



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ
DEPARTAMENTO DE LETRAS-DLC-CERES**

ALANE LÍVIA ROCHA DAS CHAGAS

**FABULANDO EM SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

**CURRAIS NOVOS
2018**

ALANE LÍVIA ROCHA DAS CHAGAS

**FABULANDO EM SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Campus Currais Novos), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração-Linguagens e Letramento. Linha de Pesquisa-Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora:Dr^a Ana Maria de Oliveira Paz
Coorientadora:Dr^a Valdenides Cabral de Araújo Dias

**CURRAIS NOVOS
2018**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de
Ensino Superior do Seridó - CERES Currais Novos

Chagas, Alane Livia Rocha das.
Fabulando em sala de aula: uma proposta para o letramento
literário / Alane Livia Rocha Das Chagas. - 2018.
136 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós -
Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN,
2018.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Paz.
Co-orientador: Profa. Dra. Valdenides Cabral de Araújo Dias.

1. Ensino - Dissertação. 2. Gênero fábula - Dissertação. 3.

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

ALANE LÍVIA ROCHA DAS CHAGAS

**FABULANDO EM SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade do Rio Grande do Norte como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,
FACULDADE DE LETRAS, CERES DE CURRAIS NOVOS,
Departamento de Letras,
Programa de Pós-graduação.

Data da aprovação: 18 de julho de 2018

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Paz
Presidente-orientadora

Prof^a. Dr^a. Valdenides Cabral de Araújo Dias
Coorientadora

Prof^a. Dr^a. Josilete Alves Moreira de Azevedo
UFRN

Prof^a. Dr^a. Maria Suely Costa
UEPB

*Dedico esta dissertação a Deus, aos meus pais e ao meu filho,
meus tesouros maiores.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as oportunidades a mim concedidas na vida. Em especial, agradeço-Lhe pela existência do meu filho, motivo de todas as minhas vitórias e meu maior sentido de vida.

A minha família, a meus pais, os quais estiveram sempre ao meu lado apoiando-me nas horas mais precisas e incertas.

A todos os professores que passaram por minha trajetória escolar e acadêmica, pois guardo na memória a lembrança de coisas importantíssimas, as quais fizeram de mim a pessoa que hoje sou. Aprendi com meus mestres, além de conteúdos, valores.

A minha professora orientadora Ana Maria de Oliveira Paz e a minha coorientadora Valdenides Cabral de Araújo Dias que, de modo pertinente e sobretudo humano, souberam conduzir-me no caminho que precisava para realizar este trabalho.

Aos meus alunos, porque sempre mantiveram boas relações comigo viabilizando o processo de ensino, e ainda, pelas demonstrações de afeto, respeito e carinho.

Aos profissionais da escola em que trabalho, porque em muito contribuíram para a pesquisa e aplicação das atividades de intervenção em sala de aula.

*Aprender é a única coisa de que a mente nunca
se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.*

(Leonardo Da Vinci)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender de que forma o uso da fábula, trabalhada a partir dos letramentos de domínio dos alunos, pode contribuir para uma melhor receptividade do texto literário em sala de aula. Para isso, elaboramos uma atividade de intervenção a qual foi realizada em uma escola estadual, em uma turma do 8º ano (do fundamental), na cidade de Santa Cruz, no Rio Grande do Norte. Metodologicamente, orientamo-nos pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) perspectivando produzir conhecimentos e gerar informações suficientes para a transformação do contexto social/ escolar, sendo a colaboração entre pesquisador e pesquisados um dos elementos usados no sentido de buscar soluções democráticas para o problema observado. Com base na análise do problema, elaboramos um plano de ensino que se orientou pela proposta de sequência expandida (COSSON, 2011[2006]), fazendo uso de fábulas de Esopo e dos letramentos múltiplos (ROJO, 2009) – musical, familiar, escolar – integrando-os com as atividades de leitura e compreensão do gênero em questão. No tangente à abordagem, pautamo-nos na análise qualitativa dos dados, analisando as informações e fatos, sem nos deter a interpretação de números (BODGAN; BIKLEN, 1994), sendo nosso *corpus* os 44 textos, 11 vídeos e 8 fotografias que registram a sequência expandida aplicada. Em termos teóricos, baseamo-nos nos aportes estabelecidos por Cosson (2011[2006]), Kleiman (1995, 2005, 2006) Rojo (2009), Soares (2009), Terra (2014), Bakhtin (2006[1992]), Coutinho (1987), dentre outros. Os resultados indicam que os alunos reagiram positivamente em relação à recepção da fábula na perspectiva – dos letramentos múltiplos e da sequência expandida – na qual foi trabalhada. Consideramos que há necessidade de refletir acerca das metodologias usadas na escola condizente aos conteúdos literários e, também, da eficácia desses métodos, apontando uma possibilidade de ensino centrada nos interesses do educando, por acreditar que essa seja uma saída possível para a melhor aceitação da literatura como proposição de leitura e aprendizagem. Os efeitos dos múltiplos letramentos para o trabalho com o texto literário centra-se na relação conhecimento dominado/ motivação; observamos haver maior aceitabilidade do texto literário quando trabalhado a partir de letramentos que requerem habilidades já dominadas pelos educandos e/ ou envolvem motivações de ordem pessoal atreladas a letramentos outros que não o escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero fábula. Letramento literário. Ensino.

ABSTRACT

This research aims to understand how the use of the fable, based on students' domain literacies, can contribute to a better receptivity of the literary text in the classroom. Methodologically, we orient ourselves by action-research (THIOLLENT, 2002) aiming to produce knowledges and collect enough information for the social/school context, having a climate of collaboration between researcher and researched one of the elements used in the purpose of search democratic solutions to problem observed. Based on the analysis of the problem, we elaborated a teaching plan that was guided by the proposal of expanding sequence of (COSSON, 2011[2006]), making use of fables of Aesop and of the multiple literacies (ROJO, 2009), musical , family, school, integrating them with the activities of reading and understanding the genre in question. In the tangent to the approach, we focus on the qualitative analysis of the data, analyzing the information, facts, without stopping the interpretation of numbers (BODGAN; BIKLEN, 1994), being our corpus 44 texts, 11 videos, and 8 photographs, which record the sequence applied. In theoretical terms, we are based on the contributions established by Cosson (2011[2006]), Kleiman (1995, 2005, 2006), Rojo (2009), Soares (2009), Terra (2014), Bakhtin (2006[1992]), Coutinho(1987), among others. The results indicate that the students reacted positively regarding the reception of the fable in the perspective – of the multiple literacies and expanding sequence – in which it was worked. We consider that be need to reflect about of the methodologies used in the school relative to the literary contents and, also, about the efectiveness of these methods, poiting to a possibility of teaching centered on the interests of the learner, because we believe that be possible way out for better acceptance of literature as a reading and learning proposition. The effects of multiple literacies for the work with literary text centered on the relationship dominated knowledge/ motivation. We observed greater acceptability of the literary text when worked from literacies that require dominated skills by apprentices and/ or involve personal motivations which are linked to different literacies that aren't school literacy.

