012, p. 27)

Ao ingressar nas séries finais do ensino fundamental, esse repertório de leituras deixa de ser oferecido ao aluno, o educando depara-se com listas de regras que devem ser memorizadas, decretando assim a falência do ensino da língua. O estudo da literatura só será retomado no ensino médio, mas com foco no contexto histórico e características do movimento literário estudado. O encanto da literatura é quebrado, assim como nos contos de fadas. Talvez, esta seja uma das explicações para os pequenos aprendizes gostarem de ir para a escola e os maiores não. Nas séries iniciais há o estímulo ao encantamento, oportunidades são oferecidas para que o aluno viva personagens, diariamente o mundo da fantasia é explorado e estimulado. Mesmo sem dominar o processo de decodificação, as crianças adoram ouvir uma boa narrativa, elas identificam-se com os personagens, vibram com as peripécias dos heróis.

Entretanto, a dicotomia entre o universo adulto e infantil propiciou o surgimento de produtos voltados a atender os diversos públicos e suas peculiaridades, dentre estes produtos a literatura infantil baseada nos contos orais destinados aos adultos ganha força, é através da habilidade em transformar situações grotescas e violentas em algo mais singelo e sublime que surge os contos de fadas que até hoje encantam adultos e crianças. Certos disso, vemos hoje a indústria cinematográfica investindo bilhões de dólares para adaptar os famosos clássicos infantis para o cinema, porém com uma apresentação moderna e cheia de recursos tecnológicos, que encanta não só crianças, como os adultos também. Temos como exemplo: *Cinderela*, *Alice no país das maravilhas*, *Peter Pan*, *Malévola* e tantos outros contos adaptados ao cinema.

Vivemos num momento em que a mutação dos meios dessas histórias atingiu um ponto de virada: a tradição oral cedeu espaço ao império das imagens. Hoje, tudo o que se diz deve ser ilustrado. Os sons, os silêncios, a entonação e a capacidade dramática, que faziam a glória de um bom contador de histórias foram substituídos pelas capacidades narrativas dos estúdios de cinema, da televisão e dos ilustradores de livros e quadrinhos. O que nos interessa é o fato de muitas histórias terem subsistido através desses novos meios e perdurarem evocando as mesmas emoções. (CORSO, 2006, p.26)

Apesar de todo o atrativo que a mídia busca apresentar às pessoas, não há criança, e em alguns momentos até adultos, que não se encante com uma boa

história recheada de fadas, bruxas, duendes, princesas indefesas e príncipes destemidos e corajosos, e se o enredo apresentar alguns conflitos que somente o mundo da imaginação permite a sua existência, o sucesso está garantido. “A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção.” (CORSO, 2006, p.20)

Para que as narrativas possam prender a atenção do ouvinte é necessário que ela construa significados e sentidos para o leitor. “O que prende o leitor a história, quando ele está ainda no primeiro estágio de leitura, é a curiosidade pelo que vai acontecer com aquela personagem com quem se identificou de algum modo.” (CADEMARTORI, 2012, p. 29)

Talvez este seja um dos problemas da literatura infantil produzida atualmente, temos muita produção literária voltada para as crianças, porém poucas apresentam uma qualidade satisfatória que consiga agradar ao público e superar os famosos contos de fadas, que apesar de surgirem na antiguidade conseguem apreender os dramas interiores que os seres humanos enfrentam.

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 1980, p.13)

De acordo com Bettelheim (1980), os contos de fadas diferem das histórias infantis por simplificar as situações, e os detalhes são esboçados somente se forem importantes para a compreensão do enredo, caso contrário, tudo o que caracterizar excesso de informação é desconsiderado. Logo, percebemos que ao recontar os contos de fadas, tem-se a preocupação de que o público é composto por seres que estão em formação, portanto, a objetividade e a preocupação em apresentar personagens únicos é uma constante.

Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais

populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2007, p. 23)

Ao deparar-se com os contos de fadas, a criança está entrando em contato com as primeiras manifestações artísticas, pois a criança pode gostar ou rejeitar um conto dependendo do momento e estágio que está vivendo. Esta arte pode não contribuir para a compreensão dos dilemas que a incomoda no momento, o prazer e encantamento é o que faz um conto produzir sentido. Se não encanta, não fará diferença nenhuma na vida da criança, mas se ela sente prazer em conhecer, ler ou ouvir uma história, provavelmente isto fará parte da sua vida constantemente.

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um conto de fadas, o encantamento que sentimos não vêm do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.

Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. (BETTELHEIM, 1980, p.20)

Pelo fato de apresentar estrutura simples, mas com uma enorme carga de significação, os contos de fadas além de ser o primeiro contato da criança com as manifestações artísticas, também é através das histórias apresentadas que a criança começa a imaginar-se fora do seu mundo real, identificando-se com os personagens apresentados, vivendo situações fora do cotidiano. Apesar de não ter a intenção de apresentar uma situação maniqueísta, em que a criança tenha que optar entre o bem e o mal, o processo de aproximação com os personagens dificilmente fará com que a criança tenha alguma afinidade com o vilão da história, na maioria das vezes ela se reconhece na figura do herói que sofre, mas que provavelmente terá um final feliz. Essa situação é comum quando percebemos que a maioria das crianças assumem o papel do príncipe que mata o dragão, da princesa que é vítima da bruxa e é salva pelo príncipe no final da história. Dificilmente encontraremos crianças que se identificam com o personagem do Gato de Botas, o lobo ou a madrasta que atormenta a vida das princesas na maioria das histórias, esses

personagens não apresentam uma trajetória tão sublime ou heroica, o que leva a criança a construir uma imagem negativa desses personagens e, conseqüentemente, associá-los aos obstáculos encontrados na vida real.

A criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Identificada com os heróis e as heroínas do mundo do maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto. (COELHO, 2000, p.55)

Os contos tradicionais demonstram na maioria da sua composição características europeias, o que é evidenciado por camponeses e princesas, e claro as fadas, seres fantásticos que com a sua varinha de condão tem a possibilidade de trazer a solução para todos os problemas, além de ser o elo entre a realidade e o mundo da imaginação. Essas histórias encontram no contexto brasileiro relação com os mitos e as lendas que permeiam a nossa história oral. Cascudo (2012, p. 25) afirma que “as histórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra”, ou seja, não há histórias originais. As histórias criadas sejam aqui, ou em qualquer parte do mundo remeterá sempre aos nossos antepassados. Todavia com ajustes que acompanham a evolução humana, mas com as simbologias construídas na antiguidade.

1.5 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL EM MATO GROSSO

O contexto histórico e cultural do Brasil não apresenta princesas indefesas e nem príncipes valentes e destemidos, logo, a maioria das nossas histórias que seguem a linha dos contos de fadas estão pautadas em seres que defendem a floresta e possuem uma relação intrínseca com o meio ambiente, tais como o Curupira, Saci Pererê, Boitatá, Mãe d'água, e outros seres que surgem do mundo folclórico e povoam o imaginário das crianças brasileiras. A influência desses personagens e suas atitudes em defesa da natureza são repassadas de geração em

geração, os registros são poucos, mas as memórias que povoam o imaginário dessa população são muitas, essa situação nos remete ao mesmo processo que Perrault realizou ao transcrever os contos e as lendas da Idade Média.

As lendas e mitos brasileiros são nitidamente ligados a fenômenos da natureza.

São também muito comuns os mitos e lendas relativos à terra, tratando das injustiças praticadas pelo colonizador. Nessas narrativas, sobressai a questão dos colonos e dos escravos, a descoberta do Novo Mundo e, não raro, as narrativas mostrarão o sincretismo das religiões no Brasil com grande presença de fatos sobrenaturais, que são atribuídos a espíritos e santos os mais diversos. (KHÉDE, 1986, p.35)

Um dos maiores redutos desses seres fantásticos e suas proezas são as regiões de floresta que compreendem a região norte do país e o estado de Mato Grosso, porém, em virtude da colonização tardia, a literatura produzida nesses espaços ainda não possui a tradição dos registros como no restante do país, situação que leva muitas pessoas a afirmarem que não há produção literária, principalmente no estado de Mato Grosso.

Entretanto, os estudos têm demonstrado uma produção relevante, mas pouco conhecida e discutida, Hilda Magalhães (2001, p.18) apresenta e ao mesmo tempo alerta para o fato de que “entendemos por literatura mato-grossense os textos escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenham residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura do Estado”. Essa afirmação faz-se necessário em virtude de alguns escritores, que hoje estão conseguindo notoriedade no meio literário, não nascerem no estado, no entanto, por residir e produzir em Mato Grosso, a sua produção literária apresenta marcas características da região, sejam culturais, ecológicas ou políticas, portanto uma literatura tipicamente mato-grossense.

Nas produções destinadas às crianças em Mato Grosso, a demarcação do espaço local é efetivada pelos autores que recriam personagens e espaços do universo mágico, já conhecido nos contos tradicionais, pondo sua narrativa em diálogo com a tradição ou simplesmente, recuperando símbolos e cenários dos contos clássicos para a expressão do imaginário coletivo regional (SILVA, 2015, p.2406)

Recentemente, alguns pesquisadores têm voltado o seu foco para a produção literária do estado, em especial a literatura infantil e juvenil, dentre eles podemos destacar a dissertação de mestrado *O outro lado de uma mesma história: a produção literária destinada ao público infanto-juvenil no estado de Mato Grosso*, de Angela T. Fontana e Souza (2009), que faz um levantamento das produções literárias no estado, inclusive construindo um quadro cronológico com datas de publicação das obras; e a tese de doutorado *No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionadas para crianças e jovens em Mato Grosso*, de Renata Beatriz B. Rolon (2014), que apresenta um panorama do surgimento da literatura infantil e juvenil no estado e a sua relevância no cenário nacional. Além desses trabalhos citados, temos as pesquisas da professora Doutora Rosana Rodrigues da Silva, da Universidade do Estado de Mato Grosso, do campus de Sinop, que desenvolve uma série de estudos voltados à produção literária no estado.

Todos os estudos demonstram que em Mato Grosso vamos ter os primeiros registros de uma literatura produzida para o público infantil na década de 80, de acordo com os estudos de Souza (2009). Esse atraso deu-se em função do próprio processo de colonização do estado e logicamente da divulgação cultural.

A literatura infanto-juvenil de Mato Grosso é uma jovem em processo de amadurecimento. É uma literatura recente em relação à brasileira do mesmo gênero e também em relação à produção literária mato-grossense para adultos, que existe desde o século XVIII. É uma produção contando com apenas vinte e poucos anos, porém, recém-nascida na práxis historiográfica. (SOUZA, 2009, p. 50)

Somente em 1987 temos a obra *As meninas e o sabiá*, de Maria das Graças Campos, publicada pela editora Entrelinhas, essa seria, cronologicamente, considerada uma das primeiras obras voltadas para o público infantil produzida em Mato Grosso. De origem recente, mas com ampla diversidade de temas a serem explorados, a literatura infantil produzida no estado é marcada por temas ecológicos, lutas em defesa do meio ambiente e a exploração do universo folclórico. Seguindo os caminhos trilhados por Maria das Graças Campos, outros escritores começam a aventurar-se na missão de escrever literatura para crianças e jovens, de acordo com Souza (2009) os principais nomes que figuram na produção literária infantil e juvenil

são: Maria das Graças Campos (*As meninas e o sabiá*, 1987), Aclyse de Mattos (*Natal tropical* – 1990), Antônio de Pádua e Silva (*Guerra no Pantanal*, 1991; *Selva e chuva*, 1992; *Na terra da confusão*, 1993; *O gato que amava Girl*, 1994), Maria do Carmo Alves de Souza (*O emigrante*, 1994; *O rio e Covardia*, 1995; *Amarelinhos, Uma chance para margarida e Rio de Sonhos*, 2003; *A árvore e a cidade e João Ninguém*, 2005; todos na área da educação ambiental), Ivens Cuiabano Scaff (*Mamãe sonhei que era um menino de rua e A fábula do Quase Frito*, 1996; *Uma maneira simples de voar*, 1997; *O papagaio besteirento e a velha cabulosa*, 1999; *Bugrinho; O menino órfão e o menino rei*, 2009), Wander Antunes (*Isso é coisa de pirata!*, 1996), Neuza Baptista Pinto (*Cabelo ruim?*, 2006), Durval de França e Cristina Campos (*Conferência no cerrado*, 2008), entre outros.

Os temas são os mais diversos possíveis, ora privilegiando a cultura local, ora abordando temas universais que fazem parte do cotidiano das pessoas. Souza (2009) afirma que em algumas situações a produção local tende a ser ufanista e engajada. Há uma constante preocupação em enaltecer o ambiente, valorizar as memórias com marcas culturais, já o engajamento evidencia-se na denúncia e preocupação com a devastação da natureza, exploração dos povos que aqui residem.

A divulgação dessa cultura nos meios literários é uma preocupação constante em colocar as características da região em evidência, uma espécie de autoafirmação diante do quadro cultural que o país apresenta.

[...] o diálogo que se estabelece na literatura infantil em Mato Grosso é concreto, constitui-se como meio que reafirma a localização dos seus sujeitos leitores. Vem desenvolvendo-se e amadurecendo. Os temas não são necessariamente os escolhidos pelo leitor criança, mas os eleitos pela sociedade, pela escola, pela família e mediados pelo livro – como sempre na história da literatura infantil –, mas, de uma forma ou de outra, estabelecem um diálogo entre estas instituições e o público a que se destina. (SOUZA, 2009, p. 100)

É necessário salientar que uma das maiores dificuldades encontradas pela literatura infantil, hoje, no estado é a sua divulgação, pois, além de não assumir o caráter de uma literatura escolar, não há interesse em destinar espaços nas escolas para o conhecimento das obras dos autores do próprio estado.

É do conhecimento de todos que a literatura precisa estar presente em todos os espaços possíveis, entretanto, a escola ainda continua sendo um dos espaços

privilegiados para essa divulgação, em especial, a literatura que compete com os grandes *best sellers*, aquela que ainda não faz parte do cânone, as pesquisas demonstram que algumas produções do estado não apresentam características literárias, entretanto não podem ser descartadas, pois representam o registro da nossa história cultural que ainda continua sendo escrita. Sendo assim, não queremos uma produção literária escolar, mas acreditamos que a escola ainda seja o principal meio de divulgação dessa produção ainda marginalizada.

Com os currículos abarrotados de conteúdos normativos, as atividades pedagógicas acabam por descartar o trabalho com o texto literário, desconsiderando a “literatura criada à margem do cânone dos grandes centros, em searas críticas e literárias pouco ou quase nada exploradas” (ROLON, 2014, p. 15), ou seja, a literatura produzida no estado precisa ser conhecida e reconhecida nos ambientes escolares.

É fundamental que a literatura encontre apoio nestes locais, não só para a sua divulgação, mas como um dos principais meios de contato com o leitor, haja vista que a cultura da leitura está se tornando arcaica nos ambientes familiares em detrimento de uma cultura pautada no excesso de fragmentação de informações mediada pelo avanço da tecnologia de informação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante das inúmeras possibilidades e categorias de pesquisas o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras pressupõe que o trabalho de conclusão esteja pautado em uma pesquisa-ação, em virtude dos cursistas serem professores em exercício no ensino fundamental. Um dos critérios para ingresso no programa. Logo, a proposta para o trabalho final está pautada na execução de um projeto de intervenção.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Algumas pessoas confundem esse tipo de procedimento com a pesquisa de campo que de acordo com Gil (2002) também tem os dados coletados pelo pesquisador, porém não há a ação interventiva com vistas a solucionar os problemas detectados, somente a coleta e análise.

A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p. 53)

Dessa forma, o presente trabalho pautou-se nos pressupostos de uma pesquisa-ação, de caráter interventivo, desenvolvida na Escola Estadual André Antônio Maggi, localizada no município de Feliz Natal – MT, que atende alunos do ensino fundamental das séries finais e alunos do ensino médio: regular e EJA. A escola possui amplas salas de aulas climatizadas, dispõe de uma biblioteca com acervo razoável, quadra coberta e laboratório de informática equipado com o necessário, atende em média 800 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O ensino fundamental compreende dez turmas, atendidas somente no diurno, sendo três turmas de sétimo ano, três turmas de oitavo ano e quatro turmas de nono ano. Sendo assim, escolhemos trabalhar com alunos do oitavo ano. Dentre as três turmas que a escola atende, optamos pela turma do oitavo ano “A”, matutino. O motivo que nos levou a desenvolver atividades com alunos do oitavo ano, e, não de outros anos, deu-se em função dos sujeitos da pesquisa estar em uma idade de descobertas e curiosidades. Os alunos dessa fase transitam ainda entre o universo infantil e as novidades do mundo adolescente, logo, o mundo real mesclado com o fantástico faz parte do interesse do grupo escolhido. O principal objetivo deste trabalho era o desenvolvimento do letramento literário através de propostas de atividades pautadas na leitura de obras da literatura infantil e juvenil produzida em Mato Grosso.

Nesta fase, os alunos já conhecem todos os clássicos infantis universais. *Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, João e Maria, A Bela e a Fera*, são histórias que fizeram parte da infância desses adolescentes, seja na sua versão clássica dos contos de fadas, seja na versão cinematográfica cheia de efeitos especiais e tecnológicos.

Já a produção literária desenvolvida no estado de Mato Grosso é pouca, se comparada à produção dos grandes centros, mas não se trata de uma produção nula. Essa produção existe, porém não tão conhecida e disseminada, principalmente nos ambientes escolares, entretanto ela encanta tanto quanto os clássicos universais, pois a produção regional também explora o mundo da fantasia que os clássicos literários apresentam. Outro aspecto relevante é que a literatura mato-grossense explora elementos que são próximos dos leitores. Seres que constituem o nosso folclore, espaços geográficos que pertencem à nossa região, dialetos, enfim, há uma série de elementos que nos permite um processo de identificação e proximidade. Sendo assim, o propósito do trabalho foi a construção de narrativas com personagens clássicos e regionais, dialogando sobre as situações reais que permeiam a vida dos adolescentes do estado de Mato Grosso.

Diante do impasse que reflete o trabalho equivocado com a literatura, conforme pudemos expor na fundamentação teórica, optamos por utilizar a proposta de sequência expandida organizada por Cosson (2014). O autor, tendo reconhecido, que muitos trabalhos com a literatura para alunos do ensino fundamental e médio se

restringem a estudo da biografia do autor, do contexto histórico da obra, ou ainda, apenas a leitura da obra e realização de provas e questionários, propõe algumas possibilidades de trabalhos com o texto literário que ultrapassem essa postura e possibilite o letramento literário.

A sequência expandida deve partir, antes de tudo, de uma motivação, pois como o próprio nome deixa inferir, é na motivação que o aluno se sentirá estimulado a ler a obra. Essa etapa consiste em uma atividade de preparação para introduzir o tema a ser lido e discutido. Na introdução, por sua vez, é feita uma apresentação da obra, autor, tema, visando contextualizar, oferecer informações para uma compreensão global da obra. A etapa da leitura pressupõe um trabalho extraclasses, ou seja, orienta-se para que a leitura seja feita fora do horário das aulas (em comum acordo com os alunos), e com intervalos, nesses o professor pode propor atividades com textos diversificados para retomar e dialogar com a leitura principal, o importante é que os intervalos não sejam muitos, no máximo três. A sequência expandida propõe algumas interpretações, geralmente a primeira consiste na apreensão global da obra, essa interpretação pode estar pautada na contextualização teórica – procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra; contextualização histórica – busca relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar; estilística, poética, crítica, presentificadora ou temática, já a segunda interpretação pressupõe a discussão aprofundada de um aspecto abordado que pode estar centrado em um personagem ou algum traço estilístico, tudo dependerá da contextualização realizada na primeira interpretação. A expansão, etapa que finaliza a sequência expandida, consiste na ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, proporcionando o diálogo entre as obras estudadas.

Para o desenvolvimento do trabalho, escolhemos duas obras de escritores mato-grossenses, *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes (1996) e *Conferência no Cerrado* de Durval de França e Cristina Campos (2008), como eixos norteadores da sequência expandida.