KEY-WORDS: Fable genre. Literary literacy. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Conversas entre alunos em grupo do <i>whatsapp</i>	21
FIGURA 2 -Texto trabalhado na 2ª etapa da sequência expandida – “A lebre e o cão”	49
FIGURA 3 - Perguntas aos alunos sobre ética e <i>facebook</i> - 4ª etapa.....	50
FIGURA 4 - Fábula musicada produzida pela turma - 6ª etapa.....	51
FIGURA 5 - Produção textual solicitada na 8ª etapa.....	52
FIGURA 6 - Textos dos alunos resultantes da 2ª etapa.....	65
FIGURA 7 - Vídeo 1: letramento familiar – 3ª etapa.....	67
FIGURA 8 - Vídeo 2: letramento familiar – 3ª etapa.....	69
FIGURA 9 - Vídeos 3, 4, 5, e 9: letramento familiar – 3ª etapa.....	72
FIGURA 10 - Posicionamento de uma aluna.....	75
FIGURA 11 - Posicionamento de um aluno.....	76
FIGURA 12 - Lista elaborada pelos alunos dos instrumentos e os instrumentistas.....	81
FIGURA 13 - Confeção de cartazes para exposição.....	85
FIGURA 14 - Mesa de debate.....	87
FIGURA 15 - Fotos e vídeos resultantes das etapas 10 – 13.....	89
FIGURA 16 - Apresentação de um aluno da confecção de vídeos.....	89
FIGURA 17 - Imagem do vídeo produzido por um aluno.....	90
FIGURA 18 - Imagem de alunos em exposição oral e turma visitante.....	90
FIGURA 19 - Apresentação da fábula musicada.....	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -Material usado nas ações da sequência expandida.....	53
QUADRO 2 -Respostas dos alunos da atividade da 1ª etapa.....	62-63
QUADRO 3 -Fábula lida pela mãe de um aluno no vídeo1.....	70
QUADRO 4 -Fábula lida por uma aluna no vídeo 2.....	72
QUADRO 5 -Posicionamento de um aluno (texto 1) – 4ª etapa.....	78
QUADRO 6 -Posicionamento de uma aluna (texto 2) – 4ª etapa.....	78
QUADRO 7 -Posicionamento de um aluno (texto 3) – 4ª etapa.....	78
QUADRO 8 -Texto de um aluno - 5ª etapa.....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	LETRAMENTO E ENSINO	16
2.1	Letramento: perspectivas históricas e conceituais	16
2.1.1	Letramentos múltiplos	23
2.2	Letramento literário e ensino	31
3	GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO	34
3.1	Os gêneros discursivos pela perspectiva bakhtiniana	34
3.2	O gênero fábula	37
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
4.1	Tipo de pesquisa e método de abordagem	44
4.2	Ambiente de pesquisa e participantes	45
4.3	Procedimentos metodológicos	46
4.4	Sequência expandida e proposta de intervenção	48
4.5	Instrumentais de geração de dados	54
4.6	<i>Corpus</i> da pesquisa	55
5	ANÁLISE DOS DADOS	57
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	103
	ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

O ensino da literatura perpassa pela questão do Letramento literário e assim os usos sociais dos textos literários, com o advento das “novas” tecnologias, tem se modificado e se intensificado, mas isso não tornou menos desafiador o trabalho com a literatura em sala de aula, na perspectiva de formar leitores, conforme propõem as orientações para o ensino de Língua Materna.

As dificuldades, para nós docentes, na formação de leitores do texto literário estão em várias razões, dentre elas, quando o aluno muda de escola ou simplesmente de turno, porque ocorre um entrave no processo de formação leitora, pois, às vezes, não conseguimos diagnosticar os conhecimentos dominados referentes a determinado gênero literário. Além disso, grande parte dos alunos não tem mostrado muita familiaridade com a leitura do texto literário, pois alegam dificuldade de compreensão e desconhecimento de sua dimensão plurissignificativa. Quando questionamos aos alunos por que não gostam de ler livros de romance, novela, contos, fábulas, dentre outros dessa natureza, muitos respondem que se deve ao fato da linguagem complexa.

No que diz respeito à formação de leitores de literatura, é fundamental que nós professores como mediadores de conhecimentos possamos estabelecer uma ponte entre o aluno e o texto literário, a fim de lhe permitir compreender a linguagem literária e seus usos. Se na leitura os alunos apresentam deficiência de entendimento dos textos literários, deduzimos que na escrita a realidade não seja diferente. Logo, cabe à escola, como principal agência responsável pela educação formal de crianças, adolescentes e adultos, tentar minimizar os problemas decorrentes dessas questões, pois ler e escrever são ferramentas fundamentais para que o aluno possa atuar, de forma plena, numa sociedade eminentemente grafocêntrica.

Na infância, no meio escolar, a criança é estimulada a aprender por meio da ludicidade, através de jogos e brincadeiras que, muitas vezes, são usados na tentativa de promover uma aprendizagem mais prazerosa da leitura e da escrita. Entretanto, isso acontece, via de regra, no Fundamental I, mas não ocorre tão frequentemente nas séries subsequentes. Chegando ao Fundamental II e/ou no Ensino Médio, o lúdico, as brincadeiras, são, por diversas vezes, esquecidos. Em certos casos, não são considerados nem os gostos dos alunos, nem suas opiniões, e necessidades, como direcionamento para os conteúdos e métodos de ensino desenvolvidos *pela e para* a escola.

Neste trabalho, procuramos responder aos seguintes questionamentos de pesquisa: a) Quais são os impactos dos usos da fábula e da sequência expandida, trabalhadas a partir dos letramentos múltiplos, para o ensino da literatura? b) Como contribuem os letramentos múltiplos na formação de leitores de literatura?

Pensamos, *a priori*, que exista espaço para a fábula como conteúdo e para a sequência expandida, fundamentada na teoria dos letramentos múltiplos, como metodologia de ensino da literatura, porque os mesmos viabilizam a imbricação entre as várias formas de saber contidas no processo educativo, possibilitando, desse modo, um ensino mais dinâmico e atrativo, e, sobretudo, significativo.

Mediante as dificuldades elencadas anteriormente, nossa pesquisa alude às possibilidades de melhoramento das práticas letradas no concernente à literatura e seu ensino. É considerando a importância da aprendizagem dos usos sociais da leitura e da escrita, da literatura e seu papel na formação humana, como também dos conhecimentos prévios do aluno, que esta pesquisa teve por objetivo geral compreender de que forma o uso da fábula, trabalhada a partir dos letramentos de domínio dos alunos, pode contribuir para uma melhor receptividade do texto literário em sala de aula. Para atender a esse objetivo, perspectivamos elaborar e analisar novas estratégias para o ensino da literatura, principalmente, no tangente ao Fundamental II. Quanto aos objetivos específicos, tivemos por propósito:

- Analisar como os letramentos múltiplos contribuem para o alcance do letramento literário.
- Identificar quais letramentos contribuem mais na formação de leitores de literatura.

A proposta didática, ora discutida, partiu dos letramentos de domínio dos alunos porque analisamos que assim seria, talvez, mais prazeroso e mais relevante para eles. Dessa forma, buscamos partir de práticas letradas de conhecimento ou da vivência dos educandos para que delas pudessemos chegar ao letramento literário. Pautamo-nos nesse pressuposto por acreditarmos que as ações escolares baseadas nas ações reais, e não meramente teóricas, de construção do saber e de seus usos, geram maior aceitação por corresponder às expectativas dos educandos. Além disso, pensamos ser mais provável haver uma valorização do texto literário uma vez que fosse trabalhado em consonância com outros elementos de valorização dos alunos.

Desse modo, nosso trabalho se justifica pela necessidade de buscar ações para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. Os resultados escolares quanto à formação dos alunos em muito estão relacionados às concepções adotadas pelos professores. A literatura no modelo de ensino a que estávamos acostumados se aproximava do ensino de teoria literária, talvez justamente por isso é que estava se apresentando, para nós (alunos e professora), ineficiente. Não estamos dizendo aqui que os argumentos científicos e filosóficos da interpretação literária bem como os aspectos críticos e históricos, além do próprio conceito de literatura, não devam ser trabalhados em sala de aula, apenas compreendemos haver um exagero de nossa parte quanto a esses aspectos, enquanto o texto, sua análise e fruição pouco têm sido explorados, gerando atitudes de negação do letramento literário pelos discentes. Antes de questionarmos os fenômenos literários é preciso garantir um espaço para vivenciá-los, este espaço é a sala de aula.

Assim sendo, a desmotivação dos alunos nos apontou um caminho para um ensino de literatura centrado no fortalecimento de suas competências, na formação de leitores/escritores literários, pois vimos, na nossa prática anterior, um descompasso em relação às propostas atuais de ensino, nas quais a formação linguística prima por uma abordagem que contempla tanto as questões de produção como de circulação da linguagem. O letramento nos permitiu novos olhares sobre o fazer docente e sobre o ensino de literatura. Cosson (2011[2006]) nos prova a eficácia do trabalho com a literatura calcado nas práticas letradas e em métodos situados.

O termo *situado* é usado em nosso trabalho para denominar o que Kleiman (2005) chama de “entrosamento ou sobreposição parcial existente entre prática social e a situação; podemos atribuir a isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência”.

Mediante o anteriormente citado, na nossa pesquisa, ao trabalhar com o letramento, nos centramos nas possibilidades de refletir sobre nossa prática docente, nossas concepções sobre linguagem, a fim de redimensionar nosso fazer e acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais no sentido de contribuir para formar cidadãos, alunos capazes de atuar em uma sociedade moderna e dinâmica, através da leitura, da escrita e das tecnologias. Para tanto, descobrimos que é necessário que o ensino de língua materna se volte para os aspectos funcionais da linguagem, fazendo, desse modo, que os alunos encontrassem mais sentido na aprendizagem proposta.

A considerar nossas proposições, a presente dissertação se organiza em seis capítulos mais as considerações finais, referências, apêndices e anexos. No capítulo introdutório, apresentamos, inicialmente, um breve estado da arte sobre o letramento. A seguir, evidenciamos nossos objetivos geral e específicos, fazemos um levantamento de questões atinentes à temática em questão e expomos a justificativa do trabalho, encerrando com o plano de texto da dissertação.

No segundo capítulo, situamos o leitor acerca das perspectivas históricas e conceituais do *letramento* (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2009). Na sequência, trazemos reflexões em torno do conceito de *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009) e de *letramento literário* (COSSON, 2011 [2006]).

No terceiro capítulo, apresentamos a teoria dos *gêneros discursivos* (BAKTHIN, 2006[1992]) e sua relação com o ensino de línguas. *A posteriori*, adentramos na questão do gênero fábula, a fim de ressaltar sua estrutura textual, enquanto elemento de uma determinada *esfera discursiva* (BAKTHIN, 2006 [1992]), e as possibilidades de letramento literário a partir de tal gênero e dos múltiplos letramentos dos educandos, organizados, didaticamente, numa *sequência expandida* (COSSON, 2011[2006]).

No quarto capítulo, trazemos os aspectos metodológicos que empreendemos na consecução de nosso trabalho, o tipo de pesquisa e método de abordagem; além disso, o ambiente de pesquisa e os participantes envolvidos.

No quinto capítulo, temos a sequência expandida e a nossa proposta de intervenção baseadas nas acepções de fábula e letramentos múltiplos, na perspectiva de se alcançar o letramento literário.

No capítulo sexto, respondemos pela a análise dos dados, obtidos com a aplicação da sequência expandida, sendo o material composto por textos, fotos e outros elementos.

Por fim, temos as considerações finais, as referências, apêndices e anexos.

2 LETRAMENTOS E ENSINO

Neste capítulo, realizamos um breve histórico sobre o letramento, situando o leitor a respeito de sua origem. Adentramos na questão do conceito e da compreensão que se faz do termo, fora e dentro do nosso país. Além disso, enfatizamos as relações e implicações dos Estudos dos Letramentos para o ensino de Língua Materna, no sentido de compreender os avanços que tais estudos nos permitiram e permitem alcançar.

2.1 LETRAMENTO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

Após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, estudiosos, a exemplo de Street (1988), Gee (1990) e Heath (1983), começam a se dedicar aos estudos do que viria a se chamar Letramento. Uma das motivações para começar a discussão sobre o Letramento se apoiou, sobretudo, no fato de que tanto nos Estados Unidos como em diversos países da Europa as pesquisas sinalizavam que indivíduos que se denominavam alfabetizados apresentavam, via de regra, dificuldades para ler e escrever, com vistas a dar conta de demandas sociais. As discussões do letramento nesses países ocorriam dissociadas da concepção de alfabetização, e objetivavam explicar os impactos da escrita nas mais diversificadas esferas da vida humana. Em contraposição, no Brasil, o debate em torno do processo de letramento surge com uma ideia que se confundia com a de alfabetização.

Tfouni (1988), dentre outras autoras, na tentativa de diferenciar alfabetização e letramento, destaca que, apesar de o conceito de letramento ser bastante confundido com o de alfabetização, os dois processos são diferentes, embora não excludentes. Nesse sentido, a alfabetização, para a autora, compreende as habilidades, capacidades e competências presentificadas nas ações de escrita dos indivíduos, resultante da aquisição do código linguístico, enquanto o letramento está atrelado aos usos sociais da escrita e da leitura, sem exigir, necessariamente, a alfabetização. Nesse sentido, é importante destacarmos que o sujeito alfabetizado se insere mais facilmente no mundo letrado.

As pesquisas acerca do letramento ganham maior destaque somente por volta da segunda metade da década de 80, quando a Linguística Aplicada, uma das precursoras da investigação nesse âmbito, destina uma maior atenção para o tema. Com o avanço desses estudos, diversas outras teorias e/ou tendências, como a Psicolinguística e a Antropologia, e áreas, como a Educação, começam a realizar pesquisas no campo do letramento. Nessa

mesma época, o Brasil faz a adoção do termo. O uso dessa terminologia surgiu da necessidade de classificar outros fenômenos diferentes da alfabetização, mas que também envolviam a leitura e a escrita, talvez por isso a insistência de certos pesquisadores em atrelar letramento à alfabetização.

Para se compreender a importância dos Estudos do Letramento é preciso entender o significado desse termo. Segundo Soares (2009, p.15), o uso de tal vocábulo é recente entre especialistas da área da educação e das ciências linguísticas. É no livro de Mary Kato (1986), intitulado “No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística”, em que encontramos uma das primeiras ocorrências. Em sua obra, a autora diz ser o uso da fala formal um produto do Letramento.

Na década de 90, Kleiman (1995) e Soares (1998) retomam as discussões acerca dos aspectos conceituais e práticos do letramento. A primeira diz que o conceito de letramento foi criado como forma de mencionar os usos extraescolares da escrita, seu caráter funcional na sociedade. A segunda afirma que a criação do termo é uma forma de reconhecer os usos que ultrapassam os limites da leitura e da escrita resultante da aquisição do alfabeto.

Ainda na tentativa de esclarecer o que seja o letramento, Kleiman (1995) o conceitua como conjunto de práticas que usam socialmente a leitura e a escrita enquanto sistema simbólico, em situações específicas com propósitos comunicativos específicos.

Soares (2009, p. 15) compreende o letramento a partir de sua etimologia, de sua origem, revelando-nos que se trata de uma palavra da língua inglesa, proveniente do vocábulo *literacy*, o qual é palavra originada do latim *littera* (letra) que juntamente com o sufixo *-cy* denota qualidade, condição, fato de ser. Para a autora (2009, p.18), o letramento é, pois, a condição adquirida pelo sujeito através da aprendizagem da leitura e da escrita e de seus usos sociais.

As duas concepções se afinam e fazem alusão à dimensão social e funcional do código escrito, revelando a importância da escrita e da leitura e seus usos na vida em sociedade. Não se aprende a ler por ler, mas para outras finalidades, que atendem a necessidades básicas, fundamentais, à atuação, à vivência humana (ler a bula de um remédio, matricular um filho na escola, desempenhar uma profissão, pegar um transporte, etc.). É por isso, que tais concepções nortearam nossa pesquisa.

A ação de ensinar a ler e escrever bem como a ação de fazer usos sociais destas habilidades é papel da escola. Nesse sentido, é preciso que nós professores tragamos conosco a concepção de que letramento e alfabetização precisam caminhar de braços dados. É preciso

alfabetizarmos letrando. Contudo, também é preciso letrarmos mesmo aqueles que ainda não se apropriaram do código escrito.