Na primeira obra temos o personagem Gonçalinho que recebe a visita da fada Sininho que está preocupada com a vinda do capitão Gancho para Cuiabá em busca de ouro. Peter Pan cresceu, e não se importa mais com os problemas que acontecem na Terra do Nunca. O personagem mato-grossense assume o lugar de

herói, e, juntamente com a sua turma tenta atrapalhar os planos do malvado capitão. A obra faz um diálogo direto com o clássico *Peter Pan* de James Barrie (1911). Com algumas adaptações regionais, o autor constrói uma narrativa que traz referências de um clássico infantil, ambientada em um espaço próximo da realidade dos alunos, ou seja, a capital do estado. Wander Antunes ainda explora o aspecto histórico das construções das igrejas, a exploração do ouro, além das paisagens naturais, cachoeiras, rios e vales, “[...] sem esquecer as influências canônicas, o escritor trabalha o espaço e as belezas naturais de um estado rico em miscigenação e suas especificidades, tal como suas variantes dialetais.” (TEIXEIRA & SILVA, 2014, p. 50)

Na obra *Conferência no Cerrado*, temos a união dos personagens lendários mato-grossenses, Currupira, Mãe do Morro, Negrinho d’Água, Boitatá, Pé de Garrafa e Tibanaré, que resolvem fazer uma conferência para juntos encontrarem soluções para os problemas ambientais que atingem seus respectivos espaços. O enredo apresenta através da mistura da realidade com a fantasia um alerta quanto à gravidade do descaso do homem com a natureza e quais as ações que são executadas por esses seres encantados para impedir a devastação do meio ambiente.

Durante a execução da sequência expandida, optamos por desenvolver o Método linear de leitura literária (PEREIRA, 2013) que é uma adaptação do Método linear de contação de histórias de Fanny Abramovich. O método linear de leitura literária fez parte do projeto de extensão “Oficina de leitura literária”, em 2009, desenvolvido por acadêmicos do curso de Letras da UEMS de Campo Grande – MS, coordenado pelo professor Danglei Castro Pereira. Também foi aplicado em um módulo da disciplina *Leitura do texto literário*, do curso de Mestrado Profissional no campus da Unemat/Sinop – MT, primeiramente com o grupo de cursistas do Profletras e em seguida com alunos do sétimo ano. O método consiste na ênfase ao texto literário, entretanto, o aluno não tem contato direto com o texto, ou seja, a ação de ouvir uma narrativa é a principal atividade desse método que pressupõe a organização dos alunos em círculo, para que todos tenham um campo de visão privilegiado. A apresentação do texto está pautada na busca de informações através do título, da capa, ilustração, autor e orelha. A leitura propriamente dita, geralmente realizada pelo professor, seguida de debate que consiste em perceber as impressões que o texto provoca nos alunos, compreende a etapa seguinte. Como

atividade final, tem-se a produção pós-textual que compreende o registro, podendo ser através da escrita ou por meio de desenhos, a socialização fica livre para o aluno que queira dividir com os colegas o que apreendeu do texto.

O método citado foi utilizado na motivação da sequência expandida, com o texto *A primeira só* de Marina Colasanti (Uma ideia toda azul, 1999).

Além das obras citadas, recorreremos ao filme “A Terra do Nunca – A Origem”, 2011, com direção de Nick Willing, disponível no *youtube*, como meio de oferecer mais subsídios aos alunos.

Os alunos utilizaram o processador de texto *Word* e programa *Power Point*, na realização das atividades propostas. Além dos recursos citados, os alunos também fizeram uso do software Hagaquê, um editor de histórias com um banco de imagens e diversos componentes para a construção de histórias em quadrinhos, criado por pesquisadores da Unicamp.

O Hagaquê tem como objetivo auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos mais diversos conteúdos. Criado com fins pedagógicos, o *software* possibilita ao aluno construir histórias em quadrinhos selecionando imagens do próprio editor, importando da internet ou de um arquivo pessoal. Além do uso das imagens, todos os recursos utilizados para a criação de HQs são disponibilizados, tais como: o formato de balões que indicam falas, pensamentos, xingamentos, onomatopeias. Em síntese, o recurso utilizado possibilita inúmeras formas de utilização em prol do desenvolvimento da leitura e da escrita de forma proficiente, porém, não é só a leitura do código verbal, o *software* possibilita o desenvolvimento de todos os tipos de leitura, seja a leitura das imagens que buscam representar alguma mensagem, o cenário escolhido que por si só já traz uma mensagem para o leitor, a escolha das cores, a disposição das imagens no quadrinho, o formato e tamanho das letras, enfim, há uma série de recursos que permitem desenvolver as habilidades comunicativas dos usuários.

Outro recurso utilizado foi o aplicativo VivaVídeo, disponível para Android, esse *app* facilita a construção e edição de pequenos vídeos através de um aparelho celular. Os alunos fizeram uso do *app* para a construção de pequenos vídeos propagandas dos trabalhos realizados, também conhecidos como *Book trailer*, e vídeos com impressões das obras lidas chamados de *Booktuber*.

Todas as atividades propostas pela sequência expandida resultaram em produções escritas ou ilustradas em grupos, além de fotografias e vídeos produzidos pelos alunos, a maioria fazendo uso do celular e computador. Em seguida, todo o material produzido foi organizado em um aplicativo.

Para a construção do aplicativo utilizamos a plataforma fabricadeaplicativos.com.br, a qual disponibiliza recursos para a construção de *apps* de forma simples, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação, após a realização do cadastro, cria-se uma conta e, automaticamente, tem-se acesso a alguns recursos que possibilitam criar um aplicativo para *mobile* em pouco tempo.

Após o cadastro da conta, reuníamos em pequenos grupos para formatar e inserir os trabalhos no aplicativo. Finalizada a inserção das atividades, disponibilizamos o endereço do aplicativo para que a turma pudesse fazer as suas considerações no período de quinze dias e, em seguida, divulgamos para todos os alunos da escola e comunidade em geral.

2.1 CONHECENDO O PERCURSO DA PESQUISA

As atividades descritas a seguir foram desenvolvidas no período de onze de abril a trinta de junho de dois mil e dezesseis, totalizando 48 aulas, distribuídas em doze semanas, com quatro aulas semanais. A proposta seguiu a orientação da sequência expandida apresentada por Cosson (2014), e a maioria das atividades compreendeu um tempo entre uma a quatro horas/aulas.

A primeira parte da sequência, também chamada de motivação, apresentou como objetivo principal a sensibilização dos alunos quanto à importância da leitura. Para realizar essa etapa, fizemos uso do Método linear de leitura literária (PEREIRA, 2013). Os alunos não teriam em mãos a cópia do texto, eles teriam que desenvolver a ação de ouvir a leitura do conto *A primeira só*, que faz parte da obra *Uma ideia toda azul* de Marina Colasanti (1999).

A motivação consistiu em um levantamento de inferências sobre o que o texto poderia abordar, seguido de leitura, debate e produção de um desenho que pudesse representar as impressões que o texto causou aos alunos.

O segundo momento destinou-se à introdução da obra *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes. O livro foi digitalizado, em virtude de não termos exemplares na biblioteca escolar que pudessem ser manuseados pelos alunos. Logo, a atividade consistiu na projeção da obra via Datashow. A introdução baseou-se em explorar o título, as ilustrações, inferir algumas possibilidades sobre o que a história poderia apresentar, além de uma explanação sucinta de quem era o autor Wander Antunes.

O momento da leitura foi organizado com dois intervalos. Objetivando conhecer o enredo da obra e perceber o diálogo com a história do Peter Pan, essa etapa estava pautada na leitura coletiva do primeiro capítulo da obra de Wander Antunes. Leitura em grupo até o capítulo cinco, organização das leituras extraclasse com estipulação de prazos e encaminhamentos via e-mail da obra digitalizada, além de pesquisa no dicionário de palavras que faziam parte do primeiro capítulo e que não era do conhecimento do grupo.

No primeiro intervalo, tínhamos o propósito de levar os alunos a perceberem como se dá o processo de intertextualidade. Portanto, planejamos a exibição de um vídeo da *Magali – Chapeuzinho Vermelho 2*, disponível em www.youtube.com/watch?v=Mx-Rq594Dbo, com duração de sete minutos. Na história há a reinvenção dos contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, insatisfeita com o seu papel, abandona a história e vai tentar realizar seus sonhos em Hollywood. Lobo Mau escala Magali para ser a nova Chapeuzinho Vermelho e acaba se dando mal, no final da história Chapeuzinho retorna, Magali ocupa o lugar do Lobo Mau que fica desempregado.

Além da exibição do vídeo, ao final da aula, os alunos receberam a segunda parte da história de Wander Antunes.

No segundo intervalo, pretendíamos oferecer subsídios para ampliar as discussões da obra em estudo, para tanto, organizamos a exibição do filme “A Terra do Nunca – A Origem”, 2011, com direção de Nick Willing, disponível no *youtube*. Em virtude de ser um filme de longa duração, elaboramos um questionário com questões que abordavam os pontos principais do enredo e que serviram de roteiro para os alunos:

1. Descreva as atividades que o grupo de Peter fazia antes de irem para a Terra do Nunca, e por que eles faziam? Como se dava a comunicação entre Peter e o bando?

2. Qual a origem do menino Peter? Onde Jimmy encontra Peter e por que o leva para casa? Como Jimmy sabe da existência de Peter?
3. Quantos meninos faziam parte do bando de Peter no início da história e quantos fazem parte do bando na Terra do Nunca? O que aconteceu?
4. Qual a principal diferença do crocodilo da Terra do Nunca? Qual a importância dele na história?
5. Como foi criado o globo de luz? E qual era a sua verdadeira função?
6. Como os índios chegaram à Terra do Nunca? O que eles protegiam?
7. Por que o planeta em que Peter e seus amigos vão se chama Terra do Nunca?
8. Sininho pertence a qual grupo? E qual a função desse grupo?
9. O que acontece entre Sininho e os anciãos de seu reino?
10. Por que Sininho pretende entregar o globo de luz para os anciãos do seu reino?
11. Como os piratas chegaram à Terra do Nunca? O que eles buscam na Terra do Nunca, e por que não conseguem?
12. Como Peter consegue o poder de voar? Por que ele perde a memória? E como a recupera?
13. Por que a capitã Bonny não consegue o poder de voar? O que acontece com ela? Por que ele não queria sair da Terra do Nunca?
14. Qual a verdadeira identidade de Jimmy e o que ele pretende fazer com o globo de luz?
15. Como Jimmy perde a mão e qual a relação entre ele e o crocodilo? O que acontece com Jimmy no final do filme?
16. Quem era o homem do capuz? De onde veio? E o que queria construir na Terra do Nunca?
17. Quais os presentes que os índios dão aos meninos do bando de Peter? E o que Peter traz de presente para cada um deles, além de sapatos?
18. O que Peter faz com o globo no final da história, e por quê? O que os meninos percebem de diferente em Peter quando ele retorna de Londres? Qual a relação desse fato com o início da clássica história do Peter Pan?

O momento da interpretação também foi dividido em duas etapas, na primeira interpretação tínhamos como objetivo discutir os aspectos gerais que compõem a obra de Wander Antunes. Portanto, a discussão consistiu na apreensão global da obra, pautando-se na contextualização temática e presentificadora apresentada por Cosson (2014).

Já a segunda interpretação objetivava abordar os aspectos históricos e culturais que servem de cenário para a obra *Isso é coisa de Pirata!* Para essa etapa, organizamos a discussão de alguns aspectos que caracterizam a produção de Wander Antunes, bem como a percepção das marcas que identificam o estado de Mato Grosso, como as igrejas, o cheiro dos peixes em época de piracema, a troca do crocodilo por jacarés para intimidar o capitão Gancho, a busca pelo ouro, a ajuda da Turma do Gonçálinho substituindo a turma do Peter Pan.

A expansão pressupõe apresentar textos que possam dialogar com a obra estudada, sendo assim, tivemos como objetivo proporcionar o conhecimento das lendas típicas do estado de Mato Grosso. Planejamos o estudo da lenda do Tibanaré e produção textual. As atividades desenvolvidas nessa etapa serviram de motivação para iniciarmos o estudo da obra *Conferência no Cerrado* de Durval de França e Cristina Campos, dando início a uma segunda sequência expandida.

O estudo e apresentação da obra citada objetivou o conhecimento da cultura regional por meio da leitura literária, a introdução pautou-se na exploração da ilustração, além da apresentação dos dois autores: Durval de França, graduou-se em Biologia, em Goiás, e em Pedagogia na UFMT. Foi professor da rede pública municipal estadual. Publicou vários livros, além de crônicas e contos em jornais mato-grossenses. Faleceu em Cuiabá-MT, em 1998. Cristina Campos é graduada em Letras, leciona Português e Literatura no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. É revisora e organizadora de diversas publicações.

A leitura em sala de aula priorizava o conhecimento do primeiro capítulo, e estabelecimento de prazos para que os alunos pudessem realizar a leitura do restante da obra que era encaminhada via *e-mail*.

O primeiro capítulo apresenta como título “O Despertar de Currupira”, nesta parte temos o personagem Currupira que ao despertar percebe a grande devastação que o homem vem causando à natureza, recebe a visita do Pé de Garrafa e juntos decidem realizar uma conferência. Currupira redige os convites e Pé de Garrafa será

o mensageiro responsável em entregar os convites para as seguintes forças: Troá – Água Fria; Minhocão – Pari; Negrinho d'Água – Santo Antônio do Rio Abaixo; Mãe do Morro – Poconé; Tibanaré – Nossa Senhora da Guia; Boitatá – Serra do Cachimbo; Saci Pererê – Serra Geral.

Com o objetivo de conhecer as particularidades das lendas apresentadas na obra *Conferência no Cerrado*, organizamos um intervalo que culminou com a realização de uma pesquisa de todos os personagens lendários que a obra estava abordando, para que os alunos pudessem ter algumas referências para compreender melhor a narrativa de Durval e Cristina, uma vez que os autores trazem os personagens para a construção da história, mas o leitor é obrigado a buscar informações para compor a compreensão do enredo. O único personagem que os alunos não encontraram referência foi a Mãe do Morro, que na internet aparece como Mãe do Ouro.

Além da pesquisa, os alunos tiveram como proposta de atividade a caracterização de um dos personagens lendários que deveria ser fotografado e enviado via *WhatsApp*.

Para a interpretação da obra *Conferência no Cerrado*, propomos somente uma interpretação que se baseou na apreensão global do enredo com foco na compreensão dos personagens e os problemas ambientais abordados pelos autores, desta forma, a interpretação baseou-se na contextualização temática e presentificadora.

Como atividade de produção, propomos a elaboração, em grupo, de um texto digitado em *Word*, no qual os alunos teriam que utilizar algum personagem das histórias infantis que eles se recordavam para ajudar um dos seres encantados que faz parte da obra *Conferência no Cerrado*, dessa forma desenvolvíamos o processo de autoria por meio da produção textual.

Finalizando a leitura e discussão das obras literárias propostas, propomos a realização de algumas atividades que estavam pautadas exclusivamente no uso de recursos tecnológicos. O objetivo era aliarmos o uso dessas ferramentas ao processo pedagógico.

O primeiro recurso utilizado foi o software Hagoaquê ferramenta que possibilita a criação de história em quadrinhos. A atividade proposta nesta fase era a transposição do texto produzido em *Word* em uma história em quadrinhos, utilizando

os recursos que o software Hagoquê e a internet disponibilizavam, além do uso da fotografia produzida nas aulas anteriores.

O conhecimento e produção de um *book trailer* possibilitou a percepção da importância desse recurso na divulgação de textos literários. Essa etapa consistiu na exposição de um modelo de *book trailer* disponível no *youtube*, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=xe8KioyMF5M> com a duração de dezenove segundos, e construção de um *book trailer* da história em quadrinhos produzida pelos alunos.

Ao conhecer o *booktuber* como ferramenta de incentivo à leitura, alguns alunos foram desafiados a construir um vídeo apresentando as obras mato-grossenses. Iniciamos com a visualização do vídeo do *youtuber* Eduardo Cilto, disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=cbWkMlwTdpk>, *Capas mais bonitas da minha estante*, para exemplificar o que é e como se faz um *booktuber*.

Após inúmeras atividades desenvolvidas pela turma, destinamos os momentos finais para adequarmos alguns trabalhos, além da criação de um aplicativo para divulgar os resultados obtidos para a comunidade em geral, bem como a seleção do material que faria parte do aplicativo.

3 TEORIA E PRÁTICA: UMA RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA

Os dados coletados possibilitou-nos a organização da análise em três momentos. O primeiro refere-se à mediação pedagógica no processo de leitura; o segundo volta-se à leitura literária e ao conhecimento da cultura mato-grossense. Por fim, discorreremos sobre o uso das tecnologias aliadas ao letramento literário.

3.1 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE LEITURA

Alegarmos que os adolescentes não gostam de ler já se tornou afirmação comum, entretanto, ao iniciar as atividades com a turma do oitavo ano, uma situação chamou-nos a atenção logo no início dos trabalhos, a maioria alegou gostar de ler, entretanto, a leitura que os jovens leitores em formação realizam não são as leituras que a escola concebe como literatura. O que a escola quer que o aluno leia não se faz presente no rol de interesse do mesmo, pois só o fato da obrigatoriedade já transforma a leitura escolar em algo chato e desinteressante. Colomer (2007) afirma que “graças à extensão da escolaridade, lê-se mais que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios.” (p. 104), ou seja, os nossos educandos estão lendo muitas coisas, porém, a escola cobra leituras que não condizem com o interesse dos leitores, mas que estão de acordo com o cânone literário, o que também não desperta o interesse dos jovens em formação.

Selecionar textos que são considerados literários e que chamam a atenção do leitor é o maior desafio do professor em sala de aula. Logo, esse foi o nosso desafio, escolher produções literárias que pudessem ir ao encontro do interesse de um grupo de trinta e quatro alunos, que estão em formação, viciados em jogos eletrônicos e que acreditam que a leitura é a “parte chata” das aulas de língua portuguesa.

[...] não se trata de adequar uma produção literária a escola pelo reflexo – sem reflexão – do que já é do mundo do jovem em sua relação com os meios de massa. Trata-se, sim, de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo,

que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação. (CADEMARTORI, 2012, p. 65)

O que Cademartori afirma é que devemos estar atentos e dispostos a realizar algumas adequações para que a leitura oferecida corresponda a alguns anseios dos jovens leitores em formação, entretanto, critérios deverão ser estabelecidos para que a escolha não seja aleatória. Logo, a escolha pelo texto de Marina Colasanti obedecia a alguns propósitos, dentre eles, o fato de ser uma escritora que apresenta contos de fadas que não possuem um final feliz, e que nem sempre as suas histórias possuem fadas. A exploração do imaginário como uma das suas principais características, além da construção de personagens que sempre encanta o leitor, também foram fatores que influenciaram a escolha do texto para motivar os alunos quanto ao processo de leitura que iniciávamos.

As discussões acerca do conhecimento prévio dos alunos quanto ao que eles conhecem dos contos de fadas tradicionais possibilitou a percepção de alguns equívocos quanto ao que seja um conto de fada e uma fábula. O uso de nomenclaturas e características específicas para classificar alguns textos permite ao professor organizar o seu trabalho, entretanto, para o aluno o que lhe chama a atenção é o enredo, não importa se seja uma fábula, crônica, poesia, ou algo parecido.

A leitura do texto apresentava algumas peculiaridades que dialogavam com outras histórias, dentre elas, a lenda da vitória-régia, narrativa em que no final da história a índia também se lança nas águas para tentar alcançar a lua, e depois é transformada em flor, ao recuperar esses conhecimentos, os alunos começaram a dialogar fazendo contrapontos com o texto lido e a lenda, lembrando que a índia era obcecada pela lua, assim como a princesa era obcecada por ter amigas para brincar.