Corroboramos com a ideia de que o ensino dos usos sociais da escrita e da leitura é fundamental para formarmos cidadãos capazes de atuar na sociedade de modo competente, proativo. Conforme pensam Goody; Watt (1963), Havelock (1963) e Ong (1967), a escrita pode promover a ascensão social do indivíduo. Ela é uma das maiores formas de empoderamento político, econômico, cultural. Daí, a importância do professor como *agente de letramento*, sujeito que tem nas mãos o poder de mudar a realidade do educando, o [...] “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] para que participem das práticas sociais de letramento [...]”. (KLEIMAN, 2006, p. 82-83).

Mas, para que consigamos o letramento ou os letramentos de nossos alunos precisamos levar em conta os elementos constituintes desse(s) processo(s). É necessário ter claro, em nossa mente, além do conceito, as definições, os modelos, as relações e implicações do Letramento, seus efeitos pedagógicos nos espaços escolar e extraescolar.

Quanto aos modelos de letramento, explicita Soares (1998), com base em Street (1984), serem dois: o *autônomo* e o *ideológico*. O modelo *autônomo* compreende os usos da leitura e da escrita como práticas dissociadas de seu contexto sócio-histórico. Na sua concepção, a escola instrumentaliza o aluno a utilizar a escrita, de forma passiva, dentro de um contexto limitado a uma mera prática escolar. O modelo ideológico, por sua vez, concebe as práticas de letramento no âmbito de determinadas situações. Ele abrange as relações sociais entre os indivíduos em diferentes contextos culturais, justamente por isso norteou nosso trabalho, por considerar a atuação proativa dos sujeitos e comungar com a ideia de linguagem como produto da interação humana. Foi-nos conveniente aplicar uma didática pautada nesse molde porque ele se volta para a valorização das instituições sociais, não apenas da escola, em oposição ao modelo autônomo, que é restritivo e fechado, portanto, excludente, antidemocrático. No dizer de Jung (2003, p.60): [...] “o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo.”.

Partindo do esboço anteriormente citado, ressaltamos a relação entre o enfoque ideológico e os *múltiplos letramentos* (ROJO, 2009), que apontam para um ensino baseado nas práticas de leitura e de escrita em situações diversas, fazendo uso, às vezes, do mesmo

gênero, porém, de maneiras diferentes, valorizando as relações institucional/ não institucional; cultura valorizada/cultura marginal; formação escolar/ identidade pessoal do educando. O propósito de direcionar uma “pedagogia” dos *múltiplos letramentos* conforme acreditava o Grupo Nova Londres (GNL) – grupo de pesquisadores do letramento – se deve ao fato de buscar a formação de um usuário funcional, capaz de agir tecnicamente, ter saber prático, conhecimento operacional, capacidade analítica e de transformar o saber adquirido em virtude das demandas sociais.

Com base no exposto, vimos não existir uma única concepção de letramento como também uma única forma de se trabalhar os letramentos. Mediante isso, nosso trabalho teve como teorias basilares as concepções de letramento de Kleiman (1995) e Soares (1998). Além disso, adotamos a teoria dos letramentos múltiplos de Rojo (2009). No tocante ao letramento no campo da literatura, nos referendamos em Cosson (2011[2006]), em função da intervenção se pautar na sequência expandida.

As teorias nas quais nos referendamos apontam que o trabalho com os múltiplos letramentos tem sua explicação no fato de a linguagem e sua aprendizagem se apresentar como uma prática multifacetada, portanto, requerente de que nós professores atuemos na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias às práticas humanas mediadas pela leitura e pela escrita das mais variadas espécies de texto, nos lembrando da relação intertextual existente entre eles. Nossa preocupação é ainda maior quando nos referimos ao ensino/aprendizagem dos textos denominados literários, pois estes exigem estratégias diferenciadas para sua compreensão, demandam de um esforço cognitivo maior do leitor, por empregar uma linguagem subjetiva, plurissignificativa, que abarca múltiplos sentidos (TERRA, 2014).

A literatura é mais uma das especificidades do ensino de Língua Materna entre os conteúdos obrigatórios curriculares. Entre tantos tipos de letramento, o letramento literário está longe de ser um dos mais fáceis de alcançar. Guiados pelas leituras empreendidas, relacionamos algumas teorias e sugerimos nossa proposta: “Fabulando em sala de aula: uma proposta para o letramento literário”. Na tentativa de encontrar estratégias para a leitura do texto literário nos apoiamos numa postura ideológica/ didática fundamentada nos letramentos de conhecimento de nossos alunos, entrecruzando-os, numa perspectiva dialógica dos letramentos, a fim de efetivar a aprendizagem do texto literário e de ressignificar, dentro da sala de aula, seus usos.

Para tanto, reconhecemos a necessidade de aprofundamento quanto às teorias a que recorreremos. *A posteriori*, tentamos discorrer sobre as múltiplas práticas letradas no sentido de ampliar nossa discussão, tendo a certeza de que jamais conseguiremos dar conta de todas as nuances referentes ao tema.

Ressaltamos, antes de finalizar esta seção, a importância das constatações que fizemos a partir de um questionário diagnóstico aplicado aos nossos alunos, cujas perguntas tiveram por base um conjunto de observações de seus comportamentos e conversas informais em sala de aula. Entre tantas outras, a pergunta inicial objetivava catalisar as ações praticadas pelos alunos que eram de seus gostos. Vimos, nas respostas, que os alunos que dizem gostar de ler, tomam o conceito de leitura para se referir a contextos específicos (gostar de ler as mensagens do facebook, ler para trocar ideias no *whatsapp*); enquanto outros, que dizem não gostar de ler, tomam o conceito em um sentido mais amplo (ler tudo). É citado além do gosto pela leitura, por parte de uns, o prazer em acessar a internet, o gosto pela música, tv, as atividades em família, as visitas à igreja, como também escrever, escutar *kpop* (abreviação de *Korean pop*, consoante: www.google.com.br), cavalgar, praticar sexo, jogar online, dançar, ir à academia, fazer letras de *rap*, andar de moto, sair com os colegas.

A exemplo de como uma proposta didática encaminhada a partir dos letramentos múltiplos condiz com um ensino que respeita e se situa dentro das necessidades dos educandos, vejamos a escrita no campo digital, a qual se torna cada vez mais presente na sala de aula, porém vista, por vezes, pelos próprios professores de Língua Portuguesa como uma prática ofensiva aos propósitos educativos, além de outras práticas de leitura e/ou escrita desconsideradas, quase sempre, pelo ensino formal, como o caso da aluna cujo gosto é escutar *kpop*, ou do aluno que diz escrever letras de *rap*.

Considerando as afirmações anteriores, Rojo (2009, p.102-103) nos mostra o modo preconceituoso como alguns professores concebem o internetês, o classificando da seguinte forma “pobre de regras gramaticais e linguísticas”. Somos opostos a essa aceção. Fazermos uso da linguagem de prestígio é importante, entretanto, a linguagem da internet nos mostra a necessidade de uma formação (de professores e alunos) direcionada para “o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder.”.

No meio escolar, como em outros espaços, as práticas letradas são definidas culturalmente pelos grupos que as usam – é o multiletramento – tal aspecto gera afastamentos de ordem prática e ideológica, entretanto, também provoca aproximação pela necessidade de

dominar ou conhecer culturas diferentes frente às exigências do dia a dia e do ordenamento das relações humanas.

Em um grupo do *whatsapp*, alunos do 3º ano (do ensino médio), da mesma escola na qual foi desenvolvida esta pesquisa, conversam fazendo o uso do *internetês* – linguagem usada no meio digital, mais rotineiramente nas salas de bate papo como facebook, messenger e outros. Tornou-se uma prática comum na vida das pessoas, que passaram a abreviar as palavras e a criar novas formas de comunicar configurando um novo padrão, a linguagem da internet, os gifs, emoticons, etc. (conceito acessado em www.google.com.br/o-internetes-ortografia.html).

O internetês é uma linguagem que assume elementos comunicativos diversos, tanto tem a fala calcada na norma culta como outras variantes e *gifs*, dentre outros. Uma prática tão criticada por certos professores, no caso adiante, vemos seu uso para finalidades, a nosso ver, exemplares, pois os alunos partilham, via rede social virtual, o resumo de um conteúdo (A Revolução Russa) para estudo da prova de história. Esse resumo se apresenta na linguagem formal, conforme o livro didático, ou seja, no campo digital, são várias as linguagens que servem de parâmetros à aprendizagem, cabe aos professores, assim como os alunos souberam usar, fazerem o uso adequado desses meios no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos o exemplo citado a seguir.

Figura 1 - Conversas entre alunos de um grupo do *Whatsapp*



Fonte: Dados da pesquisa

O internetês, na realidade, apresenta um uso amplo dos recursos linguísticos (ideogramas, pictogramas, imagem estática, imagem em movimento, o alfabeto). Nesse sentido, é incoerente dizer que tal linguagem é pobre quanto à gramática e aos recursos dos quais se utiliza para comunicar. Ao contrário do imaginado, a amplitude de elementos empregados pelo texto eletrônico requer de seu leitor habilidades e competências diversas: de análise linguística, consciência fonético-fonológica, entre outras (ROJO, 2009).

As interações estabelecidas pelos educandos por meio dos textos digitais comprovam a existência de conhecimentos, por parte deles, relativos ao funcionamento da língua, o domínio de leituras e de escritas. Isso não pode ser desconsiderado pelo docente. Para Kleiman (2004), a apreensão do texto perpassa por etapas complexas em que interagem vários fatores, como conhecimentos de ordem linguística, o saber prévio do aluno, o conhecimento enciclopédico, a motivação, entre outros aspectos.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe (o conhecimento adquirido ao longo de sua vida). É mediante a interação de vários níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Podemos dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Assim sendo, o conhecimento que o aluno traz consigo deve ser ponte para a construção do saber escolarizado, considerando, ainda, a dimensão afetiva, cognitiva, do texto. Desprezarmos o conhecimento prévio do educando é desvalorizarmos os letramentos de sua cultura, por conseguinte, é desvalorizarmos sua identidade. O objetivo de toda e qualquer escola deve ser o de agregar valores, não os impor como parâmetros únicos de vida.

As diversas práticas letradas apresentadas pelos educandos apontaram para o ensino uma nova abordagem a ser tomada como parâmetro para a educação. Segundo Rojo (2009), em 1996, estudiosos (Courtney Cadzen, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Mary Kalantzis, Martin Nakata e Sara Michaels) mencionam em um manifesto, em Nova Londres, a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*. O Grupo Nova Londres (denominação dada ao grupo de pesquisadores do manifesto) destacava a necessidade de um ensino direcionado para os novos letramentos, no sentido de diminuir as disparidades sociais e construir um currículo escolar baseado na valorização das múltiplas culturas,

contribuindo para amenizar, também, as relações de preconceito, de segregação, de exclusão, de intolerância (ROJO, 2009). Damos continuidade às discussões acerca dos Letramentos Múltiplos na próxima seção.

2.1.1 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Com o avanço da tecnologia as formas de comunicação passaram por mudanças significativas. Tais transformações geraram um novo conceito de letramento, o de letramentos múltiplos. O que seria esse conceito?

O conceito de letramento é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p.108-109).

Rojo (2009) traz reflexões acerca das práticas de letramento em diferentes contextos, além de nos conduzir à compreensão de que o fazer pedagógico pode, através de uma combinação das práticas de letramentos variados, permitir um ensino não só mais eficaz, atraente, como inclusivo, democrático. Ainda discute, a autora, a questão da valorização e da desvalorização de certos tipos de práticas letradas, tais como: um culto, uma missa, negociação comercial, uma aula, uma prescrição médica, o *rap*, o *funk*, dentre outros.

É factual a existência de uma espécie de segregação valorativa dos letramentos. Classifica-os, Rojo (2009, p.103), como *dominantes e marginalizados*. O primeiro teria uma valorização maior por se originar das instituições organizacionais formais, como escola, igreja, e teria seus agentes de formação (professor, médico, padre, etc.); o segundo origina-se das relações espontâneas de uso da língua, no cotidiano, sem mediação de agentes de letramento, por isso é pela cultura oficial desprestigiado, visto como de valor secundário.

Diante do dito, cabe ressaltarmos o caráter cultural e identitário da língua. Toda manifestação linguística é antes de tudo a expressão de um direito humanitário: a liberdade. A escola deve, pois, ser espaço para tal reflexão e prática. Os letramentos valorizados e os desvalorizados devem ter igual espaço nos estudos fora e dentro da sala de aula, pois permitem o entendimento dos fenômenos linguísticos em toda sua amplitude como colabora para uma educação onde a inclusão social se torna elemento de encontro e reconhecimento

individual, diminuindo as distâncias entre professor e aluno, aluno e escola, aluno e conhecimento.

Partindo do pressuposto, na nossa proposta interventiva buscamos abranger as práticas letradas de domínio dos alunos, dispensando a elas um sentimento de igual valor quanto ao letramento literário (da instituição oficial), integrando-os, de forma que, um serviu de ponte para o outro.

Defendemos que as práticas possíveis de serem exploradas, no processo de letramento literário, fossem os letramentos: musical, digital, e familiar. Nosso trabalho se orientou nesse viés porque vimos a partir dos estudos de gêneros discursivos essa possibilidade. No dizer de Rojo (2009, p. 110): [...] “as *esferas de atividade e de circulação de discursos* não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres, discursos em cada uma delas.”.

Se as esferas das atividades humanas (política, social, escolar, jornalística, cotidiana, publicitária, artística, entre outras) se entrecruzam naturalmente, é descabido que a instituição escolar queira segregar os conhecimentos dessas esferas em seus compartimentos como se sempre fossem usados dentro deles, em contextos cristalizados e únicos. Embora haja gêneros próprios de cada esfera, isso, não quer dizer que sejam sempre estáveis, conforme nos rememora Bakhtin (2006[1992]).

Um fazer docente alicerçado na valorização, por parte das instituições formais, das práticas, dos textos, das linguagens e as variedades linguísticas desvalorizadas, marginalizadas, é um fazer, acima de tudo, consciente do papel político-social da educação. Não existe cultura superior (nem inferior), existem culturas, pessoas, que precisam ser escutadas, compreendidas, dentro dos seus padrões, de suas condições de produção de vida.

Buscamos, então, trazer respostas para o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Corroboramos com Rojo (2009) quando diz que:

Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso** das **linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das **línguas** (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista. (ROJO, p.119).

Trabalhar os letramentos diversos e emergentes na sociedade atual é aproximar a realidade do educando da realidade escolar, é minimizar os preconceitos e permitir que o aluno veja os parâmetros sociais com os quais deve aprender a lidar. As várias práticas letradas correspondem ao que há algum tempo teóricos denominavam de contato com diversidade de gêneros discursivos. Existe uma defesa com relação à exploração de textos diversos em sala de aula, para que o aluno possa os conhecer mediante as demandas sociais. Isso corresponde aos vários letramentos sociais (escolar, profissional, etc.), tendo em vista que cada uma dessas áreas do conhecimento emprega a escrita conforme suas necessidades e finalidades, portanto, faz uso de gêneros característicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, quanto aos usos e a seleção dos *gêneros*, advertem:

[...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 21).

Os vários letramentos resultam dos *eventos de letramento*, situações em que os interactantes agem por meio da escrita ou leitura (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Essas ações são concretizadas por meio, na maioria dos casos, de linguagens diversas (oral, escrita, digital, etc.). A linguagem digital no que se refere aos tipos de letramento tem exercido um papel relevante nas mediações das ações de organização e gerenciamento da vida humana.

Ser letrado digital significa dominar a multimodalidade textual e as formas de leitura e escrita impostas pela internet. A multimodalidade se refere à multiplicidade de linguagens (modos, semioses) contidas nos textos circulantes na sociedade “que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2009, p.19).