O momento permitiu-nos fazer a inserção de outra história que também possuía um final parecido, o mito de Narciso. A apresentação resumida do enredo do mito possibilitou ao grupo fazer a ligação com a história de Marina Colasanti, ou seja, nas três histórias, todos os personagens morrem afogados por verem uma imagem refletida nas águas.

Os momentos em que buscamos informações de outros textos para relacionar com o texto lido fez com que os alunos percebessem os diálogos que acontecem

entre as produções literárias. Promover os debates em sala de aula requer alguns cuidados por parte do professor que precisa dar voz ao aluno, mas ao mesmo tempo orientar as discussões para que essas não se tornem evasivas e sem fundamentos. Talvez esta seja uma das situações que evidenciam a recusa em trabalhar textos literários em sala de aula, a literatura suscita debates e exposição de pontos de vistas bem particulares, portanto, requer tempo.

A proposta de representar o que compreenderam do texto através de um desenho não foi recebida como uma tarefa escolar, e tão pouco como uma atividade obrigatória, percebia-se pela postura dos alunos que aquele era o primeiro momento em que estavam discutindo um texto literário sem a obrigatoriedade de ler o texto e responder um questionário.

A introdução da obra *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes, propiciou confirmarmos o que muitos estudiosos vem afirmando recentemente, ou seja, há produção literária em Mato Grosso, porém ela ainda não ocupa os espaços escolares. Os alunos não conseguiram citar nada a respeito da produção da região.

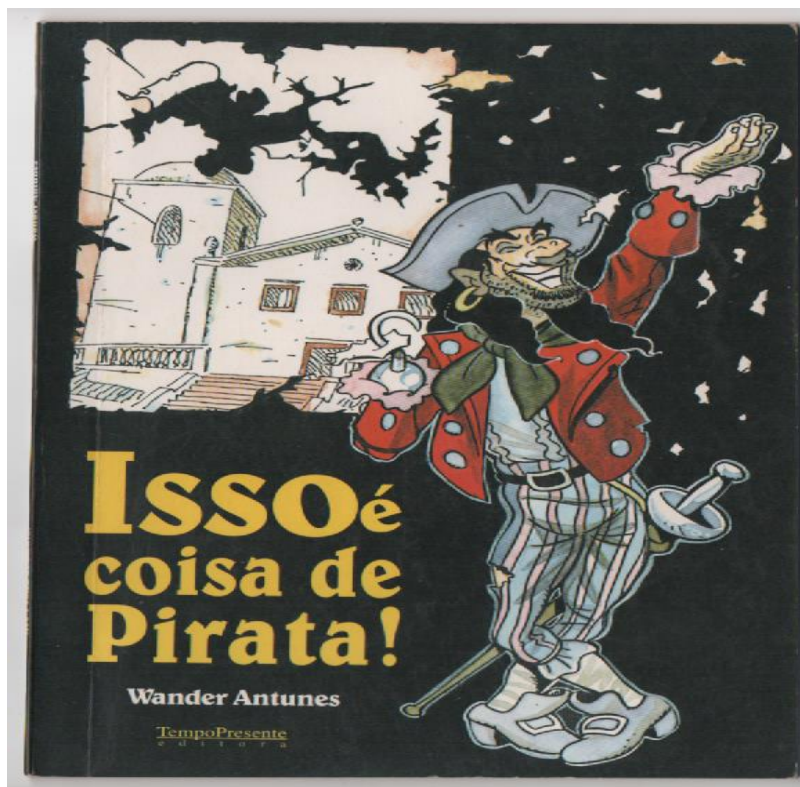
Desconhecer o autor não é algo tão assustador, mas levando-se em consideração o fato de que a maioria dos alunos são nascidos no estado, espera-se que o mínimo de conhecimentos culturais sejam expressos pelos educandos, entretanto percebemos que até mesmo a escola está falhando nesse aspecto, pois não foi surpresa ser questionada por colegas de trabalho que gostariam de saber onde havia encontrado os textos literários que pretendia trabalhar com os alunos.

A leitura literária contempla todas as disciplinas, mas é fato que as leituras de obras infantis produzidas em Mato Grosso são, muitas vezes, relegadas a segundo plano, por falta de conhecimento crítico dessas obras por parte dos profissionais responsáveis pelo trabalho com a leitura. (SILVA & COCCO, 2014, p.4.159)

Profissionais que são responsáveis em formar o gosto literário desconhecem a produção regional, eles ainda continuam divulgando fragmentos dos cânones literários, pautam suas aulas nas análises linguísticas, o que não está totalmente errado, porém não deve ser o foco das aulas de língua portuguesa. Portanto, não há como esperar que o aluno conheça alguma manifestação literária do estado, se o responsável por mediar esse conhecimento também não conhece.

Ao instigarmos os alunos a inferir informações que pudessem prever o que a história iria nos trazer, percebemos o quanto a mídia exerce forte influência na formação dos nossos leitores. Todas as inferências que os alunos apresentavam eram resquícios da mídia, ou seja, o primeiro nome para pirata veio da famosa série de filmes *Piratas do Caribe*, os alunos conheciam toda a história e peripécias que o personagem viveu nos filmes. Recuperar a figura do capitão Gancho não foi uma tarefa fácil. Somente a partir da imagem, que o grupo pode perceber que não estávamos falando do capitão Jack Sparrow, e sim do capitão Gancho, da clássica história do Peter Pan. Entretanto, os alunos conseguiram relacionar a imagem do pirata da capa ao personagem Gancho, somente pela sua marca registrada, o gancho na mão direita.

FIGURA 1 – Capa do livro *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes



Fonte: ANTUNES,1996.

O estudo da dedicatória oportunizou retomar algumas informações que o autor apresenta, e que se torna necessário o esclarecimento para que os alunos possam ter uma boa compreensão da obra em questão.

Para Monteiro Lobato, que me contou a história de Peter Pan, no Sítio do Picapau Amarelo. Para James Barrie, o pai de Peter. Para Walt Disney, pelo desenho. Para Steven Spielberg, por Hook. E para Ivens Cuiabano Scaff, por compartilhar a viagem que foi a feitura deste livro. (ANTUNES, 1996, p. 3).

Ao determos a nossa atenção na dedicatória, fizemos a retomada de quem foi Monteiro Lobato, ao que os alunos demonstraram ter conhecimento da turma do Sítio do Picapau Amarelo através de programas exibidos na televisão, porém muitos desconhecem a importância e as obras do autor, nenhum dos alunos leu obras de Monteiro Lobato.

Quanto à James Barrie, os alunos já conheciam os desenhos de Walt Disney, para muitos foi somente através da animação que tiveram conhecimento da história de Peter Pan, porém, o grupo não foi capaz de retomar o enredo básico da história do Peter Pan, só sabiam que existia um menino que voava e vivia brigando com um pirata. Eles conheciam a fada Sininho, mas não sabia qual era a sua importância na história de James Barrie. Sabiam que o capitão Gancho tinha medo de um crocodilo, mas não sabiam dizer qual o motivo.

O nome Steven Spielberg fazia parte do conhecimento dos alunos, mas a referência era os filmes de dinossauros que fizeram tanto sucesso no cinema, o filme *Hook*, de 1991, que Wander Antunes cita, não é de conhecimento da turma, não é de se estranhar pelo fato de ser um filme considerado antigo para o público que estava ali na sala, mas o que mais nos chamou a atenção foi o fato de todas as referências dos alunos serem provenientes da televisão.

Quanto à Ivens Cuiabano Scaff, esse era um nome totalmente desconhecido. O escritor que produz literatura no estado, dentre as quais algumas obras direcionadas ao público infantil e juvenil, não figura no rol de conhecimento dos alunos, além das suas produções não fazerem parte do acervo bibliográfico da escola.

Discutir com os alunos alguns referenciais levou-nos a necessidade de modificar algumas estratégias do planejamento. Não seria possível discutirmos a organização da obra de Wander Antunes, se a maioria dos alunos não possuíam experiências de leituras das obras com as quais gostaríamos de dialogar. Sabemos que algo só fará sentido para o leitor, se houver uma interação entre o texto, leitor e contexto. Logo, os alunos poderiam ler o texto, realizar uma compreensão

superficial, mas, havia a necessidade de oferecermos condições para que esse processo de interação acontecesse de uma maneira mais eficaz, era fundamental contextualizarmos os alunos.

A leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. [...] na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. (KOCH & ELIAS, 2014, p.57)

O contexto de produção da obra de Wander Antunes não era do conhecimento dos alunos, esse foi um dos motivos que nos levou a escolher vídeos e selecionar um filme que pudesse oferecer as informações necessárias para que pudéssemos dar continuidade à nossa proposta.

Apesar de a obra ser publicada há vinte anos, ela permanece sendo uma novidade nos ambientes escolares, tanto que não há exemplares nas bibliotecas, e os alunos a receberam como se fosse uma produção recém-lançada no mercado literário.

Propor um momento de leitura no laboratório de informática não é uma atividade considerada comum no ambiente escolar. Infelizmente, alguns profissionais continuam perpetuando a ideia de que fazer pesquisa se resume a encontrar informações e depois fazer cópias para ser entregue ao professor. Essa atitude ficou evidenciada quando informamos que os alunos teriam na área de trabalho dos computadores o texto para fazer a leitura e que poderiam realizar anotações de palavras que não compreendiam, com o auxílio do dicionário. Um dos maiores problemas enfrentados ao propor atividades de leituras é a quebra de alguns paradigmas que a escola vem perpetuando, tais como: ler é uma atividade chata e dolorosa; não há prazer em realizar atividades de leitura; utilizar o laboratório de informática subentende-se fazer cópias de textos pesquisados em alguns sites.

[...] o professor precisa vencer preconceitos contra os meios e os recursos digitais, contra o apego dos alunos a esse mundo e aos aparelhos que lhes permitem estar mergulhados nesse mundo. Precisa estar de mente aberta para adotar novas posturas pedagógicas baseadas nas novas demandas deste tempo. (COSCARELLI & CARVALHO, 2015, p. 21)

Além da leitura, os alunos foram convidados a fazer uma pesquisa sobre algumas informações que o texto apresentava, tais como a referência aos piratas do livro *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson (1883), lembrada por Gonçálio ao cantar a música “Oh! Oh! Oh! Uma garrafa de rum. /Oh! Oh! Oh! E não sobrou nenhum”, além da figura do *Freddy Krueger*, personagem fictício da série de filmes de terror “A Hora do Pesadelo”, comparação que Urbaninho faz do capitão Gancho com o personagem do filme, os dois são horripilantes. Amarilha (2012, p. 176) salienta que “a intertextualidade se manifesta pela relação dialógica entre textos, que pode ocorrer por alusão, imitação, citação, inversão e tantos outros procedimentos.”

O que Wander Antunes faz na construção do enredo de *Isso é coisa de Pirata!* é construir esse processo de intertextualidade com obras literárias e seriados de televisão, ou seja, o diálogo com outras produções. Não podemos classificar esse processo como adaptação, pois a “adaptação mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o conto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte.”(AGUIAR, 2012, p. 48)

O processo de mediação de leitura que tanto se discute nos meios acadêmicos ainda não está presente com tanta frequência nos ambientes escolares, um dos principais problemas apontados para justificar essa ausência é a “mudança das funções sociais da literatura durante a segunda metade do século XX e o da redução de seu espaço escolar em função da leitura “funcional”, do ensino da língua e das demais matérias do currículo.”(COLOMER, 2007, p. 104). Desta forma, a literatura passa a ser vista como algo sem utilidade, a sua presença nos espaços escolares torna-se cada dia mais evasiva, em virtude de exigir tempo para o professor preparar-se para ser mediador, e tempo para levá-la até o leitor em formação.

O fato dos alunos irem para a leitura do texto, mas com uma prévia interpretação do que a capa e a dedicatória apresentavam, possibilitou um processo de leitura mais significativo, pois os mesmos sentiram-se motivados a lançar-se à leitura da obra com mais curiosidade, resultado de um processo de mediação pautado em debates e discussões pré-leituras.

Organizar pausas durante as leituras para que se possam desenvolver algumas atividades que tenham relação com a obra estudada é uma das propostas de Cosson (2014), essas pausas são chamadas de intervalos e possibilita ao professor oferecer outras leituras que possam dialogar com o texto principal. A exibição do vídeo *Magali em Chapeuzinho Vermelho 2*, trouxe-nos um texto que fazia evocações a outros textos, o que possibilitou-nos direcionar a discussão com foco no processo de intertextualidade.

Em muitos textos, percebem-se indícios tangíveis de uma relação com outros, desde evidências tipográficas, que demarcam fronteiras bem específicas entre um dado texto e algum outro que esteja sendo evocado, até pistas mais sutis que conduzem o leitor à ligação intertextual por meio de inferências. (CAVALCANTE, 2014, p. 146)

Ao debater a história exibida pelo vídeo, todos possuíam conhecimento da personagem Magali que pertence à Turma da Mônica e do clássico Chapeuzinho Vermelho, acredita-se que esse seja um dos clássicos infantis mais famosos e conhecidos por todos. A versão de Perrault continua povoando o imaginário dos nossos jovens. E a turma da Mônica faz parte do percurso de leitura dos nossos alunos, entretanto, ainda há um processo de discriminação quanto ao uso de histórias em quadrinhos nas aulas de leituras. Fato esse, evidenciado pelos próprios educandos, que no início das atividades tiveram receio em afirmar que gostavam de ler gibis.

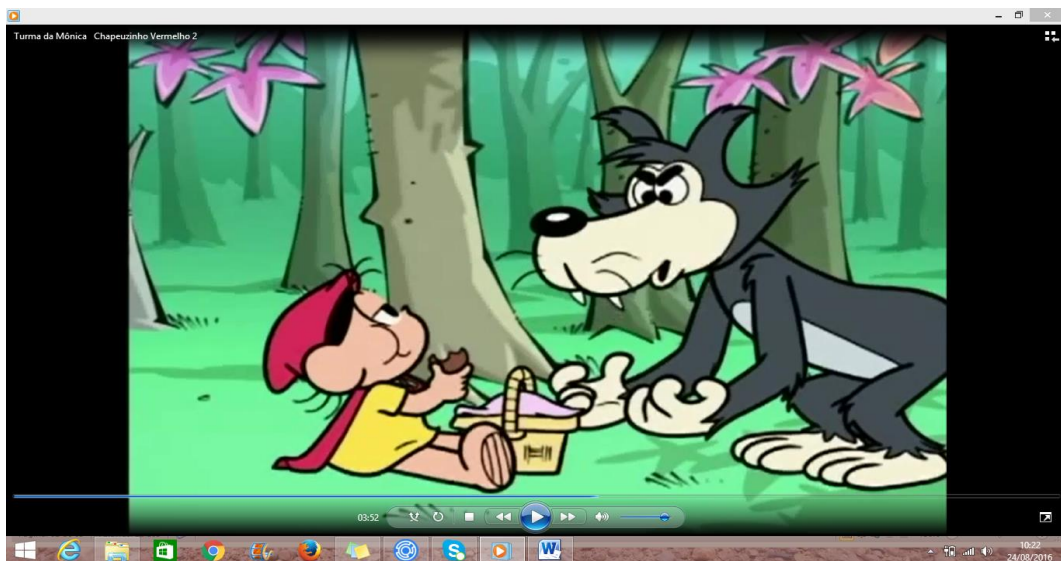
Os quadrinhos não afastam os jovens da leitura. Pelo contrário. Muitos adultos que hoje cultivam o hábito da leitura, seja de jornais, revistas ou livros, costumavam ler histórias em quadrinhos durante a infância e a adolescência. Crianças que têm acesso às histórias em quadrinhos podem ser letradas mais facilmente e apresentar rendimento superior nos estudos se comparadas às que não possuem contato com esse material. (VERGUEIRO & RAMOS, 2015, p. 77)

Todavia, percebemos que recentemente há uma preocupação em utilizar as histórias em quadrinhos como incentivo à formação do leitor, pois algumas obras da literatura brasileira foram adaptadas para as histórias em quadrinhos com o objetivo de levar a literatura clássica aos jovens leitores em formação, dentre elas destacamos as obras de José de Alencar (*O Guarani*, *Ubirajara*, *Iracema*), Manuel

Antônio de Almeida (*Memórias de um sargento de milícias*), José Lins do Rego (*Doidinho, Menino de engenho*) Jorge Amado (*Jubiabá, Mar morto*), Bernardo Guimarães (*Escrava Isaura, O garimpeiro*) e tantos outros cânones literários que são classificados como produções de linguagem difícil para o jovem leitor, mas que através dos quadrinhos são reapresentadas ao público com o propósito de estimular a prática da leitura.

O vídeo exibido possui uma quantidade de informações extras que requer dos alunos alguns conhecimentos prévios para que possam produzir sentido, e até mesmo criar o efeito de humor. Ou seja, a ilustração, os gestos e as imagens precisam ser observados com muita atenção para que se construa o sentido do que estamos assistindo. Era fundamental a percepção da característica principal da Magali, comilona, para compreendermos o porquê da história já estar fadada ao fracasso, uma vez que uma das ações da personagem seria levar doces para a vovó.

FIGURA 02 – Magali em Chapeuzinho Vermelho 2.



Fonte: Disponível em www.youtube.com/watch?v=Mx-Rq594Dbo

Como as falas apresentavam uma variação linguística pertencente ao público jovem, não foi difícil estabelecer a compreensão do texto. Porém, a inserção de personagens de clássicos literários, não tão divulgados quanto Chapeuzinho Vermelho, criou uma lacuna no processo de leitura dos alunos.

FIGURA 03 – Magali em Chapeuzinho Vermelho 2.



Fonte: Disponível em www.youtube.com/watch?v=Mx-Rq594Dbo

Mesmo sendo um clássico, os alunos não conseguiram identificar que a intertextualidade com a história de Cachinhos Dourados e os três ursos estava presente no vídeo. Para os educandos, os personagens não passavam de figuração para deixar o enredo mais engraçado.

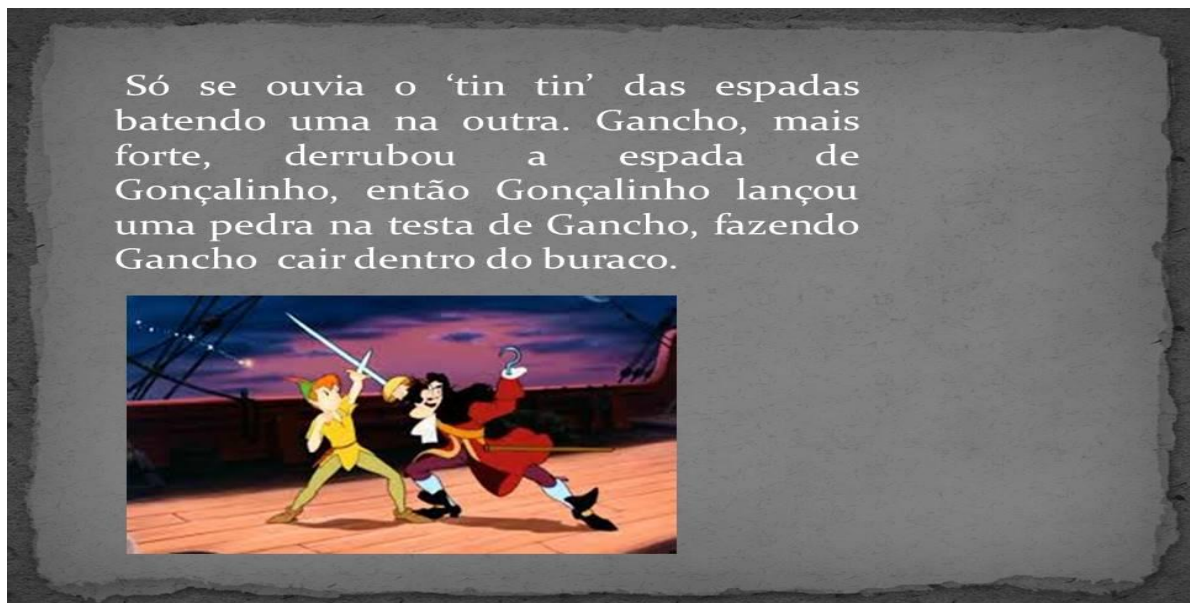
A proposta de apresentar um modelo de texto que dialoga com os clássicos infantis possibilitou compreender a dinâmica da produção de Wander Antunes na obra *Isso é coisa de Pirata!*, ou seja, o diálogo com outros textos e a mistura de personagens de várias histórias literárias e seriados de televisão.

Neste intervalo os alunos tinham como atividade de produção dar continuidade ao enredo de Wander Antunes, tendo como ponto de partida o conflito apresentado no final do capítulo 5, ou seja, o momento em que o personagem Gonçalinho é obrigado a andar na prancha sob as ordens do temível capitão Gancho. A produção textual deveria ser realizada utilizando o *Power Point*, ferramenta que já estamos há muito tempo familiarizado, entretanto, muitos alunos desconheciam a infinidade de recursos que o programa oferecia, pois a maioria estava acostumada a buscar informações na internet, copiar e colar no slide para apresentação, quando a turma passou a explorar todos os recursos oferecidos, desde transição, animação, *layout* e *design*, foi como se estivessem diante do programa pela primeira vez.

A continuidade do enredo não ofereceu muitas dificuldades aos alunos, uma vez que os mesmos já estão acostumados a produzir narrativas de pouca ou nenhuma complexidade, com apresentação de personagens planos, além de ações

girando em torno de um só conflito, ou seja, uma narrativa linear. Além dessa facilidade, percebemos a influência das histórias em quadrinhos no momento da escrita de alguns alunos, eles fizeram uso de onomatopeias, pontuações, interjeições, tudo para reforçar alguma expressão do personagem, além da forte presença do discurso direto.

FIGURA 4 – Continuação da história Isso é coisa de Pirata!



Fonte: Produção dos alunos do oitavo ano “A”

Na figura 4, percebemos que os alunos demonstram o conhecimento da necessidade de usar onomatopeias em alguns momentos da sua produção para deixá-la mais atraente e criativa, essa situação é perceptível pelo uso de aspas, no momento da produção textual, o grupo não fez questionamentos quanto ao uso ou não das aspas, o texto já foi entregue com a onomatopeia expressa como a imagem apresenta. A maioria dos grupos utilizou a imagem do Peter Pan para referir-se ao personagem Gonçalinho.

A escolha das imagens para a ilustração da atividade possibilitou aos alunos a percepção da importância da ilustração para contribuir com o enredo criado, não poderia ser qualquer imagem que os alunos utilizariam no seu trabalho, ela precisava trazer significados para contribuir com o texto apresentado.

É importante ressaltar, que todos os trabalhos dos alunos passaram por correções ortográficas, mas não alteramos a estrutura da composição do texto. As repetições e o desconhecimento da possibilidade de uso de anáforas será uma das

marcas dos textos produzidos. Como o objetivo não era focarmos na parte linguística, e sim evidenciarmos o potencial de criação de textos literários pelos educandos, não destinamos tempo para a discussão de questões e regras gramaticais.

FIGURA 5 – Continuação da história Isso é coisa de Pirata!

Então, Peter Pan vai levando Capitão Gancho para a prancha, e de repente BUUM! Capitão Gancho cai dentro da água, mas, quando ele achou que nada podia ficar pior.....

Tic!Tac!Tic!Tac! Era o som do crocodilo que vinha se aproximando cada vez mais e mais, até que Capitão Gancho não teve escapatória e foi devorado pelo réptil junto com outros marinheiros que tinham caído no mar.

-Hahahaha!! Eu disse Gancho que uma hora seu dia chegaria! - disse Peter Pan.



Fonte: Produção dos alunos do oitavo ano "A"

Na figura 05 é perceptível o percurso de leitura que o grupo apresenta, o uso das onomatopeias de forma destacada, seja por letras maiúsculas ou pelo uso de ponto de exclamação. A palavra "réptil" retomando o termo "crocodilo". As repetições "mais e mais" utilizadas de forma proposital para evidenciar a proximidade do crocodilo. A organização textual demonstra claramente que o grupo realiza boas leituras, pois o vocabulário utilizado difere dos outros alunos. Ao dividir a turma em equipes, a liberdade de escolha dos colegas para trabalharem em grupo foi respeitada, sendo assim, todos os grupos formados foram escolhas dos alunos e os integrantes das equipes possuíam algum tipo de afinidade. A equipe responsável pela produção exemplificada é composta por alunos provenientes de famílias que incentivam a leitura em casa, esse foi um dos fatores que preponderou durante todas as atividades propostas na sequência desenvolvida. Sempre havia dois ou três grupos que conseguiam produzir as atividades em tempo menor e com uma qualidade desejável.

Ao propormos algumas discussões a respeito da narrativa de Wander Antunes, fomos percebendo que alguns alunos não possuíam informações que

pudessem contextualizar a obra. Sendo assim, observamos que boa parte dos elementos que contribuíam para a compreensão da obra foram adquiridos através de recursos audiovisuais, em especial desenhos animados e filmes, porém as informações que os alunos conheciam não era suficiente para que pudéssemos realizar um estudo contextualizado da narrativa em questão. Portanto, a escolha de um filme para ser exibido foi um dos recursos utilizados para contribuir com a ampliação dos conhecimentos sobre a clássica história de James Barrie. No início, imaginávamos propor a leitura da obra *Peter Pan* de Monteiro Lobato, entretanto, o tempo estava se prolongando, e acreditávamos que não seria possível a leitura de uma terceira obra literária.

FIGURA 6 – Imagem do filme *A terra do nunca – a origem*.



Fonte: Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z5EilASh574>

Os alunos demonstraram uma receptividade muito boa, pois o enredo traz aquilo que os nossos jovens leitores buscam nas histórias, encantamento, mistérios, magia e muitas aventuras. Somos cientes de que o uso dos mecanismos visuais deve funcionar como recursos para auxiliar o desenvolvimento do letramento literário, mas não deve ser a base, portanto, ao escolhermos o filme em questão, tomamos o cuidado para que ele fosse um aliado na compreensão da obra de Wander Antunes, e que pudesse explicar de forma bem sucinta a saga do menino que não queria crescer de James Barrie.

O debate sobre o filme, seguindo um roteiro preestabelecido, possibilitou uma melhor compreensão do texto estudado. Algumas práticas pedagógicas ainda pautam a atividade de interpretação na elaboração de questionários com respostas objetivas, que exigem do aluno o processo mecânico de copiar e colar, ou simplesmente na elaboração de extensos resumos que não possibilitam ao aluno perceber ou discutir aspectos que lhe chamam a atenção.

Cosson (2014) propõe algumas contextualizações que permitem orientar com mais objetividade a interpretação de um texto literário, dentre as quais destacamos as contextualizações teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática.

A contextualização compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo. Nesse sentido, o número de contextos a serem explorados na leitura de uma obra é teoricamente ilimitado. Sempre é possível acrescentar ou ampliar um contexto já dado. (COSSON, 2014, p. 86)

Na primeira interpretação da obra, pautamos as discussões através da contextualização temática, “ela retoma o caminho “natural” do leitor que, sem compromissos com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra.”(COSSON, 2014, p. 90). Escolhemos iniciar o processo de interpretação com esse tipo de contextualização por ser uma das mais utilizadas nos ambientes escolares, portanto, os alunos já estavam acostumados a esse tipo de procedimento, ou seja, fazer o levantamento e discussão dos principais temas abordados.

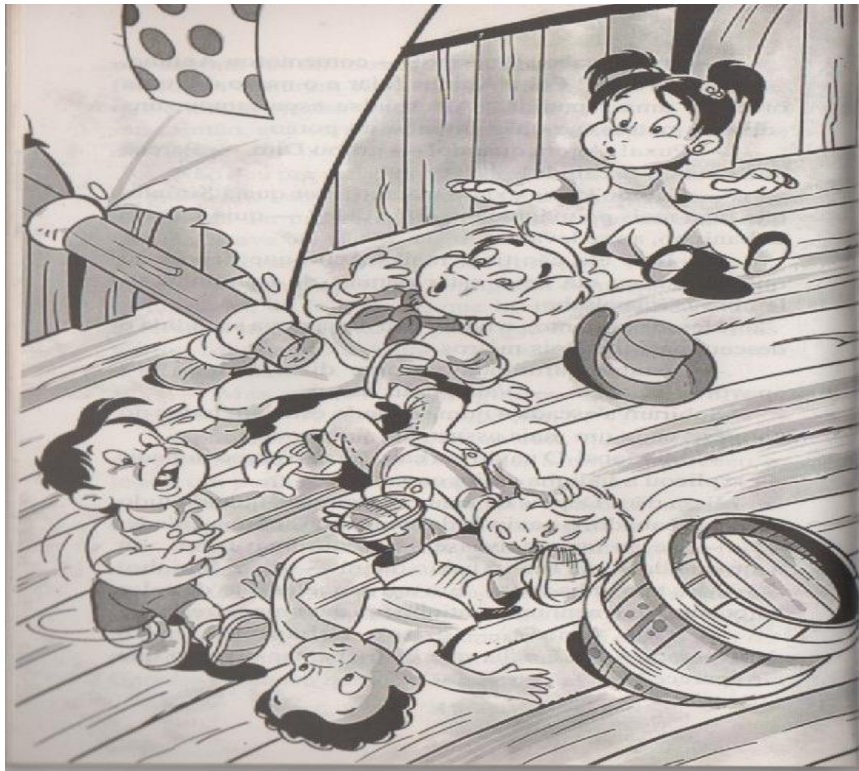
O segundo momento da interpretação, fizemos o uso da contextualização presentificadora em que analisa situações que a obra apresenta e que faz parte do nosso cotidiano, são as situações reais presentes em um enredo fictício.

A presentificação é a contextualização que busca a 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. (COSSON, 2014, p. 89)

Nessa contextualização, destacamos principalmente as comparações que a turma do Gonçálinho utiliza retomando personagens e situações que eles assistem na televisão, a comparação do capitão Gancho com o Freddy Krueger, algumas variações linguísticas que são comum no estado, além das variações utilizadas pelo público jovem.

Ao discutir os aspectos gerais de *Isso é coisa de Pirata!*, os elementos contextualizadores oferecidos pelos vídeos foram evidentes. O grupo conseguiu perceber o diálogo com a história do Peter Pan. O final da obra em que se subentende que o personagem Gonçálinho fica tentado a também não querer crescer, assim como na narrativa de James Barrie, chamou a atenção dos alunos que buscaram informações na internet para saber se existia a segunda parte da história de Wander Antunes. Alguns alunos relacionaram a turma do Gonçálinho com a turma da Mônica, alegando que pelas ilustrações que a obra apresenta, o escritor traz algumas características da turma de Maurício de Souza, principalmente os traços arredondados dos personagens.

FIGURA 07 – Ilustração da obra *Isso é coisa de Pirata!*



Fonte: ANTUNES, 1996, p. 42.

O momento da segunda interpretação baseou-se na contextualização histórica, “essa contextualização visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente”(COSSON, 2014, p. 87), ou seja, buscamos discutir com o grupo os aspectos da história do estado que compõem o enredo, dentre eles: a grande quantidade de ouro existente no início da colonização e a enorme quantidade de igrejas que compõem a cidade de Cuiabá.

O uso do celular em sala foi uma das situações que favoreceu o desenvolvimento das nossas atividades. Essa era uma ferramenta que a escola não conseguia perceber como apoio pedagógico, entretanto, os aparelhos celulares foram mais eficientes que os computadores que o laboratório de informática disponibilizava.

Os alunos realizaram uma pesquisa sobre os seguintes aspectos: a exploração do ouro na cidade de Cuiabá; a diferença entre jacaré e crocodilo; o que é a piracema; Igreja Nossa Senhora do Bom Despacho construída em 1918; Igreja de São Gonçalo, edificada em 1782, servindo de depósito para as imagens do forte de Coimbra e Corumbá durante a Guerra do Paraguai; Igreja Nossa Senhora Auxiliadora (1914); Igreja do Rosário (1730), localiza-se próximo às águas do córrego da Prainha; e Igreja Matriz (1723), todas localizadas no entorno da capital do estado.

FIGURA 08 – Pesquisa dos aspectos históricos



Fonte: Elaborada pela autora

Os recursos tecnológicos estão a nossa volta e a escola não pode ignorá-los, pelo contrário, faz-se necessário que essas ferramentas façam parte das atividades pedagógicas, no entanto, o professor que será o mediador das atividades precisa estar preparado para que os alunos façam o uso de maneira adequada.

Revisitando a história das práticas de leitura e dos suportes e tecnologias de ler e escrever, é possível obter esclarecimentos importantes, que tornam mais nítidos os contornos dos acontecimentos atuais com relação a tecnologias como o computador e a Internet, além de tornarem mais visíveis os limites entre o que é alarmismo, daqueles que consideram as novidades como catástrofes, e o que é o otimismo exagerado, daqueles que aceitam as novidades sem qualquer reflexão e pensam que elas podem salvar o mundo.(COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p.125)

Até mesmo os alunos conseguiram perceber que o celular também podia auxiliá-los nos estudos, pois até o momento, a maioria do grupo utilizava o aparelho somente para jogos. Ao exigir atividades de pesquisa e produção de slides, alguns alunos alegaram que o *Power Point* do celular disponibilizava mais recursos. O desenvolvimento de atividades usando os recursos tecnológicos fez aparecer na sala um grupo de alunos que não era o centro das atenções, isto é, alunos que para muitos se passavam por despercebidos na sala de aula, esses começaram a ganhar destaque por dominar alguns recursos tecnológicos, além de demonstrar uma criatividade muito boa.

3.2 LEITURA LITERÁRIA: CONHECENDO A CULTURA MATO-GROSSENSE

Na proposta de sequência expandida, Cosson (2014) propõe que a expansão deva acontecer quando utilizamos outros textos para dialogar com o texto principal. O nosso objetivo era dar continuidade às discussões das produções literárias no estado de Mato Grosso, sendo assim, a obra de Wander Antunes trabalhava com a fantasia, dialogava com clássicos literários universais, no caso, a história do Peter Pan, além de trazer para o enredo uma ambientação regional que não é desconhecida pelos alunos.

Entretanto, a narrativa de Wander Antunes não abordava as lendas do estado, uma manifestação cultural rica, porém desconhecida pela maioria dos leitores em formação. Por sermos uma região de colonização jovem, o que

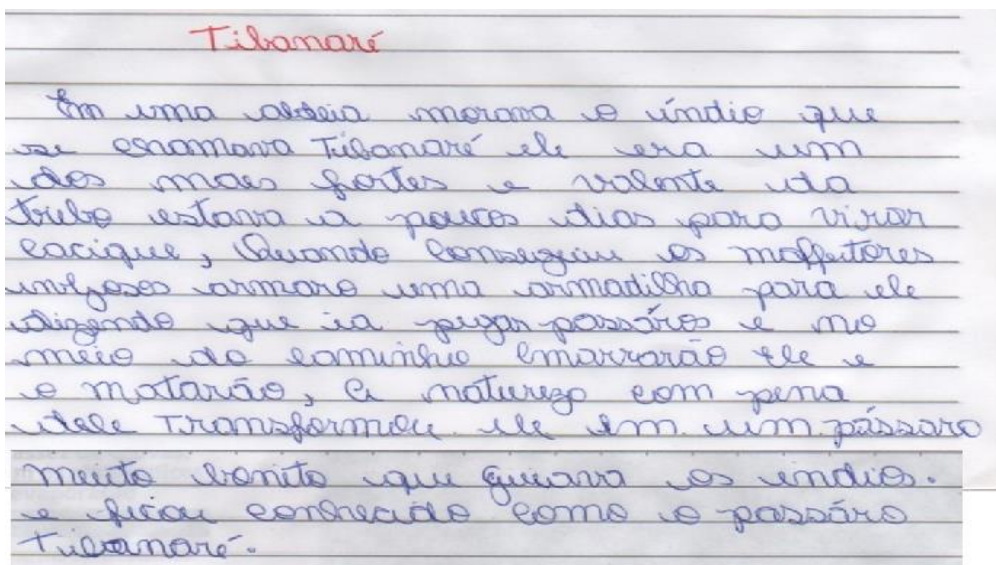
predomina na nossa cultura são as narrativas divulgadas oralmente pelos mais antigos, sendo assim, são poucos os registros que encontramos das nossas manifestações lendárias. Mas, o pouco que está registrado não é de conhecimento dos nossos alunos, em algumas situações, os professores, que são as pessoas envolvidas em promover o letramento dos educandos, também desconhecem as lendas que fazem parte da cultura do estado.

Diante de toda essa situação de desconhecimento, iniciamos a segunda parte da nossa proposta com a realização de uma pesquisa para os alunos conhecerem a lenda do Tibanaré, a escolha deu-se em função dessa ser uma das mais divulgadas nos meios digitais, logo, os alunos não teriam muitas dificuldades em encontrar informações que pudessem subsidiar a sua produção textual.

Basicamente a história de Tibanaré é apresentada como “um indígena velho, de rosto enrugado, maltrapilho, andando silenciosamente ao entardecer. Quando as crianças assobiam, o Tibanaré se aproxima manso, pedindo fumo. Se não lhe satisfazem a súplica, carrega o menino” (CASCUDO, s/d, p.864), alguns sites oferecem a informação de que o Tibanaré também se transforma em um pássaro.

O momento da produção textual demonstrou que os alunos não conseguiram produzir textos além de recontar a história do ser lendário.

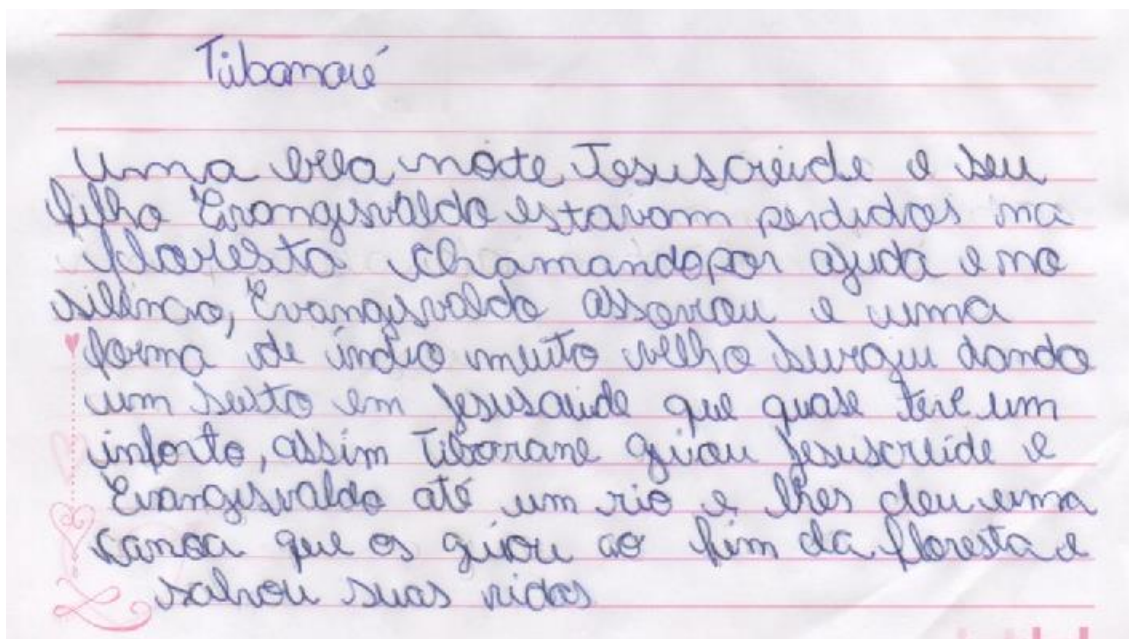
FIGURA 09 – Produção textual



Fonte: Texto produzido pelos alunos do 8º "A".