O meio digital é um espaço em constante mudança, mas isso não deve ser um empecilho para o professor. Às vezes o próprio professor não tem o domínio tecnológico necessário para trabalhar com as mídias audiovisuais (digitais ou de outra natureza), entretanto, na sala de aula, quase sempre, temos alunos mais do que aptos nessas tecnologias, os quais podem trocar informações e auxiliar na construção do autoconhecimento e do conhecimento de seus colegas. Isso é um desafio? É. Mas a verdade é que devemos estar em contínuo processo de aprimoramento de nossas capacidades intelectuais, a fim de acompanhar os avanços históricos e sociais, mesmo porque a profissão de docência exige isso de nós.

Autores como Lanhan (1993), Landow (1992), Tuman (1992), afirmam que o advento da *Internet* e o hipertexto, essa “página eletrônica da Internet que permite acesso simultâneo do leitor a textos, imagens e sons de modo interativo e não linear, possibilitando visitar outras páginas e assim controlar até certo ponto sua leitura-navegação na grande rede de computadores”, consoante estabelecem Marcuschi; Xavier (2004), afetará o ensino nas escolas de modo determinante. Essa afirmação procede. É raro solicitarmos qualquer atividade para não nos depararmos com os alunos colados ao celular fazendo uma pesquisa.

Os estudiosos, acima mencionados, colocam a importância do hipertexto na sala de aula, auxiliando no ensino da língua materna e de outras linguagens. Usado como instrumento pedagógico, nos dias atuais, o hipertexto garante além de amplitude dos conhecimentos, responsabilidade e autonomia ao educando, por ser ele o autor do caminho a ser trilhado na busca pelo saber, aprendendo, assim, a aprender.

Sobre a questão da manipulação dos textos circulantes na *Internet*, afirmam os autores Marcuschi; Xavier (2004) existir no meio da mídia eletrônica textos específicos desse contexto os quais podemos denominar de gêneros digitais (*e-mails*, *blogs*, e outros). Nesse sentido, é preciso nos inserirmos nessas modalidades de práticas para delas nos apropriarmos. As condições sociais parecem favorecer o letramento digital, mas em contrapartida, o professor luta na tentativa de conciliar as práticas digitais do educando às práticas de letramento escolar.

A participação do docente na formação humana e no tocante ao letramento digital de seus alunos é algo fortemente marcado pelas forças provindas dos valores culturais envolvidos nesses processos. De um lado, temos a escola com seus padrões e regras. De outro, temos os espaços de convivência de nossos alunos, os influenciando, os impregnando de uma cultura oposta ao modelo formal de ensino. A saída, nesse caso, é estabelecermos pontes entre tais culturas, de modo que, a escola possa ensinar novos valores e também permitir a integridade identitária dos educandos, sem tentar destruir ou desvalorizar suas práticas de leitura e escrita não institucionais. É preciso fazermos o aluno reconhecer o letramento digital não apenas como uma prática, mas como uma necessidade que permeia os mais diferentes campos de atuação humana.

É sabido o quanto a tecnologia, o uso do celular, dos gêneros digitais, se fazem constantes na vida das pessoas. Em nosso projeto aproveitamos o uso dessas ferramentas para tentarmos atingir o letramento literário. Além do letramento digital, o familiar se apresentou para nós como uma possibilidade viável e pertinente no processo de ensino/aprendizagem

com o texto literário. Entre os programas de letramento familiar temos por princípios basilares os seguintes parâmetros:

- Mapeamento das *práticas de letramento* dos pais a fim de detectar pontos fortes e reforçar seus conhecimentos e habilidades. São essas práticas um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associados aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. (KLEIMAN, 2005, p.12).

- Promoção do diálogo entre pais/filhos para uma contribuição ativa no processo de ensino/aprendizagem.

- Propiciação de momentos em que adultos e crianças empreendam uma reflexão sobre os impactos das práticas da escrita em suas vidas diárias.

- Legitimação das histórias de letramento(s) dos pais.

- Adoção do empoderamento (*empowerment*) dos sujeitos como ponto de partida, visando quebrar os padrões cristalizados que ocasiona a exclusão de alguns grupos sociais.

- Apresentação de temas que respondam aos interesses dos adultos e crianças.

- Documentação das experiências vivenciadas e do aprendizado decorrido delas (esses apontamentos tem se constituído em dados para os grandes centros de pesquisa sobre o letramento familiar).

Entre tantos princípios norteadores, destacamos o que para nós seria e é fundamental: a participação ativa dos pais ou parentes na educação formal do aluno. Concordamos com tais projetos no sentido de acreditar que a aproximação, entre pais e alunos, possa contribuir na eficácia do ensino da língua materna, pois o educando não aprende apenas com o professor, mas com todo aquele que queira contribuir na construção de seu conhecimento, e, às vezes, o laço afetivo existente entre o mestre e o aprendiz facilita a construção desse saber, como também o contrário (dependendo do caso).

As primeiras aprendizagens do indivíduo na fase da infância acontecem mediadas pela família, mais precisamente, em grande parte dos casos, pelos pais. São eles os responsáveis pelas relações estabelecidas entre o mundo social e a criança nos seus primeiros anos de vida, até que ela se insira no meio escolar. O modo como acontecem essas relações pessoais e interpessoais é que vai definir o tipo e a qualidade da bagagem cultural acumulada por esse infante, o desenvolvimento cognitivo e suas noções práticas dos conhecimentos construídos.

Mesmo o indivíduo já incluso nas práticas escolares de ensino/aprendizagem, a família continua a exercer forte influência nos processos de aquisição da escrita, da oralidade, das múltiplas linguagens, através das quais o ser humano informa e se informa, estabelece suas relações sócio-comunicativas. Papalia e Olds (2006) concluem que crianças e adolescentes são afetados não apenas pelo que os pais fazem, mas também por suas crenças.

Nosso intento, como integrante da escola, é fazermos com que os pais possam compreender a importância da participação dos mesmos nas ações de ensino propostas pela escola, pela frequência da relação e os laços de afetividade estabelecidos no núcleo familiar. Querendo ou não somos frutos das sociedades das quais fazemos parte. É mais fácil o meio modificar o indivíduo que o inverso. Por isso mesmo a família deve se unir à escola para contribuir na formação de seus descendentes, na perspectiva de semear atitudes e valores construtivos.

Estudos que versam sobre o letramento familiar têm mostrado o quanto crianças e adolescentes, os quais convivem em ambientes familiares com problemas, apresentam dificuldade e fragilidade na aprendizagem de práticas interligadas aos usos sociais da escrita e da leitura. Partindo dessa premissa, a sequência expandida que elaboramos teve em sua constituição uma ação onde a participação da família foi colocada enquanto componente da atividade proposta, no objetivo de verificar até que ponto os alunos são apoiados quanto à educação institucional e quais são os impactos desse apoio proveniente da família.

Trabalhamos com foco nos letramentos múltiplos na perspectiva de os educandos poderem trocar experiências, constituírem novas aprendizagens a partir de práticas de leitura e de escrita com as quais já tivessem habilidade. Acreditamos na multiculturalidade e na multimodalidade contidas no processo contínuo do letramento como modelo eficaz de interligação entre as várias áreas do conhecimento com as quais lidam nossos alunos no meio escolar e fora dele, por ser uma forma de valorização e de aproximação de culturas, de significados, diferentes, por ser um modo de fazer o aluno agir no meio escolar sem ferir, reprimir, sua identidade pessoal, constituindo uma identidade escolar que se soma a essa sua outra imagem, ao invés de a subjugar a padrões educacionais que nem sempre correspondem ao que deveriam corresponder: um modelo educativo político-democrático-inclusivo.

Quanto ao ensino de Língua Materna e ao Letramento, certos aspectos devem ser considerados. Entre tantos aspectos, é preciso considerarmos o aluno como ser de cultura, não um depósito de informações, que traz consigo conhecimentos como também a capacidade de desenvolvimento das habilidades *na* e *para* atuação através da leitura e da escrita. Desse

modo, devemos considerar, também, o papel do professor, pois este ajudará o aluno, o orientando quando necessário, estabelecendo as relações precisas entre os saberes acumulados e os saberes a construir.

Segundo Kleiman (2005), Letramento não se ensina, pois não é habilidade, embora envolva um grupo de habilidades. Para autora se ensina a ler e a escrever. No que se refere aos usos sociais destes, é papel da escola ensinar: habilidades e competências que estão presentes no processo de letramento - a como se inserir nas práticas letradas, a conhecer os eventos de letramento e saber se portar mediante os contextos em que ocorrem.

O ensino da leitura e da escrita e seus usos sociais precisa promover a compreensão do que Hamilton (2002) chama de elementos básicos presentes nos eventos e práticas de letramento, são eles: participantes (pessoas interagindo com a escrita), ambiente (circunstâncias físicas do momento em que se interage), artefatos (ferramentas materiais) e as atividades (ações desempenhadas pelos interactantes). De fato, o letramento se torna mais viável quando se cria a possibilidade de conhecer e interpretar os elementos básicos envolvidos nesse tipo de processo. Isso acontece porque de acordo com Barton (1998) são vários os tipos de letramentos, letramentos estes definidos por características históricas (os situando no tempo e no espaço) como também pelos contextos (tecnológico, social, econômico, político, cultural, midiático).

Os tipos de letramentos mostram peculiaridades que devem ser respeitadas quando falamos no desenvolvimento das habilidades e competências de leitura dos alunos. Para Kleiman (2005):

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento e a fluência na sua leitura. (KLEIMAN, 2005, p.11)

Vale ressaltarmos que textos diferentes exigem estratégias diferentes. No nosso caso, o trabalho com o texto literário demanda de estratégias que não são usadas na leitura de outros gêneros discursivos (lembrando que todo gênero discursivo se materializa por meio do texto). A leitura literária não é uma leitura fácil, uma vez que a linguagem literária possui características como a metaforização, a subjetividade, especificidades que precisam ser entendidas para que haja compreensão do texto literário, para a construção de sentido. Paraphrasing Terra (2014), o texto literário exige uma capacidade cognitiva maior porque

apresenta vazios que precisam ser preenchidos durante a leitura. E estes não podem ser preenchidos de qualquer forma, não se pode atribuir qualquer sentido aos textos e dizer que houve interpretação. Para que o letramento literário ocorra é imprescindível “O conhecimento da linguagem e da arquitetura dos textos literários”, condição “fundamental para a construção de sentido por parte do leitor” (TERRA, 2014, p.10).

Mediante o discutido, é pertinente destacarmos que o trabalho com o letramento ou os letramentos requer a adoção de uma postura didático-pedagógica na qual o aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem e possa agir de modo participativo, ativo, numa perspectiva colaborativa, permitindo a troca, o compartilhamento de informação e de aprendizagens. Nessa perspectiva, o educando, levado a refletir sobre sua própria aprendizagem, aprende a aprender, se engajando num processo de auto-monitoramento, mediado pelo professor que articula e sugere, ao invés de ditar, de impor.

Na obra “Geração digital”, Tapscott (1999) menciona tendências comportamentais de usuários da *Internet*, que a tem usado para fins pedagógicos, ou seja, efeitos do letramento digital, como: independência e autonomia para aprender, expansão intelectual e emocional, engajamento relativo a fatos globais, curiosidade e capacidade de investigação, maior precisão e velocidade para resolver problemas, senso de responsabilidade coletiva, sentimento de tolerância com os diferentes e postura responsiva. Cremos que os outros tipos de letramento também sejam capazes de gerar tais atitudes, mesmo assim, isso mostra-nos quão importante é trabalhar os letramentos interligados, pois um pode suprir a lacuna que o outro possa deixar. Tudo isso nos exige uma postura, acima de tudo, de desapego dos valores tradicionais e de construção de habilidades voltadas para o século presente, a era da informação, das mudanças.

Com base no que se fala a respeito do letramento digital, vimos quão importante é aliá-lo ao letramento literário, uma vez que a leitura literária exige um esforço maior do leitor quanto à cognição, por causa da linguagem não tão objetiva e da conformação dos gêneros literários, geralmente, criativos, diferentes. Os usos dos mecanismos digitais têm provocado efeitos nos modos de ler e de escrever que tornam a construção dos sentidos – por parte do leitor – menos forçosa, isso faz com que acreditemos na interferência positiva desses mecanismos no trabalho com o texto literário, na formação de leitores de literatura, sem esquecer dos demais tipos de letramentos, apostamos numa aprendizagem por associação conforme preconiza estudos nas áreas da neurociência e da psicologia. A linguagem literária precisa ser associada a outras linguagens que lhe clarifiquem aos olhos do leitor despreparado,

justo porque todo conhecimento é adquirido por meio da linguagem, é por ela que o mundo se nos torna conhecido, permitindo-nos agir nele e sobre ele nos expressar.

2.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO

Objetivamos, com nosso trabalho, compreender as metodologias de ensino, os caminhos, relacionados às práticas de ensino/aprendizagem da literatura, da leitura do texto literário, na sala de aula. No artigo intitulado "Literatura e Experiência de Vida: novas abordagens no Ensino de Literatura", da Faculdade Federal do Rio Grande Sul, na cidade de Porto Alegre (SILVA, 2010), discussões são apresentadas relevantes ao ensino da literatura, a postura docente, e ao papel do espaço escolar como ambiente de letramento literário.

Para o autor de tal artigo, a leitura literária promove a ampliação das limitações culturais e sociais; é através do letramento literário que se pode incentivar outros tipos de leitura, o desenvolvimento da criticidade, expandindo os conhecimentos e as capacidades linguísticas de interpretação, análise, entre outras. Entretanto, a ausência de uma política educacional de incentivo à leitura é algo preocupante. Sobre tal prerrogativa, afirma Zilberman:

[...] compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (ZILBERMAN, 2008, p.23).

Nisto concordamos, pois acreditamos que o papel da literatura na atualidade seja outro, configurando-se em uma nova prática, um novo fazer docente, um novo fazer literário na escola. Para tanto, considerar é preciso alguns fatores nesse processo: a capacitação dos agentes mediadores; a formação do gosto literário; o incentivo à leitura; o desligamento de um ensino preso a formalismos que podam o sentimento de participação do indivíduo, tanto no que concerne às suas escolhas literárias, "gostos", quanto às interpretações e valorações pessoais atribuídas às obras exploradas em aula. Além disso, é preciso atentar para práticas onde a literatura é usada como pretexto para ensino de gramática e outros conteúdos.

No trabalho acadêmico intitulado "Leitura e Ensino da Literatura: reflexões", de Zafalon (2009), são discutidas as metodologias empregadas pelos professores bem como o

papel da escola e do docente no ensino da Literatura. Um dos aspectos fortemente destacados no referido artigo se trata da constatação de que muitos professores se encontram acomodados, desmotivados, para o ato da leitura. Desse modo, como podem estes motivar os alunos para a leitura se os mesmos não apresentam tal motivação? A tecnologia é outra questão problemática, antes amiga (ajudando aos professores a apresentar os conteúdos de modo novo, atraente), agora vilã (com as redes sociais os alunos têm encontrado outros motivos para não valorizar os conteúdos de aprendizagem, inclusive as acessando na hora de aula), da educação. Segundo a autora da tese mencionada, a massificação e os avanços tecnológicos criaram afastamentos entre os jovens e o livro. Partindo desse pressuposto, vimos na formação contínua de professores e na aproximação entre leitura e tecnologia uma saída para a formação de leitores literários. Calcado na estética da recepção, o trabalho do qual se fala, nos mostra como essa teoria pode promover a aproximação entre leitor e texto literário. Tal método busca promover o gosto pela leitura através da valorização da fruição da obra lida, sem desmerecer seus aspectos históricos, porém priorizando o receptor do texto, suas impressões, análises.