As alunas produziram uma paráfrase da lenda de Tibanaré, sem muitas alterações, a não ser o fato da inserção de malfeitores invejosos que matam o Tibanaré. Há influência também das discussões que foram realizadas durante o percurso de execução das atividades, o final do texto remete à ideia da lenda da vitória – régia, ou seja, a natureza transforma o índio em pássaro, assim como Tupã transforma a índia em flor. O foco da narrativa está na origem da lenda.

FIGURA 10 – Produção textual



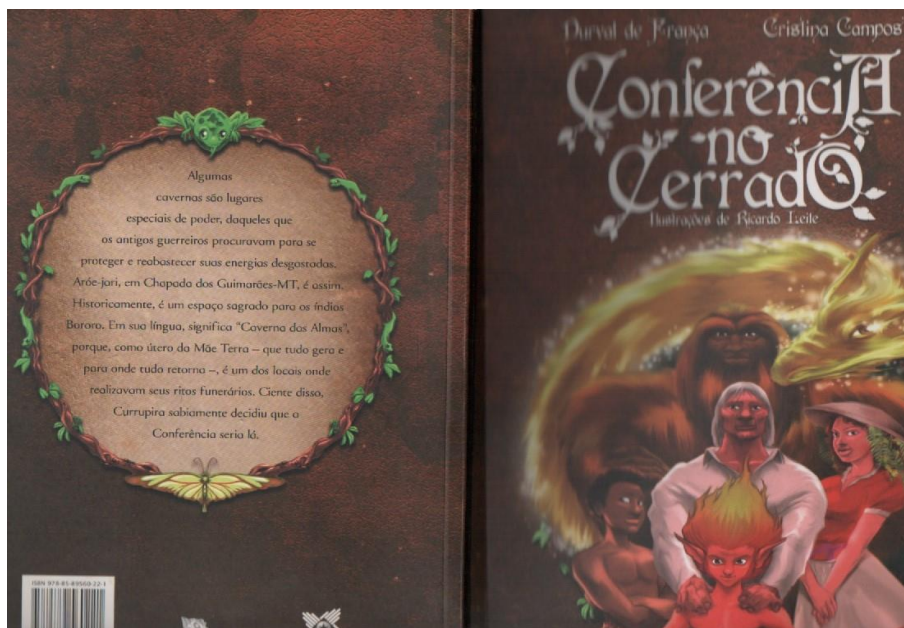
Fonte: Texto produzido pelos alunos do 8º "A".

O texto exemplificado já apresenta situações em que o Tibanaré aparece para as pessoas. As alunas preocupam-se em produzir um texto que chame a atenção do leitor, para isso, elas buscam construir nomes dos personagens com o intuito de provocar o humor no texto, "Jesuscreide" e "Evangelvaldo". O foco do texto está na ação característica do Tibanaré, ou seja, aparecer após um assovio e guiar as pessoas que estão perdidas na floresta. Essa proposta de atividade serviu de introdução para a leitura e discussão da segunda obra escolhida, *Conferência no Cerrado*.

A obra de Durval de França e Cristina Campos difere da produção de Wander Antunes em alguns aspectos que chamam a atenção dos alunos logo no início, as ilustrações coloridas e bem chamativas, "em determinados momentos, a imagem antecipa sentidos revelados pela palavra, em outros, mostra sentidos paralelamente,

tratando de aspectos não explicitados pelo sistema escrito; por vezes, apenas confirma as palavras, por outras, orienta a leitura.” (RAMOS & PANOZZO, 2004, p. 12). O que Ramos & Panozzo afirmam é que a ilustração não é coadjuvante numa obra literária. Os textos ilustrados requerem um esforço maior para a compreensão leitora, pois além do texto verbal, as imagens estão carregadas de informações que o leitor precisa compreender.

FIGURA 11 – Capa e sinopse da obra Conferência no Cerrado.



Fonte: FRANÇA & CAMPOS, 2008.

A capa já é um atrativo aos olhos dos alunos, apresenta de imediato os personagens que farão parte do enredo, entretanto poucos são conhecidos dos nossos alunos. Como já havíamos estudado a lenda do Tibanaré na semana anterior, esse foi um dos personagens identificados, além do velho índio, o único personagem que o grupo conseguiu identificar foi o Negrinho d'Água que inicialmente foi confundido com o personagem Saci. O fato de a capa ser bem colorida chama a atenção do leitor, há possibilidades de reconhecer quem serão os protagonistas do enredo, pois a imagem apresenta o Currupira no primeiro plano, porém a disposição dos outros personagens, Mãe do Morro, Tibanaré, Negrinho d'Água, Pé de Garrafa e Boitatá não demonstra que serão personagens secundários.

A leitura compreende muito mais que a decodificação do código escrito. A disposição gráfica e as ilustrações contribuem na construção de sentidos, ou seja, a ilustração não está presente somente para representar o que foi dito através da escrita, mas para passar uma mensagem que precisa ser lida.

Na obra escolhida percebemos que a ilustração assumirá, de acordo com Ramos & Panozzo (2004), a função narrativa e expressiva. Na função narrativa, a ilustração tem por objetivo situar o que está representado e as suas transformações. A função expressiva evidencia sentimentos e emoções através de posturas e gestos.

A primeira página do livro apresenta uma ilustração bem colorida do Currupira no meio do cerrado. Os alunos fizeram algumas inferências afirmando que o personagem estava bravo, o formato das pedras e da árvore que são características da região foi outro aspecto observado pelo grupo.

FIGURA 12 – Ilustração do primeiro capítulo da obra Conferência no Cerrado.



Fonte: FRANÇA & CAMPOS, 2008, p. 4 e 5.

Ao explorarmos a ilustração da obra *Conferência no Cerrado*, as primeiras páginas já demonstram as principais características do estado, as formações rochosas; a presença do ipê florido, árvore típica do estado; o formato das nuvens no céu evidenciando que a história transcorrerá no período da seca; a vegetação

rasteira exemplificando a característica do cerrado mato-grossense; a presença das garças; a postura do Currupira de assustado, evidenciando a função expressiva; enfim, são todas imagens que nos remete ao ambiente do estado de Mato Grosso.

O ato de ler inicia pelo contato visual e físico em que o sujeito olha e é atraído ou não pelo que vê e, na sequência, toca na capa e passa a manusear o livro. Nos processos de apreensão do livro, as significações são atribuídas pelo leitor, a partir da interação entre visualidade e palavra. [...], é imprescindível retirar a ilustração de uma condição secundária ou de invisibilidade e compreendê-la como linguagem impregnada na manifestação de sentido textual. (RAMOS & PANOZZO, 2004, p. 14)

Alguns alunos perceberam que a rocha apresentava uma forma de rosto como se estivesse simbolizando a natureza que também estava indignada com o que estava acontecendo.

A leitura do primeiro capítulo possibilitou aos alunos conhecer duas lendas bem específicas do estado: o Currupira, personagem que não era tão estranho para os educandos e a lenda do Pé de Garrafa, essa não era conhecida pelo grupo.

FIGURA 13 – Currupira e Pé de Garrafa organizando os convites para a conferência



Fonte: FRANÇA & CAMPOS, 2008, p.15.

Cosson (2014) afirma que os intervalos são momentos de enriquecimento da leitura do texto principal, o que possibilita aos alunos fazer a relação entre o texto estudado e as informações discutidas nos intervalos.

Os momentos destinados à busca de informações para auxiliar na compreensão do texto possibilitou aos alunos perceberem que a pesquisa vai muito além da cópia de dados que a internet oferece, pois eles perceberam que não havia a necessidade de escrever ou resumir algo para ser entregue, as informações que eles coletavam serviam para ampliar o seu conhecimento e ao mesmo tempo possibilitar a sua participação nos debates que desenvolvíamos no decorrer das aulas.

Além da busca de informações para ampliar a compreensão da leitura, o uso das redes sociais e e-mail permitiu a participação dos pais no desenvolvimento de algumas atividades, pois alguns alunos não possuíam correio eletrônico, logo, utilizavam o e-mail dos pais ou irmãos mais velhos, para receberem os textos e enviarem as atividades realizadas.

A caracterização dos personagens lendários e a realização de uma fotografia fez com que a participação dos pais tornasse mais evidente, percebemos que alguns figurinos tiveram a ajuda dos familiares para que a execução das atividades apresentasse um resultado satisfatório.

FIGURA 14 – Currupira



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

FIGURA 15 – Mãe do Morro



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

O processo de caracterização dos alunos em alguns personagens das lendas do estado possibilitou um processo de discussão à distância que não tínhamos previsto no momento da elaboração das atividades. Como as fotografias foram enviadas via *WhatsApp*, os alunos reuniam-se em grupos nas suas casas para caracterizar o personagem, fotografavam e enviavam em tempo real para que pudessemos avaliar e sugerir algumas modificações. Dessa forma, tínhamos a possibilidade de orientar o grupo para que a imagem construída não expusesse o aluno a uma situação constrangedora.

FIGURA 16 – Pé de Garrafa



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

FIGURA 17 – Pé de Garrafa



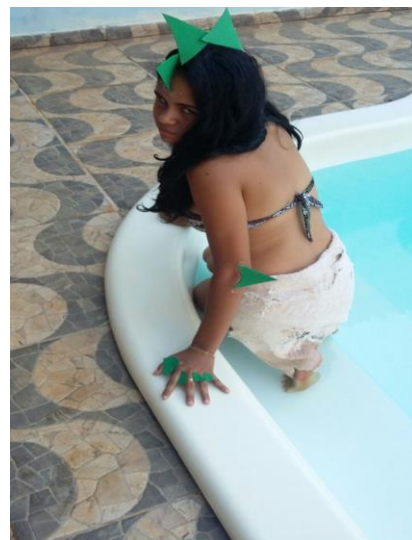
Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

FIGURA 18 – Negrinho d'Água



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

FIGURA 19 – Negrinho d'Água



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

A abordagem dos temas principais da narrativa de Durval de França e Cristina Campos possibilitou aos alunos conhecer alguns seres lendários que compõem o folclore mato-grossense, dentre eles: Mãe do Morro, Tibanaré, Pé de Garrafa, Negrinho d'Água.

A confusão entre Negrinho d'Água e Saci-Pererê motivou uma pesquisa para que os educandos percebessem que o Saci faz parte do populário brasileiro, mas tem sua origem no sul do país, enquanto o Negrinho d'Água é um personagem que faz parte da manifestação cultural do estado.

Além de conhecer os seres lendários típicos do nosso folclore regional, a obra possibilitou também o estudo da existência da usina de Manso que está instalada entre os municípios de Chapada dos Guimarães e Nova Brasilândia, e quais os impactos ambientais e os benefícios que a implantação de uma usina pode provocar.

A organização da narrativa *Conferência no Cerrado* chamou a atenção dos alunos por não ser linear, ou seja, há a inserção de personagens e situações no meio da narrativa que os alunos desconhecem, tais como a presença dos encantados desvirtuados Troá Atômico, Boitatá Eletrônico e Lobisomen Catatônico, além de um capítulo intitulado *I Festival Esotérico de Chapada dos Guimarães*, enquanto os personagens principais discutem os problemas ambientais na caverna Aróe-Jari, outras pessoas estão preocupadas em comprovar se há ou não vida em outros planetas, situação abordada no capítulo citado.

Apesar de a segunda obra apresentar ilustrações coloridas e chamativas, os leitores demonstraram dificuldades na compreensão se comparado com o enredo da obra de Wander Antunes. Essa situação acontece principalmente com leitores que estão no processo de formação, os alunos do oitavo ano ainda estão na fase de leitura de textos simples com narrativas lineares e personagens planos.

Entretanto, há duas atividades pedagógicas que causam aversão nos alunos, segundo a maioria dos profissionais responsáveis pelo ensino: ler e produzir textos. A produção textual, talvez seja um dos maiores obstáculos, tanto que, quando nos aproximamos das datas de realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o que mais a mídia divulga e os cursinhos preparatórios discutem são os possíveis temas da redação e a maneira como o candidato deve se portar para obter “sucesso” na produção de texto exigida pelo exame.

No entanto, as propostas de atividades de leitura e produção que levamos para a turma do oitavo ano, não recebeu rejeição, pelo contrário, quando propomos a construção de um texto em que os alunos teriam que dar continuidade a obra *Conferência no Cerrado*, mas, que para isso, os alunos teriam que recorrer aos conhecimentos prévios que eles tinham sobre os clássicos infantis, os alunos não concebiam as atividades propostas como tarefa escolar “chata”. Assim como a narrativa de Wander Antunes deixa a possibilidade de continuação do enredo, Durval de França e Cristina Campos seguem a mesma proposta, pois os seres encantados após a conferência devem retornar aos seus lugares de origem e proteger o seu espaço de acordo com as instruções da Mãe Terra.

Sendo assim, a principal dificuldade dos alunos para produzirem o texto, que faria parte do nosso produto final, foi eleger personagens que fizessem parte de outras produções literárias, os educandos só conheciam os heróis dos desenhos animados ou de algum vídeo game, destinamos um tempo para fazer a recuperação de alguns personagens para que eles pudessem construir a sua história.

Com exceção de algumas instituições privadas, a que apenas um grupo restrito tem acesso, a escola de hoje sequer transmite de modo satisfatório conhecimentos básicos, e nem de longe compete com os meios de comunicação de massa na transmissão de informações, valores e comportamentos. (CADEMARTORI, 2012, p. 62)

A afirmação de Cademartori (2012) comprova as dificuldades que enfrentamos para recuperar algumas referências que foram agregadas durante o percurso de leitura dos alunos, entretanto, poucos foram os momentos em que a escola conseguiu superar os meios de comunicação de massa, esses possuem uma forte influência nos jovens leitores em formação, e a escola insiste em contrapor o que a mídia oferece, caracterizando-a como inútil e desprovida de qualquer valor literário, entretanto, esses continua sendo a base da formação dos referenciais da maioria dos alunos, negá-los não é o melhor caminho para desenvolver o gosto literário, utilizá-los sem fazermos uma seleção crítica do que pode servir de apoio pedagógico ou não, também não é a solução. Portanto, o professor precisa ser criterioso para aproveitar o que os meios de comunicação de massa transmitem, para desenvolver o gosto literário dos nossos leitores em formação.

Daí a relevante tarefa do professor de ensinar a ler no mundo virtual! O professor de hoje precisa desenvolver, entre outras, duas competências profissionais de extrema relevância: a competência de aprimorar e criar estratégias pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, e a competência de apropriar-se das novas tecnologias da informação e utilizá-las em favor da aprendizagem da leitura e da escrita. (COSCARELLI & CARVALHO, 2015, p. 27)

Na proposta de produção textual, a sugestão era para que à medida que os grupos fossem escolhendo os seus personagens, eles seriam divulgados para toda a turma para que não houvesse repetições.

Sendo assim, um dos primeiros personagens escolhidos foi o clássico Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau. Como já afirmamos anteriormente, esse clássico é o mais conhecido entre os leitores, portanto, é o principal referencial quando falamos em literatura infantil.

3.30 USO DAS TECNOLOGIAS ALIADAS AO LETRAMENTO LITERÁRIO

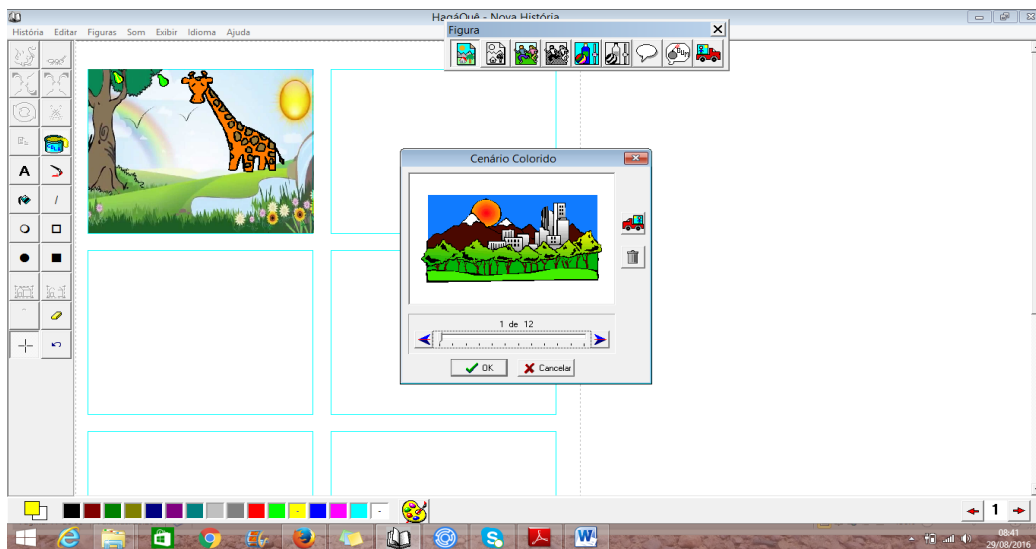
O uso das histórias em quadrinhos em sala de aula é um dos recursos que o professor, que tem o objetivo de desenvolver a competência leitora de seus alunos, não pode deixar de utilizar no planejamento e execução de suas aulas. Além da decodificação do código verbal, as histórias em quadrinhos são compostas de muitos símbolos que requer do aluno o desenvolvimento da capacidade de percepção e leitura de imagens, símbolos, expressões faciais, uso de cores, balões, disposição gráfica, enfim há uma série de elementos que contribuem para a elaboração e compreensão de uma história em quadrinhos.

A última virada de século marcou o coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil, que já se encontravam em processo de reavaliação. Por um lado, gradativamente elas passavam a ser entendidas pela sociedade não mais como leitura exclusiva de crianças, mas, sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia atingir diversos públicos e faixas etárias. Por outro, paulatinamente deixavam de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógicas e acadêmica. (VERGUEIRO & RAMOS, 2015, p. 09)

Através do uso do HagáQuê, um software educativo, criado pela Unicamp, com o objetivo de auxiliar no processo de alfabetização e domínio da linguagem escrita, propomos aos alunos a transposição do texto produzido em uma história em

quadrinhos para ser apresentada para a comunidade escolar. O programa é um editor de histórias que possui um banco de imagens com os diversos componentes para construção e edição dessas imagens. A atividade parecia ser simples, se não fosse o uso do software, disponibilizado no mercado já há um bom tempo, mas pouco divulgado nos ambientes escolares.

FIGURA 20 – Software HagáQuê



Fonte: print screen do software HagaQuê no sistema operacional Windows.

Viver em um mundo globalizado não significa que todos tenham acesso aos recursos que promovam essa globalização, muitos alunos possuem um aparelho celular somente para jogos, ou raramente para comunicar-se com os familiares. Portanto, é necessário que a escola promova atividades e situações em que os alunos possam utilizar os recursos que disponibilizam de uma forma mais eficaz e pedagógica, porém, a escola precisa perceber a utilidade destes recursos e deixar de negá-los enquanto auxílio no processo de ensino.

São consideradas TIC computadores, correios eletrônicos (e-mail), webcams, pen drives, web-sites, celulares, TV a cabo, CD, DVD, fotos e vídeos digitais, entre outros. Associadas à interatividade, as TIC, que proporcionaram uma inegável revolução aos mais diversos setores da sociedade, estão cada vez mais presentes em nossas vidas e sua utilização cresce em ritmo acelerado. (RIBEIRO, 2015, p. 172)

Ao apresentar o programa HagáQuê, os educandos utilizaram um tempo maior do que planejado para que pudessem conhecer e dominar de forma razoável os recursos que o software oferecia. O uso de alguns recursos tecnológicos surgiram para facilitar a vida do homem, portanto, há inúmeros recursos que facilitam o nosso fazer pedagógico, logo, a maioria das atividades desenvolvidas na execução da sequência proposta necessitou de algum mecanismo tecnológico para que fosse realizada, seja o uso de Datashow, celulares, computadores, enfim, o caderno e lápis, quase não fizeram parte das atividades propostas.

Os momentos de construção das histórias em quadrinhos possibilitou aos grupos perceberem os equívocos na construção do enredo e, conseqüentemente, a sua readequação.

FIGURA 21 – Alunos conhecendo o software HagáQuê



Fonte: Elaborada pela autora.

No processo de transposição do texto para a história em quadrinhos, os educandos puderam perceber a importância do cenário, as imagens e postura de alguns personagens, situação que levou alguns grupos a decidirem por conta própria a modificação de algumas fotografias que caracterizavam um personagem lendário, além da modificação no enredo construído. Os alunos sentiram a necessidade de adequar os seus textos levando em consideração o suporte que estariam utilizando para divulgá-lo, ou seja, a construção dos quadrinhos levou o grupo a inserir mais informações nas narrativas produzidas.

Encarar o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção oral ou escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final. [...] é importante, na escola, trabalhar a produção textual numa visão interacional e reflexiva do ensino de língua portuguesa, das competências comunicativas, da língua em seu funcionamento a partir das condições de produção e recepção. (SANTOS, 2013, p. 99)

O trabalho desenvolvido pelos alunos demonstrou o que Santos (2013) alerta, ou seja, o processo de construção do texto passou a ser o foco das atividades dos alunos, a preocupação com o interlocutor, a escolha de palavras e recursos que pudessem chamar a atenção de um possível leitor. A atividade proposta resultou em sete histórias em quadrinhos, distribuídas entre duas ou três páginas cada uma.

História 01 – Boitatá em busca de ajuda

A história narra a saga de Boitatá pedindo ajuda para os sete anões para salvar os animais que estão sendo vítimas de caçadores, ao final, os caçadores são veterinários que também estão ali para salvar os animais.

História 02 – Chapeuzinho Vermelho e Mãe do Morro após a conferência

Mãe do Morro tem a ajuda de Chapeuzinho Vermelho para desenvolver atividades de sensibilização para defender a floresta e os povos indígenas.

História 03 – Currupira e Gigante em após a conferência no cerrado

Currupira tem a ajuda do Gigante para castigar madeireiros e agricultores que estão destruindo o meio ambiente.

História 04 – Mãe do Morro e Gato de Botas salvando a floresta

A Mãe do Morro recorre à ajuda do Gato de Botas para salvar os índios e animais feridos e apagar o incêndio que toma conta da floresta.

História 05 – Pé de Garrafa e a ajuda da Malévola

Pé de Garrafa pede ajuda à poderosa Malévola que promete colaborar, mas em troca de um grande favor: Pé de Garrafa deve fazer o papel de cúpido entre ela e Currupira, sua grande paixão.

História 06 – Turma da Mônica em Conferência no Cerrado

A Turma da Mônica resolve colaborar com o Currupira e tentam convencer os madeireiros a preservar o pouco que resta da floresta.

História 07 – Ajudando a família

A narrativa apresenta o personagem Negrinho D'Água ajudando os seres aquáticos a sensibilizarem o homem a não poluir os rios.

Com algumas reformulações, os alunos conseguiram transformar os textos em histórias em quadrinhos. O acesso à internet foi primordial para que eles pudessem ampliar os recursos que o software Hagáquê disponibilizava, pois a maioria dos cenários e personagens utilizados na construção do trabalho foram buscados nas páginas da internet.

FIGURA 22 – Início da história 01



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

Através da figura 22 podemos perceber o cuidado que os alunos tiveram ao escolher a imagem que compõe o cenário, o primeiro quadrinho tem uma imagem mais tranquila e iluminada, o que representa o estado inicial da narrativa, tudo calmo e tranquilo. A partir do momento em que Boitatá encontra um problema, a imagem do cenário passa a ser escura, predominando até o momento em que o conflito seja resolvido, desta forma, o cenário só volta a ser iluminado nos últimos quadrinhos.

FIGURA 23 – Final da história 01



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

Em virtude da fotografia criada pelos alunos não ficar adequada nos quadrinhos, o grupo optou por fazer o processo de colagem de uma imagem na outra. Para a realização desse processo os alunos utilizaram o *Paint*, um software utilizado para a criação de desenhos simples e edição de imagens que geralmente é um acessório incluso no sistema operacional *Windows*.

FIGURA 24 – História 02



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

A figura 24 mostra um fragmento da história 02 que retoma o clássico Chapeuzinho Vermelho, nesta história o destaque é para a presença do narrador, os alunos demonstram a compreensão da necessidade de apresentar as informações sempre com quadros ao lado, uma das características do grupo. O diálogo entre os textos é evidente, a retomada do personagem Mãe Terra, da narrativa de Durval e Cristina, assume a função de punir um personagem pelas atitudes que ele cometeu em outras histórias, no caso, o Lobo Mau que, de acordo com o percurso de leitura do grupo, era comedor de gente em todas as histórias em que ele apareceu, o que não poderia ser diferente ao entrar na narrativa construída pelos alunos, porém, agora Chapeuzinho já sabia o que fazer para se livrar do Lobo.

Os alunos também demonstraram compreender a necessidade de escolher uma imagem do lobo que demonstrasse o medo que o personagem estava sentindo. A proporção dos tamanhos das imagens também evidencia que a Mãe Terra possui poderes superiores que inibe o lobo, que é representado por uma imagem bem menor, ou seja, os alunos dão ênfase ao poder da personagem através da dimensão do tamanho que ocupa todo o quadrinho.

FIGURA 25 – História 03



Fonte: Produção dos alunos do 8º “A”

A construção da história 03 evidencia a influência dos jogos eletrônicos. O grupo pretendia construir uma narrativa com o personagem Gigante da história *João e o pé de feijão*, entretanto, o processo de intertextualidade não acontece. A imagem escolhida para representar o Gigante remete-nos a um personagem de jogos medievais, dotado de superpoderes. Com uma narrativa simples, o enredo baseia-se no encontro do Currupira com o Gigante, esse com seus superpoderes inunda as florestas e queima as plantações, a pedido do Currupira.

Essa foi a única história em que a presença das onomatopeias foram exploradas de forma mais expressivas, pois os alunos perceberam que além dos recursos de balões e imagens que poderiam utilizar para compor o trabalho, o software disponibilizava alguns sons que poderiam ilustrar a atividade.

FIGURA 26 – História 04



Fonte: Produção dos alunos do 8º “A”

Os autores da história 04 entregaram a produção com todas as partes que compõem uma narrativa, desde a apresentação, surgimento do conflito, clímax e desfecho, com a volta ao estado inicial. Também foram um dos primeiros grupos a definirem qual era o personagem que utilizariam na sua história, no caso *O Gato de Botas*. A formação desse grupo chama a atenção por ser composto por dois alunos

que não realizam nenhuma atividade na sala de aula, de acordo com todos os professores que trabalham com a turma.

Entretanto, no decorrer do processo, percebemos que as atividades propostas chamavam a atenção desses alunos, principalmente nos momentos de debates. O argumento utilizado, por um dos integrantes do grupo, para justificar a escolha do personagem evidencia que o aluno realizou leituras que foram significativas para a sua vida, “a gente escolheu o personagem do gato porque ele tem cara de mal, mas é bom para quem merece, assim como eu.” (fala do aluno H.Q.F – 8º ano “A”).

A afirmação do aluno demonstra que ele tem consciência de seus atos, que suas atitudes deixam os professores irritados, e que a sua principal intenção é fazer com que tragam novidades nas aulas, pois a primeira atividade o aluno realizou, não de acordo com o que prevíamos, porém, nas atividades seguintes, o aluno participou de forma ativa.

O grupo não tinha uma foto produzida por eles. A sugestão foi pesquisar uma imagem na internet e utilizar para ilustrar a história.

A proposta de realizar atividades em que o educando “saia da zona de conforto” e passe a ser protagonista nem sempre produz um bom resultado, pois alguns alunos ainda demonstram timidez em lançar-se em desafios que muitas vezes acreditam não serem capazes de vencer.

Entretanto, essa situação não significa que tenhamos que desistir do incentivo ao aluno para que ele possa explorar todas as suas habilidades, sendo assim, o grupo não fez a caracterização do ser lendário, mas construiu uma narrativa coerente com a atividade proposta e conseguiu transformá-la em uma história em quadrinhos.

FIGURA 27 – História 05



Fonte: Produção dos alunos do 8º “A”

O conhecimento de alguns clássicos literários e a forte influência dos meios de comunicação de massa, é o que predomina na elaboração da história 06. As alunas recorrem à personagem Malévola para ajudar Pé de Garrafa. A escolha se deu em virtude da influência das últimas produções cinematográficas.

O grupo não utiliza só uma fotografia para ilustrar a história, inicialmente, as alunas produziram só uma foto e enviaram via *WhatsApp*, porém ao chegar nesse estágio da produção da história em quadrinhos, houve a necessidade de realizar mais fotografias, portanto, a construção de um roteiro para organizar os quadrinhos e outro roteiro para a realização da sessão de fotos foi necessário para orientar as atividades que as alunas pretendiam desenvolver.

Além das fotografias, a linguagem também chama a atenção, carregada de marcas linguísticas pertencentes ao grupo de adolescentes, as alunas priorizam o humor e o sarcasmo na construção dos diálogos entre os personagens.

FIGURA 28 – História 05



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

O grupo utiliza alguns termos de forma consciente, buscando evidenciar propositadamente o sarcasmo entre os dois personagens. As palavras "Soberana" e "donzela" permitem depreender que há um forte grau de intimidade entre os dois personagens, situação que possibilita a Malévola revelar a sua grande paixão pelo Currupira, e Pé de Garrafa chamar-lhe de "cega", desdenhando dos sentimentos da amiga.

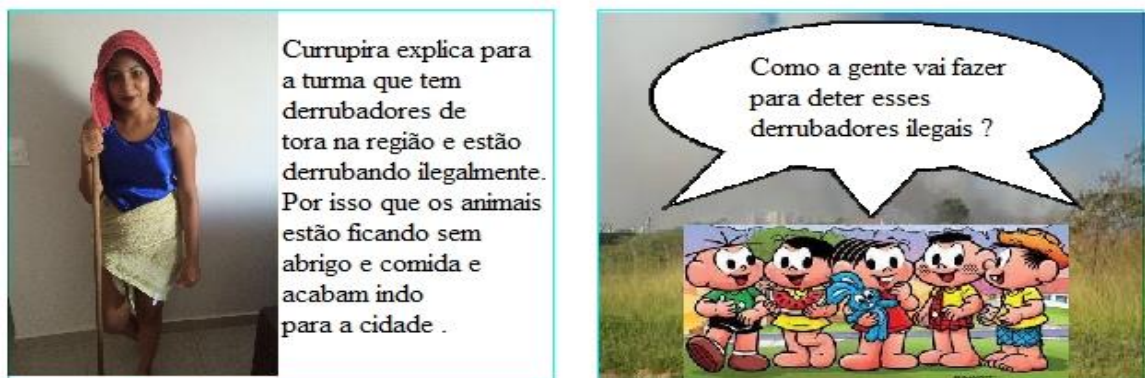
FIGURA 29 – História 05



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

O cuidado na construção dos quadrinhos é exemplificado na figura 29, o grupo fez uma foto em que Currupira e Malévola se beijam, só percebe-se que são os dois pelo detalhe do cabelo roxo que fica à mostra na imagem final. Também há a preocupação em não expor cenas que possam “complicar ou denegrir” a imagem de algum componente do grupo, logo a fotografia foi construída de forma a evidenciar um possível beijo entre os dois personagens apaixonados, mas não explicitamente, também há um cuidado esmerado na colocação da palavra fim, que aparece dentro de um coração alusivo ao possível romance entre Malévola e Currupira. Toda a história está ambientada em um cenário tenebroso e sombrio, diferente das outras narrativas que ao retornarem ao estado inicial apresentam uma imagem mais serena e tranquila.

FIGURA 30 – História 06



Fonte: Produção dos alunos do 8º "A"

A história 06 traz a turma da Mônica para contracenar com o Currupira em solo mato-grossense, o grupo tem o cuidado em reproduzir as falas e as atitudes características dos personagens da turma, dentre eles a variação linguística do Chico Bento, as brigas entre Cebolinha e Mônica. Também há a reprodução de uma marca linguística típica da região, o grupo utiliza o termo “derrubadores de tora” para referir-se aos madeireiros.

O roteiro que as alunas apresentaram no início do trabalho possibilitava a construção de uma história muito longa, com várias páginas, em virtude do software HagáQuê permitir a construção de histórias com no máximo três páginas, foi necessário fazer algumas readaptações, sendo assim, a utilização de imagens com função narrativa foi necessária para que as alunas pudessem transmitir a sua mensagem.

FIGURA 31 – História 07



Fonte: Produção dos alunos do 8º “A”

A figura 31 representa um fragmento da única história que não recupera nenhum clássico literário, as alunas produziram várias fotografias para representar o personagem Negrinho D'Água. No processo de construção do texto, percebemos que as componentes não tinham um percurso de leitura adequado aos alunos que frequentam o oitavo ano, entretanto, houve empenho por parte dos integrantes em apresentar uma história em quadrinhos. As alunas são classificadas como estudantes de baixíssimo desempenho escolar, além de uma das integrantes ser especial. Porém, essa situação não impossibilitou o grupo de realizar as atividades propostas.

Durante o percurso das produções utilizando os recursos tecnológicos, percebemos que os alunos poderiam avançar mais. A maioria da turma desenvolvia as atividades sem a preocupação se teriam uma avaliação ou não, o que importava para eles era o resultado do seu trabalho.

A proposta do Profletras pressupõe a aplicação de uma sequência de atividades, seja ela didática, básica ou expandida, além da construção de um produto final com as atividades desenvolvidas pelos alunos, sendo assim, aproveitamos a empolgação em utilizar alguns recursos tecnológicos para propor a construção de um *book trailer* para a divulgação dos trabalhos produzidos.

A função do *book trailer* é divulgar alguma obra literária através de um curtíssimo vídeo, pode ser realizado em *Power Point*, *Movie Maker* ou *Viva Vídeo*, um aplicativo disponível para celulares androides. A realização da atividade proposta permitiu o uso efetivo dos celulares dos alunos, pois os aparelhos disponibilizavam editores de vídeos bem melhores e eficientes do que os programas que os computadores do laboratório ofereciam.

Muitas escolas estão com laboratórios implantados, porém não oferecem os recursos necessários para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, são máquinas ultrapassadas, com inúmeros problemas de funcionamento, a disponibilidade de internet também é outro problema enfrentado pelas escolas, além das dificuldades citadas, há também o desconhecimento por parte de alguns profissionais que não conseguem articular os conteúdos trabalhados com o uso das novas tecnologias, desta forma, as atividades escolares continuam pautadas em padrões tradicionais e arcaicos que não condizem com a realidade que envolve o educando.

Ao propor a construção de um *book trailer* para divulgar as histórias criadas pelos próprios alunos, tínhamos a intenção de provocar a turma para buscar e explorar a capacidade de manusear um editor de vídeo, muitos alunos inicialmente alegaram ser impossível realizar a proposta, porém, quando eles visualizaram um modelo e perceberam que já realizavam a atividade de editar vídeos, os alunos puderam perceber que só estávamos utilizando as habilidades que eles já dominavam para fazer algo que fosse voltado ao processo de ensino aprendizagem.

FIGURAS 32 A e B - Book trailer construído por alunos do 8º ano “A”

FIGURA 32 A

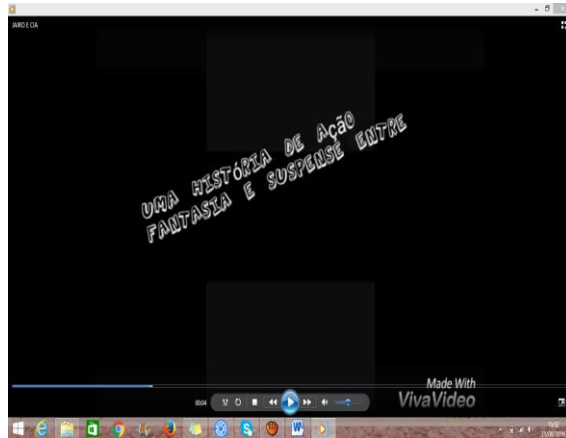
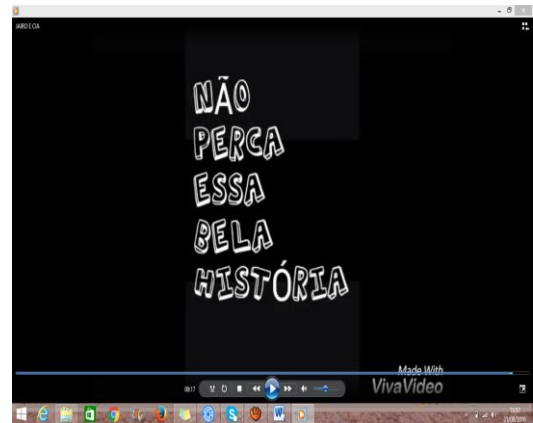


FIGURA 32 B



Fonte: Produção dos alunos do 8ºA”

A construção dos vídeos possibilitou aos alunos desenvolver a persuasão, pois eles deveriam convencer o telespectador a conhecer a sua história, sendo assim, as expressões que utilizavam o imperativo predominou na escrita dos educandos.

O poder de síntese para apresentar as ideias principais da história, a organização dos quadros que iriam compor o vídeo, bem como a escolha do fundo musical que pudesse chamar a atenção ou emocionar o público, foram atividades que demonstraram a organização e coletividade entre os grupos.

O resultado evidenciou o quanto a tecnologia pode contribuir para o processo do letramento literário, é possível ultrapassarmos as meras resoluções de questionários ou construção de resumos de obras literárias, atividades que geralmente compõem o trabalho com o texto literário em sala de aula, e promovermos atividades em que a leitura literária possa construir sentido para o aluno e ele possa transmitir o seu conhecimento para os colegas. O uso das tecnologias em sala de aula associada a um trabalho de mediação, que tenha como princípio o desenvolvimento das habilidades dos educandos, possibilita-nos o retorno da literatura nas aulas de língua portuguesa, do ensino fundamental, de uma forma mais coerente com a sua existência, ou seja, libertar-nos do caos e humanizar os jovens leitores em formação, conforme Candido (1995).

A diferença entre o *book trailer* e o *booktuber*, é que o primeiro é caracterizado pela construção de um vídeo com imagens e alguns trechos de um livro, já o *booktuber* caracteriza-se pelo depoimento de um *youtuber* sobre as impressões que ele abstraiu da leitura da obra em destaque.

Os alunos tem como referência os vídeos da Kéfera Buchmann, uma das *youtubers* mais famosas do país. O mercado editorial está aproveitando o sucesso desses jovens para divulgar algum lançamento literário.

Sendo assim, a nossa a construção de um *booktuber* sobre as duas obras estudadas durante as aulas, *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes e *Conferência no Cerrado* de Durval de França e Cristina Campos. A espontaneidade é uma das características do público adolescente, eles falam o tempo todo, são curiosos e muito ativos, porém, quando precisam expor-se diante de um vídeo, a situação muda e a timidez prevalece.

A construção de um *booktuber* foi um dos momentos mais difíceis, os alunos queriam construir textos e decorar, quando ficavam diante da câmera começavam a gaguejar, enfim, o fato da exposição da sua imagem demonstrou muita insegurança por parte dos alunos, que na sala de aula eram extrovertidos. Diante desta situação, nem todos conseguiram produzir um *booktuber* que estivesse em condições de ser exibido para o público. Como tínhamos o cuidado em não expor nenhum aluno a uma situação constrangedora, optamos por selecionar os vídeos. Sendo assim, nem todas as produções foram expostas.

FIGURA 33 – Imagem do *booktuber* produzido pelos alunos



Fonte: Produção dos alunos do 8º “A”

No momento de escolha dos lugares, a maioria dos alunos optaram por não gravar nos espaços da escola, alegando muito barulho que acabava atrapalhando a gravação, ou por timidez, os grupos preferiram realizar as gravações em ambientes bem diferentes.

A imagem 33 mostra que o grupo escolheu um campo de futebol como cenário para falar da obra *Isso é coisa de Pirata!*. No vídeo, os alunos colocam como música de fundo o tema do filme *Piratas do Caribe*, e procuram representar a luta entre Peter Pan e capitão Gancho para falar da obra de Wander Antunes.

Os alunos procuram informar que a obra se passa no Brasil, em especial no estado de Mato Grosso, e uma das características retomadas é o uso de algumas expressões em inglês utilizada pelo capitão Gancho, o grupo faz uso do termo “Oh, my God”, para representar a figura do pirata.

Constituído por alunos que, segundo a equipe pedagógica, apresentam um baixo rendimento nas atividades escolares, necessitando de atendimento no contraturno, o grupo demonstrou um bom domínio dos recursos tecnológicos, inclusive ensinando os colegas a utilizar o aplicativo Viva Vídeo de forma correta. Quando tiveram contato com os livros ficaram encantados com as ilustrações e afirmaram que o livro “pessoalmente” era muito mais interessante.

É importante ressaltar que durante todo o percurso de desenvolvimento das atividades, os alunos tiveram contato com as obras via e-mail ou cópias, além da projeção em datashow e apresentação em sala. O contato com os livros no formato físico só aconteceu quando passou-se para a construção do *booktuber*.

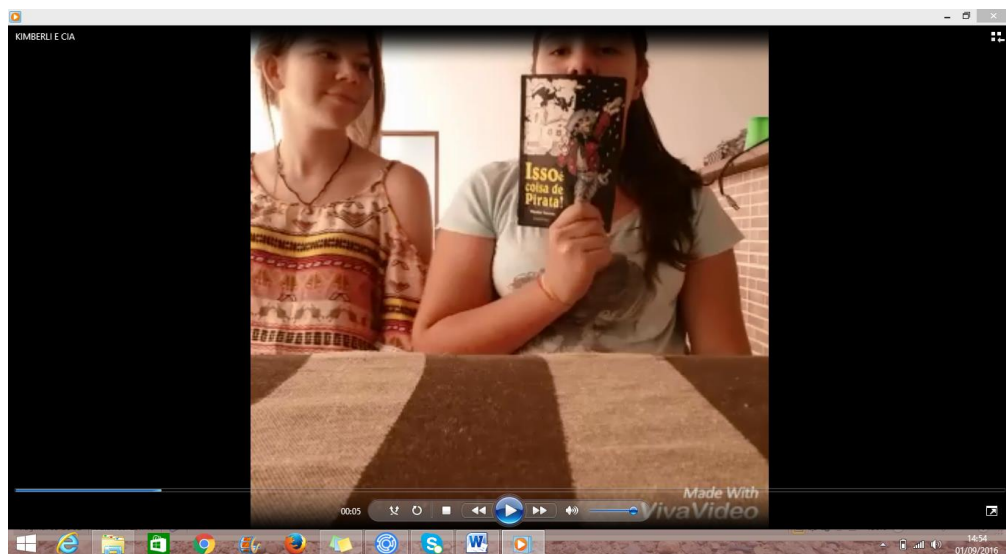
FIGURA 34 – Imagem do booktuber produzido pelos alunos



Fonte: Produção dos alunos do 8º “A”

No booktuber da imagem 34, os alunos conseguiram apresentar as duas obras em um vídeo, apesar da timidez, os meninos conseguiram falar diante de uma câmera e convidar os leitores para conhecer os livros estudados. Uma das preocupações com a realização desta atividade era com a extensão do vídeo que não poderia ultrapassar doze *megabyte* (12 MB), pois todas as atividades produzidas fariam parte de um aplicativo, e este só comportava vídeos com tamanhos de no máximo 12 MB.

FIGURA 35 – Imagem do booktuber produzido pelos alunos



Fonte: Produção das alunas do 8º “A”

As alunas Débora e Kimberli fizeram um vídeo seguindo o estilo dos *youtubers*, ou seja, postaram-se diante da câmera e falaram das duas obras estudadas em sala, não houve uma terceira pessoa que estivesse filmando, cumprimentaram os espectadores e também tiveram o cuidado de despedir-se de uma forma bem espontânea. O espaço escolhido demonstra a preocupação em realizar a atividade em um local tranquilo e isento de barulhos estranhos que pudessem ser captados no momento da gravação.

A elaboração de um *booktuber* evidenciou o gosto literário dos alunos, pelo fato da obra de Wander Antunes apresentar uma determinada linearidade, a turma identificou-se mais com essa narrativa. Esse processo de identificação demonstra que os conhecimentos prévios dos alunos os ajuda a identificar-se com determinados enredos, ela traz elementos que possibilita aos alunos identificar-se

com a história, seja os personagens do clássico Peter Pan, a linguagem mais próxima da realidade dos alunos, ou até mesmo o conflito que envolve a luta entre mocinho e bandido, no caso, a turma do Gonçálinho e o bando de piratas liderados pelo capitão Gancho.

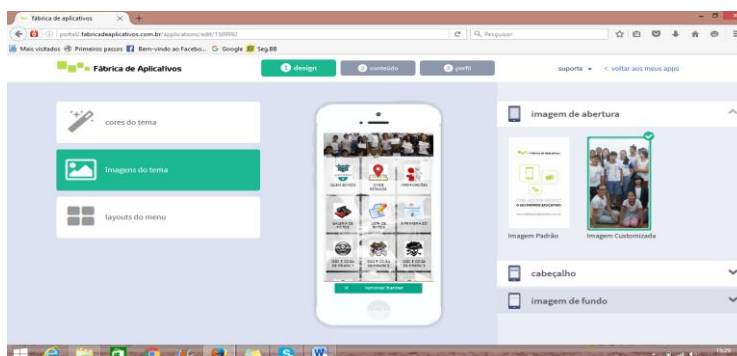
Após um longo percurso de leituras e atividades com o intuito de desenvolver o letramento literário, e utilizando os recursos tecnológicos em prol do processo de ensino, chegamos ao momento de divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos.

Utilizar o *blog* ou o *facebook* da escola como veículo de divulgação foi o primeiro caminho a ser escolhido, entretanto, o processo de interação com os educandos, permitiu-nos perceber que esses veículos já estavam entrando em desuso, poucos alunos utilizam o *facebook*, e a grande maioria desconhece a utilidade de um *blog*. Portanto, precisaríamos de algo diferente, que pudesse surpreender e que ao mesmo tempo incentivasse os alunos a buscarem novas formas de divulgação e comunicação, sendo assim, propomos a criação de um aplicativo para mobile.

Para a criação do aplicativo, foi necessário acessarmos o site fabricadeaplicativos.com.br, e criarmos uma conta. Um dos critérios para a escolha do aplicativo, foi o fato de que o recurso é criado e alimentado via computador, porém a visualização é somente via celular, e esse é uma das ferramentas que todos os alunos possuem, logo, o processo de divulgação seria mais eficaz.

O aplicativo apresenta três etapas que precisam ser preenchidas, além da criação da conta: design, conteúdo e perfil. No design escolhemos uma imagem de abertura, plano de fundo, além da disposição dos ícones que serão inseridos na etapa do conteúdo.

FIGURA 36 – Página para criação de aplicativos



Fonte: print screen da fabricadeaplicativos.com

Após a conta criada, iniciamos a alimentação do aplicativo com a escolha das imagens e seleção das informações que todo o grupo considerava necessário. As imagens de abertura, cabeçalho e imagem de fundo foram eleitas pela turma.

A organização do que deveria conter no aplicativo permitiu aos alunos perceberem alguns problemas que os trabalhos apresentavam, ou seja, a partir desse momento os alunos compreenderam a importância de pensar no seu interlocutor.

O leitor se adapta ao novo suporte, ao novo objeto de ler, e o novo objeto vai sendo refinado e projetado de acordo com as demandas do leitor, fundamentadas no uso. Trata-se, então, de um ciclo inteligente e versátil, ao qual qualquer ser humano deve estar acostumado. (COSCARELLI & RIBEIRO, 2011, p. 130)

O trabalho pedagógico deve prever momentos em que os conteúdos discutidos possam ser colocados em prática para que o ensino torne-se mais efetivo e fundamentado para que desperte o interesse do aluno, além de motivar a reflexão que permita ao educando fazer sua auto avaliação e compreender os avanços e os equívocos que cometeu durante o percurso de aprendizagem.

No processo de escolha do que deveria conter no aplicativo, optamos por organizar o conteúdo em dezoito ícones que pudessem compreender todas as atividades realizadas durante a execução da sequência proposta.

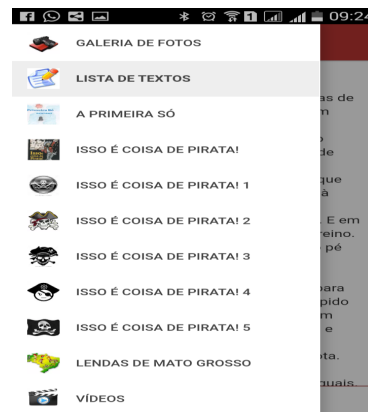
FIGURAS 37A e 37B – Ícones que compõem o aplicativo

FIGURA 37A



Fonte: <http://app.vc./maggi>

FIGURA 37B



Fonte: <http://app.vc./maggi>

Os três primeiros ícones apresentam as informações necessárias para que o usuário saiba do que trata o aplicativo.

O primeiro ícone “Quem somos” apresenta de maneira sucinta a turma do oitavo ano “A”, o nome e localização da escola. Além de apresentar uma foto com uma parte dos alunos que estavam realizando as atividades no laboratório de informática. Apesar de serem caracterizadas como abas meramente informativas, a escolha e elaboração do texto que iria fazer parte do ícone foi realizada pelos alunos, logo estávamos novamente exercitando a produção textual e melhorando o poder de síntese dos alunos.

FIGURAS 38A e 38B – Páginas do ícones “QUEM SOMOS” e “INFORMAÇÕES”

FIGURA 38A



ESCOLA ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO
MAGGI
ALUNOS DO OITAVO ANO "A" DA ESCOLA
ESTADUAL ANDRÉ ANTÔNIO MAGGI,
LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE FELIZ NATAL.

www.fabricadeaplicativos.com.br

Fonte: <http://app.vc./maggi>

FIGURA 38B



PORQUE ESTAMOS AQUI

Estamos aqui para divulgar o resultado das atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa. Atividades que compreendem o projeto de pesquisa de Mestrado Profissional de Letras - Proletras, campus da Unemat - Sinop, desenvolvido pela professora mestrandia Eliana Aparecida dos Santos.

 CRIE AGORA MESMO
O SEU PRÓPRIO APLICATIVO!  Fábrica de Aplicativos

Fonte: <http://app.vc./maggi>

Na página “Informações”, procuramos descrever, resumidamente, qual era o objetivo da criação do aplicativo, ou seja, divulgar as atividades desenvolvidas por alunos do oitavo ano na disciplina de Língua Portuguesa.

No conteúdo “Onde estamos”, temos a possibilidade de visualizar no mapa da cidade a localização da escola onde desenvolvemos as atividades.

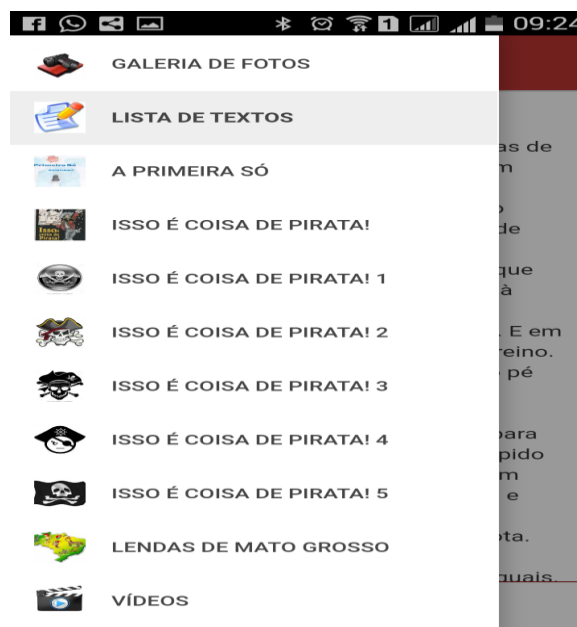
Após as informações gerais que possibilitam as pessoas conhecerem a turma, a localização da escola e o porquê das atividades, o próximo passo era inserir algumas imagens que pudessem ilustrar o que estávamos informando, ou seja, a “Galeria de fotos” apresenta algumas imagens que registram a participação dos alunos durante todo o percurso de realização das atividades.

Antes de iniciarmos o desenvolvimento da sequência, os pais dos alunos foram convocados para esclarecimentos do que iria acontecer nas aulas de Língua Portuguesa, além da assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelos pais, autorizando o seu filho a fazer parte da pesquisa, os alunos também assinaram o Termo de Assentimento (TA), ambos em anexo, concordando em participar do estudo e autorizando a divulgação dos materiais e atividades desenvolvidas no percurso das aulas.

Na aba “Lista de textos”, inserimos o texto utilizado na motivação, *A primeira só* de Marina Colasanti, em seguida, apresentamos o mesmo texto ilustrado com os desenhos realizados pelos alunos.

O texto *Isso é coisa de Pirata!* de Wander Antunes, compreende o próximo ícone, seguido das produções realizadas pelos alunos.

FIGURA 39 – Página do aplicativo

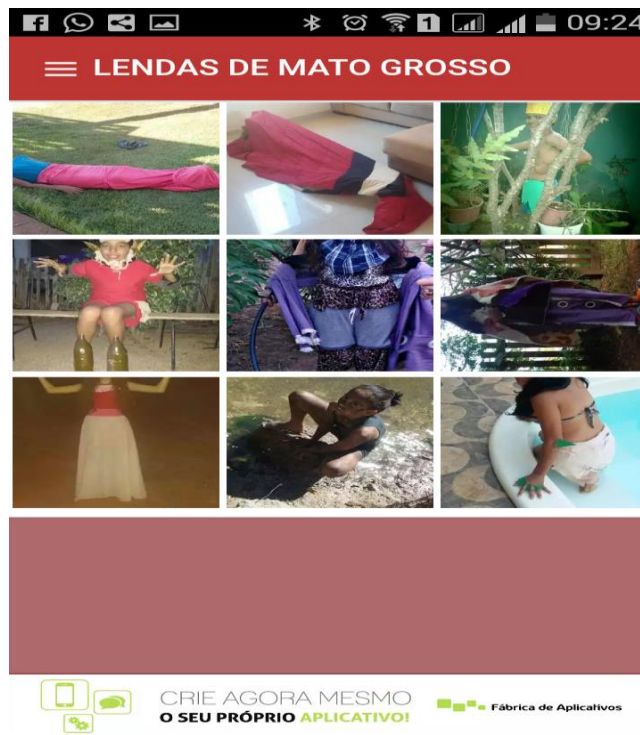


Fonte: <http://app.vc./maggi>

Ao inserir o conteúdo, era necessária a escolha de uma imagem para a abertura, dessa forma, ao reunir os alunos em grupo, eles realizavam uma pesquisa na internet e selecionava a imagem que mais gostava e que estivesse relacionada com a história, a maioria acabou escolhendo imagens que representavam piratas. Quanto aos títulos que deveriam aparecer na aba, optamos por apresentar através do sistema de numeração, para que assim todos os usuários pudessem ler o material do colega, até encontrar a sua produção, desta forma, tínhamos *Isso é coisa de Pirata! 1*, e assim por diante, todas referentes a continuidade da narrativa de Wander Antunes, atividade já apresentada e discutida anteriormente.

As fotografias que os alunos fizeram para caracterizar os personagens lendários faz parte do ícone “Lendas de Mato Grosso”. A escolha por apresentar essas imagens, separadas da galeria de fotos, deu-se pelo fato de que assim os usuários poderiam compreender melhor as atividades propostas, uma vez que, os alunos estavam ali representando um personagem, o que evitaria qualquer constrangimento ou brincadeiras que pudessem intimidar o grupo.

FIGURA 40 – Ícone “Lendas de Mato Grosso”



Fonte: <http://app.vc./maggi>

O ícone intitulado “Vídeos” comportou todos os *book trailers* produzidos pelos alunos para divulgarem as suas histórias em quadrinhos, e o *booktuber*, o qual alguns alunos constroem depoimentos e realizam uma propaganda das duas obras lidas no desenvolvimento das aulas. A extensão dos vídeos obedecia ao tamanho máximo de 12 MB, e esta foi uma das atividades que nem todos os alunos conseguiram realizar de acordo com o que havíamos previsto, logo não foram todas as produções que fizeram parte do aplicativo, pois alguns vídeos poderia constranger o grupo.

“Conferência no cerrado” é uma aba que traz a obra de Durval de França e Cristina Campos, segue o mesmo processo de inserção da obra de Wander Antunes, e o objetivo principal é possibilitar aos usuários conhecerem as narrativas mato-grossenses através do celular, uma vez que, essas obras não estão disponibilizadas na internet e sua divulgação nos meios digitais aparece de forma tímida.

As produções em quadrinhos realizadas pelos alunos através do software Hagaquê fazem parte da aba “História em quadrinhos”. Nesse ícone, as pessoas podem acessar todas as produções dos alunos, permitindo-lhes conhecer a criatividade dos grupos, além de deliciar-se com histórias coloridas e de enredo fácil.

FIGURA 41 – Ícone “História em quadrinhos”



Fonte: <http://app.vc./maggi>

Para finalizar o conteúdo do dispositivo, inserimos a aba “Contato”, a qual apresenta o logotipo da escola, bem como o endereço eletrônico. Com o intuito de respaldar o nosso trabalho, escolhemos inserir neste ícone as informações da escola.

As pessoas ao acessarem o aplicativo perceberiam que as atividades ali apresentadas estavam voltadas ao processo pedagógico desenvolvido em uma escola estadual, além do contato, fechamos o aplicativo com a inserção de uma aba “Deixe seu recado”, nesta parte o usuário pode inserir comentários, elogios e críticas com o intuito de desenvolvermos a uma avaliação dos conteúdos ali apresentados. Para que o usuário possa emitir o seu parecer, ele precisa ter uma conta de e-mail. Esse foi um dos motivos em escolhermos a inserção desta aba, pois saberíamos que as pessoas que fossem tecer o seu parecer não entrariam nesta aba com o intuito de prejudicar ou denegrir os trabalhos dos alunos, pois nem todas as pessoas possuem e-mails em virtude da facilidade de comunicação via redes sociais.

FIGURA 42 – Ícone “Contato”



Fonte: <http://app.vc./maggi>

Após a inserção de todas as informações e conteúdos desenvolvidos com os alunos do oitavo ano “A”, salvamos o aplicativo ao criar um perfil, o que culminou na criação de um endereço, <http://app.vc/maggi>, o qual qualquer pessoa pode acessar via mobile.

Divulgamos o endereço primeiramente para os alunos, para que eles pudessem conhecer como ficou a formatação de suas atividades no aplicativo, e depois de alguns ajustes, sugeridos por alguns alunos, divulgamos para a comunidade escolar via *Facebook*. Algumas atividades como os *book trailers* também foram divulgados nas redes sociais da escola com o objetivo de incentivar a comunidade a acessar o endereço divulgado e conhecer o trabalho dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das propostas de atividades de leitura e a reflexão acerca dos dados obtidos possibilitou-nos a desmistificação da grande afirmação que permeia boa parte dos discursos dos professores em reuniões pedagógicas e formações: a ideia de que os nossos alunos, do ensino fundamental, não leem e não sabem escrever. Pelo contrário, nunca se leu tanto quanto agora, entretanto, os alunos leem o que gostam e o que lhes chama a atenção. O professor munido da falsa ideia de que os seus educandos não sabem ler, geralmente oferece propostas de leituras que não desafiam o aluno a sair do senso comum, ou seja, o educando tende a ficar desanimado ou desinteressado em realizar uma atividade mecânica, o que o leva a classificar a leitura praticada na escola como entediante e desestimuladora. Todavia, não podemos inferir que a escola deva oferecer somente leituras que estejam de acordo com o interesse e gosto do educando, deixando os cânones literários fora do planejamento escolar, em virtude de uma leitura mais atrativa, mas levar esse contexto em consideração torna-se um dos primeiros passos para incentivar e estimular o gosto pela leitura.

Outro fator importante que a nossa análise evidenciou refere-se à ausência de planejamento para as atividades de leitura, essa aparece durante o fazer pedagógico simplesmente para preencher algum tempo ocioso, não há a preocupação em desenvolver o letramento literário dos leitores em formação. Logo, a presença da literatura ainda não chegou ao ambiente escolar, da forma como deveria acontecer, ou seja, o texto literário ainda não faz parte do foco das aulas que pressupõem a formação de um leitor capaz de perceber o discurso polifônico que a literatura nos apresenta. Entretanto, percebemos a preocupação em oferecer uma quantidade excessiva de conteúdos programados durante o ano letivo, além da superlotação da carga horária do professor, que recorre aos fragmentos literários viabilizados pelo livro didático na tentativa de oferecer algo além das regras e normativas da língua.

Muitas vezes, percebemos que até os profissionais, responsáveis pelo ensino de língua materna, desconhecem a produção do Estado, o que demonstra que não podemos oferecer algo que não conhecemos. Logo, antes de pensarmos em propostas de leitura para oferecermos aos nossos alunos com o intuito de

desenvolver o letramento literário, é necessário que o professor seja um leitor assíduo.

A presença da literatura infantil e juvenil produzida no Estado ainda não se faz presente nos ambientes escolares, seja por desconhecimento do professor, seja por não fazer parte das políticas educacionais que não tem interesse em divulgá-la. Salientamos que todos são conhecedores de que a literatura está em toda parte, todavia, é de fundamental importância perceber que a produção mato-grossense carece de divulgação para que possa ser valorizada, assim como as produções nacionais, e um dos meios para que isso aconteça ainda se faz via escola, portanto negar-lhe esse espaço é uma forma de negar a sua existência.

Outro aspecto que merece a nossa atenção é a presença dos recursos tecnológicos que fazem parte do dia a dia dos nossos jovens educandos, aliar o uso das tecnologias ao processo pedagógico que tenha como foco desenvolver o gosto pela leitura, pode ser um dos caminhos possíveis para uma boa formação literária, pois em alguns momentos não há como relutar contra a ajuda dos meios de comunicação de massa que contribuem com a formação do leitor. Também, não podemos acreditar que o uso das tecnologias será a solução para os problemas que a educação enfrenta. É necessário que os profissionais percebam a utilidade pedagógica desses recursos em prol de uma formação leitora proficiente.

Não queremos aqui fazer um julgamento da postura do professor, mas é fundamental estabelecermos um ponto de partida para que o texto literário, em especial produções infantis e juvenis, ocupe o lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, para isso o professor é um dos elementos fundamentais para estabelecer o início dessa mudança de postura. Ou seja, sairmos de um ensino pautado em regras e dar o verdadeiro destaque ao texto literário na sala de aula, aliado ao uso das tecnologias que fazem parte do cotidiano dos nossos alunos.

Em síntese, é através da mudança de postura que podemos superar as barreiras impostas para que o texto literário se faça presente nas salas de aulas. O caminho da literatura no ambiente escolar precisa ser sólido, para isso é fundamental que cada pequena pedra, considerada obstáculo no fazer pedagógico, seja lapidada e encaixada de forma a se construir uma base forte. Desse modo, os empecilhos serão transformados em degraus para que a literatura se faça cada vez

mais presente no ambiente escolar. Logo, precisamos retomar a ideia de Camões quando afirma que “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, todo mundo é composto de mudança” (CAMÕES, 2016), para definirmos os novos rumos que o fazer pedagógico deve tomar. A escola não pode permanecer desenvolvendo atividades arcaicas, negando as mudanças que o século XXI nos apresenta.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de & MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- AMARILHA, Marly. *A paródia como reconto nos quadrinhos e a formação do jovem leitor*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de & MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs). *Conto e reconto: das fontes à invenção*. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- ANTUNES, Wander. *Isso é coisa de pirata*. Cuiabá: Tempo Presente, 1996.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3.ed.rev. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura; para pequenos, médios e grandes*. – 2 ed. – Belo Horizonte; Autentica Editora, 2012.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Literatura oral no Brasil*. 1ª edição digital. São Paulo: Global Editora, 2012.
- _____. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10. ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura. Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. *A literatura e a formação do homem*. In *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9, São Paulo, set. 1972.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. 1. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2008. – (coleção re-significando linguagens)
- COENGA, Rosemar (org.). *A literatura em cena: literatura infanto-juvenil, autores e livros*. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.
- COLASANTI, Marina. *Uma ideia toda azul*. – 19 ed. – São Paulo: Global, 1999.

- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. 1ª ed. Rio Grande do Sul: Artmed Editora, 2006.
- COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010
- _____ ; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- _____ ; CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a leitura para alunos conectados*. In BORGES, Rosângela Rodrigues (org.). *#Sou+tec: ensino de língua(gem) e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula* – 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FRANÇA, Durval de & CAMPOS, Cristina. *Conferência no cerrado*. Cuiabá: Tantatinta Editora, 2008.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- FILIPOUSKI, Ana Maria R. *Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira contemporânea*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. – 1ª reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.) *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?*. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. – São Paulo: Parábola, 2012.
- KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. – São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela B. *Projetos de letramento no ensino médio*. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia, (orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. – 3. Ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *História da literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001.
- PEREIRA, Danglei Castro. *Questões sobre ensino de literatura*. In *Revista Intertexto do Curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro* – v.6 – n. 1 – jan./jun. 2013.
- PONDÉ, Glória Maria Fialho. *A herança de Lobato*. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- REZENDE, Neide Luzia de. *O ensino de literatura e a leitura literária*. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de & JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- RIBEIRO, Fernanda Aparecida; OLIVEIRA, Kátia Aparecida da Silva. *As novas tecnologias no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em perspectiva: algumas reflexões*. In BORGES, Rosângela Rodrigues (org.). *#Sou+tec: ensino de língua(gem) e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ROLON, Renata Beatriz B. *No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionadas para crianças e jovens em Mato Grosso*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. 2014.
- SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos* – 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

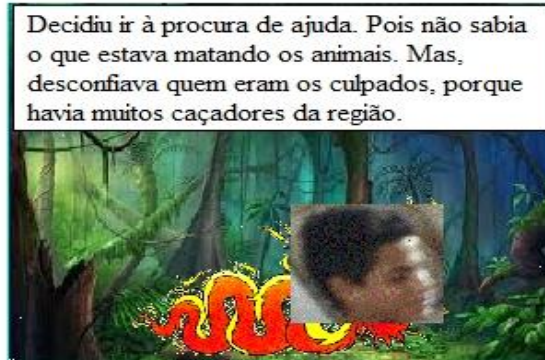
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica. 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Ângela T. Fontana. *O outro lado de uma mesma história: a produção literária destinada ao público infanto-juvenil no estado de Mato Grosso*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2009.
- TEIXEIRA, S.&SILVA, R. R. *Peter Pan: o mito da eterna infância na literatura infanto-juvenil*. Revista de Letras Norte@mentos, v.7, p. 48, 2014.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- VERGUEIRO, Waldomiro & RAMOS, Paulo (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.
- ZILBERMAN, Regina. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* In Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 1 - 9-20 - jan./jun. 2009

6 REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- BOOK TRAILER. *Cidade dos ossos*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xe8KioyMF5M>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- BOOKTUBER. *Capas mais bonitas da minha estante*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbWkMlwTdpk>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades*. Disponível em <http://www.citador.pt/poemas/mudamse-os-tempos-mudamse-as-vontades-luis-vaz-de-camoes> . Acesso em: 06 out. 2016.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem*. Disponível em: https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. Acesso em: 14 jan. 2016.
- SILVA, Rosana Rodrigues da. *Cultura e imaginário na literatura infantil produzida em Mato Grosso*. In: IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: celebrando a leitura. **Anais eletrônicos**. Presidente Prudente: UNESP, 2015, p. 2406-2419. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.
- _____; COCCO, Marta Helena. *Literatura Infantil: imaginário e ensino no contexto de Mato Grosso*. In: III Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. **Anais eletrônicos**. Maringá: UEM, 2014. Disponível em: <http://cielli2014.com.br/media/doc/771f26d725ed4c576af08d752cea5dbf.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- TURMA DA MÔNICA. *Magali em: Chapeuzinho Vermelho 2*. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=mX-rQ594DBo . Acesso em: 10 out. 2015.
- WILLING, Nick. *A Terra do Nunca – A Origem*. 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z5EilASh574> . Acesso em: 10 out. 2015.

7 APÊNDICE

7.1 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS





Então, Boitatá teve uma ideia.



Todos concordaram e partiram para montar a armadilha para prender os caçadores.



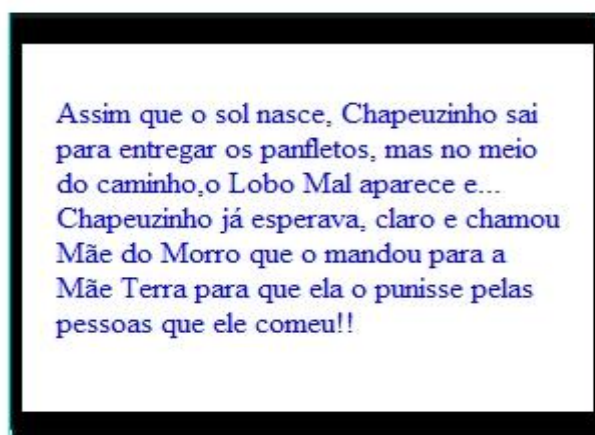
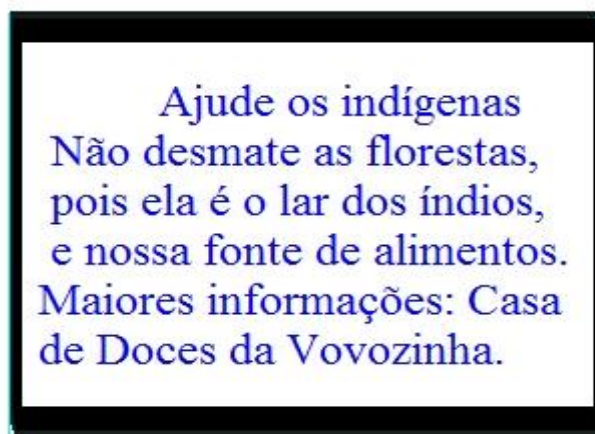
Algum tempo depois, a armadilha estava pronta e Boitatá foi procurar os caçadores para atraí-los na direção da armadilha.



Logo, todos os caçadores foram presos e então perguntaram.









Depois da noite de cultura, todos pararam e analisaram que índios são pessoas que merecem viver em paz!!

Fim

**Curupira e Gigante em
Após a conferência no
Cerrado**

Quando a conferência terminou, Curupira decidiu agir em seu território. Pediu ajuda ao Gigante, um amigo, que tinha alguns poderes.



Logo veio uma tempestade que alagou o lugar onde os madeireiros estavam.



Em pouco tempo, vieram vários raios que colocou fogo na lavoura.



Assim, os animais puderam ficar tranquilos por enquanto, e a alegria voltou a reinar na floresta!!









Na hora, os índios também chegaram para ajudá-los.

Depois de muito trabalho, eles conseguem apagar o fogo.











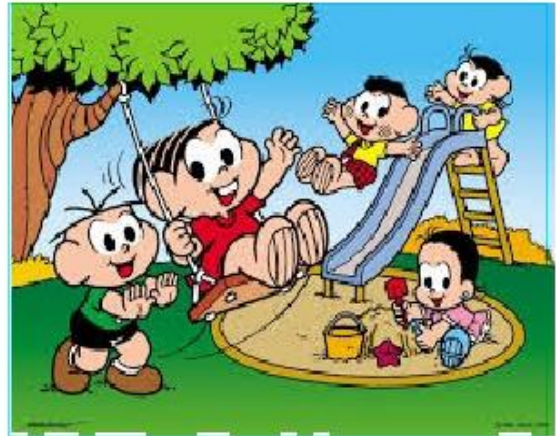
Quando eles voltam voando com a vassoura, Pé de Garrafa conta tudo a Currupira que fica todo animado com a notícia de que Malévola e ele terão um encontro!

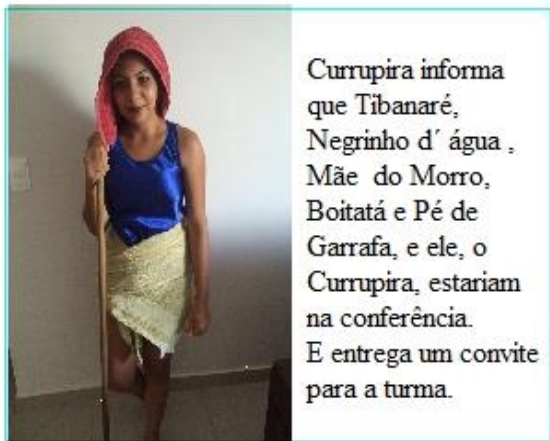
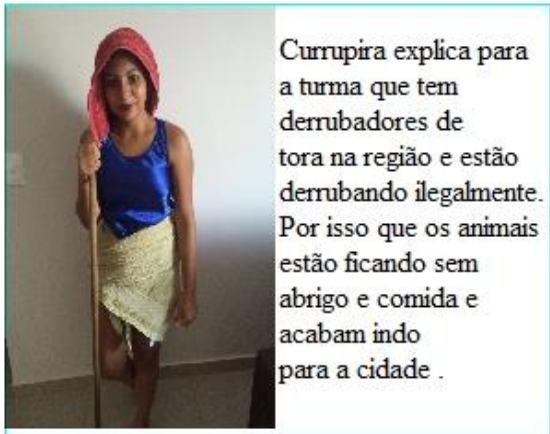


Mas, antes de tudo Malévola vai cuidar dos problemas que abalam a floresta! Assim, Malévola lança um feitiço nos motosserras dos homens que estão destruindo a floresta!!

Ela resolve o problema, os homens vão embora, e para agradecê-la, Currupira dá um belo beijo em Malévola que fica toda feliz!







Você está convidado para uma Conferência no Cerrado, a fim de discutir as opções dos homens sobre o meio ambiente e que providências tomar a respeito.

De: BIRVAZ/2006

Local: Centro Arrojari, no Chapada dos Guimarães-MS

P.S. Maiores informações: Pé de Garrafa, e negociador das matas, dará pessoalmente.

No dia da conferência, no local marcado, lá estavam Pé de Garrafa, Mãe do Morro, Currupira, Boitatá, Tibanaré, Negrinho d'Água e a turma da Mônica.



Todos concordam, e vão ao encontro dos derrubadores de toras.



A turma conversa com os homens, e tentam convencê-lo que o seu trabalho é ilegal.



Moço, a gente percebeu que vocês estão derrubando tora ilegalmente!!

E isso é ilegal! Os animais e as matas estão sofrendo com isso!



7.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: *A literatura infanto-juvenil de Mato Grosso nos espaços escolares*

Pesquisadora Responsável: Professora Eliana Aparecida dos Santos

Orientadora: Professora Dra. Rosana Rodrigues da Silva

Instituição de Ensino Superior a que pertence a pesquisadora responsável:

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

Campus Universitário de Sinop-MT

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

Telefones para contato:

(66) 3511-2120 – Unemat/Sinop

(66) 9604-4596 - Pesquisadora – Mestranda Eliana Aparecida dos Santos

(66) 9628-7748 – Orientadora – Dra. Rosana Rodrigues da Silva

Nome do participante da intervenção pedagógica:

Kimberli Kauono de Lima.

Idade: 13 anos

RG: 2610928-0

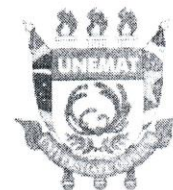
End.: Rua Dionísio Cerqueira - 238E

Bairro: Centro Feliz Natal – Mato Grosso – CEP: 78885-000

Você está sendo convidado(a) a participar da intervenção pedagógica *A literatura infanto-juvenil de Mato Grosso nos espaços escolares* de responsabilidade da pesquisadora *Eliana Aparecida dos Santos*, a ser desenvolvida na Escola Estadual André Antônio Maggi, na turma em que você estuda.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROJETO E A PESQUISA:

Esta intervenção pedagógica torna-se necessária uma vez que o ensino de Língua Portuguesa enfrenta imensos desafios, principalmente quanto ao trabalho com o texto literário na sala de aula. Logo, a proposta tem como objetivo desenvolver atividades pautadas em sequência expandida para que os estudantes possam desenvolver o letramento literário.

Todo trabalho realizado será registrado, analisado e avaliado pela professora e pelos estudantes que participam da intervenção pedagógica. Para tanto, as produções dos alunos serão coletadas, essas serão o resultado da aplicação de atividades diagnósticas cujo foco estará centrado em pontos especificamente relacionados às práticas de leitura do texto literário.

Quanto à relevância social deste trabalho, essa consiste em desenvolver práticas de letramento literário contextualizadas com a realidade social e artística vivenciadas pelos estudantes, o que lhes proporciona a possibilidade de colocarem-se além de consumidores, produtores de textos literários.

Os sujeitos participantes da pesquisa/intervenção pedagógica serão os estudantes das turmas selecionadas para a execução deste projeto e mesmo tendo assinado o presente termo de consentimento livre e esclarecido, poderão retirar-se a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízos, bastando comunicar informalmente a professora de tal decisão.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS:

A pesquisadora se compromete em transcrever fielmente os dados coletados estritamente para fins científicos da pesquisa; ficando, mesmo na redação final do projeto, obrigada a preservar a identidade dos estudantes.

A pesquisadora garante a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa, ficando responsável pela guarda e arquivamento dos dados coletados, conforme prevê a legislação em vigor, e se responsabilizará por quaisquer danos que o uso indevido das informações coletadas possam lhes causar.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

-PRPPG | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação-

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Os estudantes participarão voluntariamente da pesquisa/intervenção pedagógica, sua participação não gerará direitos autorais na pesquisa, bem como quaisquer ônus financeiros a pesquisadora, a escola onde se realizará o presente estudo e a instituição de ensino superior que coordenou o presente trabalho.

Eu, Divone Sandion de Lima
RG nº 2011068-5 declaro ter sido informado e concordo com a participação de meu filho(a), como voluntário, do projeto de pesquisa/intervenção pedagógica acima descrito.

Feliz Natal/MT, 05 de abril de 2016.

Assinatura dos pais/responsável legal pelo estudante

Eliana Aparecida dos Santos

Pesquisadora e resp. pela obtenção do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Mestranda no Profletras – UNEMAT/Sinop-MT

7.3 TERMO DE ASSENTIMENTO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *A literatura infanto-juvenil de Mato Grosso nos espaços escolares*. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos desenvolver atividades de leitura de textos literários regionais. Os alunos que irão participar dessa pesquisa tem de 12 a 14 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Estadual André Antônio Maggi, no horário das aulas de Língua Portuguesa. Para isso, serão usados livros, Datashow, papel sulfite, lápis de cor, computadores com acesso a internet. O uso desses materiais é considerado seguro. Você pode ficar com vergonha de expor o seu trabalho, mas você não é obrigado a socializar a sua atividade com os colegas. Entretanto, você tem a possibilidade de desenvolver a sua criatividade, e quem sabe até tornar-se um futuro escritor de literatura. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (66) 99604-4596, da pesquisadora Eliana Aparecida dos Santos. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar.

Eu Dominique Aparecida Romming Garcia aceito participar da pesquisa *A literatura infanto-juvenil de Mato Grosso nos espaços escolares*, que tem o objetivo de desenvolver atividades de leitura literária. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Feliz Natal, 11 de abril de 2016.

Dominique Garcia

Assinatura do menor

Eliana Aparecida dos Santos

Assinatura da pesquisadora

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

- PRAPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavanhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0080 –
E-mail: cep@unemat.br