De acordo com Zilberman (1989, p.55) a estética da recepção janssiana cuida para que o leitor, elemento essencial, cuja função é ser o elo real do processo literário, no ato da fruição pela leitura atinja a experiência estética que se dá: pela *poesis* (prazer de se sentir coautor da obra); pela *asthesis* (efeito provocado pela obra); e pela *katharsis* (pelo julgamento que dela faz). Todas essas etapas foram vivenciadas pelos alunos participantes durante o processo de intervenção.

Corroboramos com a ideia de que se deve construir uma atmosfera em que o aluno/leitor possa reconhecer a obra e nela se reconhecer, estabelecer relações entre a realidade inventada e a sua própria realidade. Considerarmos os conhecimentos prévios dos alunos é uma forma não só de garantir o exercício da leitura como de a tornar significativa, numa perspectiva onde a individualidade se torna símbolo legítimo de liberdade expressiva.

O letramento literário é um tipo de letramento diferentemente especial com relação aos demais. É, pois, “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67). Essa afirmação nos leva a perguntar, então: O que é literatura? Consta-nos ser a literatura “sf. 1. Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época.” (FERREIRA, 2000, p.149). Tomando por base o primeiro conceito, podemos dizer que a literatura é a arte de escrever textos, portanto, tem como foco a beleza, o belo. Mas onde reside a beleza da

literatura? A beleza é algo relativo. Há quem leia os poemas de Augusto dos Anjos e não veja nada belo neles, por causa da linguagem de cunho científico e teor crítico e impactante. Acreditamos que o belo do texto literário reside nas emoções que evoca, promovidas no leitor. Sendo assim, concluímos: o texto que agrada ou emociona um leitor pode não agradar ou emocionar outros leitores. A beleza, o “gosto”, são elementos subjetivos, portanto dignos de respeito. O professor ao trabalhar a literatura precisa explorar o maior número e gêneros possíveis (crônica, novela, romance, poesia, fábula, etc.), para além de propiciar a ampliação dos conhecimentos de tais gêneros também se poder criar alguma possibilidade de empatia, levando em consideração a heterogeneidade humana, a legitimação (ou construção) de seus “gostos” e valores culturais.

O conceito de letramento literário nos conduziu à elaboração de um modelo didático que buscou não reprimir as opiniões e emoções do educando. Preocupamo-nos, ainda, em não didatizar demasiadamente o texto literário, evitamos incorrer no erro do texto como pretexto, pois a ideia era a leitura de fruição. Nesse sentido, as leituras empreendidas pelos alunos tiveram mais caráter explorativo que didático. Nosso intento foi fazermos com que eles valorizassem a leitura por ela mesma, sem fazermos muitos questionamentos sobre o lido.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO

No respectivo capítulo discorremos acerca da teoria dos gêneros discursivos bem como mostramos a relação existente entre esta e o ensino de Língua Materna direcionado *pelo* e *para* o Letramento, em que o texto é artefato (ferramenta material) através do qual as práticas sociais se efetivam e se perpetuam, organizando, desse modo, a vida.

3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Usamos o conceito de gênero em nosso trabalho na perspectiva bakhtiniana. Entretanto, existem outros pesquisadores que adotaram outras posturas com relação à adoção do termo, como no caso Marcuschi (2002), que adota a terminologia **gêneros textuais** conceituando-os como [...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social que determinam as situações comunicativas. Rojo (2009) faz uso da nomenclatura gêneros textuais/ discursivos integrando as duas concepções.

A palavra “gênero” foi originalmente usada, apenas, para designar os gêneros literários: épico, dramático e lírico. Foi Bakhtin (1992), filósofo e pensador russo, quem pela primeira vez usou o termo para designar genericamente todos os textos circulantes na sociedade. Para o autor, todas as esferas da atividade humana (igreja, escola, família) estão ligadas impreterivelmente pela linguagem, pois dela fazem uso para atingir os mais variados objetivos comunicacionais e pragmáticos. Nesse sentido, observou-se que cada área, em particular, fazia uso de "tipos relativamente estáveis de enunciados", que seriam os gêneros do discurso.

Outro aspecto importante a destacarmos quanto aos gêneros discursivos é que sua estrutura vai ser definida pela situação e campo de comunicação, desse modo - conteúdo temático, estilo e construção composicional, resultam de uma necessidade de uma determinada esfera social, são produtos da ação intencional e objetiva humana. Didaticamente, consoante Dolz; Schneuwly (1996), temos cinco grupos: os da ordem do narrar, englobam os textos de natureza ficcional; do relatar, respondem pelo registro de fatos (visam documentar e memorizar); do expor, objetivam esclarecer, transmitir informações e gerar conhecimentos; do argumentar, propõe a discutir questões de interesse social, revelam posicionamentos; e do descrever, buscam orientar, instruir ou trazer prescrições. Podemos

dizer que nossa intervenção se deu com um gênero do grupo da ordem do narrar, a fábula, texto da cultura literária ficcional, sobre o qual falaremos mais no decurso deste trabalho.

Conforme Bakhtin (2006), nos gêneros do discurso há uma heterogeneidade que os caracteriza. Essa heterogeneidade refere-se aos elementos que lhes dão uma conformação própria, permitindo que nós consigamos distingui-los (a carta, o poema, *chat*, e muitos outros). Podem, ainda, se classificar como simples e complexo. O primeiro seria aqueles oriundos das situações imediatas de comunicação; enquanto o segundo se origina de situações mais, culturalmente, formais. Há aqueles originados na cultura oral, mas que, com o transcorrer do tempo, assumiram o formato escrito. Ou seja, existe uma flexibilidade social transformadora resultante das necessidades imediatas e contextuais que moldam o gênero em uso.

Bakhtin (2006) categorizou características, quanto aos gêneros, que nos permitem identificá-los, as quais incluem: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional. O estilo, para o autor (2006, p. 265), é produto de formas enunciativas tipificadas por um determinado campo, mas que mesmo assim pode expressar a individualidade do enunciador do texto. Isso ficaria mais fácil de verificar nos textos literários, muitos autores fazem uso de linguagem de um modo diferente, peculiar, caracterizando a si e a sua obra. Daí a importância de se conhecer os estilos de gênero de certas áreas da comunicação, porque isso viabiliza a inserção participativa do sujeito na sociedade. No campo das relações humanas, o domínio da linguagem dentro das condições de produção e de circulação em que é gerada contribui para a facilitação dessas relações.

Não é possível trabalharmos com gêneros sem trabalharmos as questões de mudança dos gêneros. O estilo é um dos responsáveis por esses processos de mudança. No dizer de Bakhtin (2006, p.268), “a passagem de um estilo para outro não só modifica o som do estilo nas condições de gênero que não lhe é própria como lhe destrói ou renova tal gênero”. Partindo dessa perspectiva, a mudança de um gênero para outro, em qualquer trabalho de sala de aula, por parte dos educandos, não só deve ser visto como aceitável, mas também como ato de criatividade, de inovação. Foi como tratamos, nas atividades de sala de aula, as questões de transfiguração de gênero. Essas possíveis mudanças dos gêneros e sua heterogeneidade tão ampla dificulta-lhes a classificação, daí a importância de focar essa heterogeneidade e os casos de composição de um gênero a partir de outro.

Tendo em vista que todo gênero se constitui dentro de uma determinada esfera da atividade humana correspondendo a objetivos comunicativos dessa esfera, dentro de padrões

estruturais específicos, vimos o quão necessário se faz estudar a natureza do enunciado, pois seu contexto de produção e as relações linguísticas ligadas a esse contexto podem nos dar pistas para a descoberta de qual gênero se está falando, minimizando as dificuldades ante a classificação. Para Bakhtin (2006), outro problema quando nos referimos à distinção dos gêneros relaciona-se a ausência de uma classificação dos estilos de linguagem:

[...] As classificações são sumamente pobres e não diferenciadas. Por exemplo, numa gramática acadêmica da língua russa recentemente publicada são apresentadas as seguintes variedades estilísticas da língua: o discurso do livro, o discurso popular, o discurso abstrato-científico, técnico-científico, jornalístico-publicístico, oficial, familiar cotidiano, discurso popular vulgar. Paralelamente a esses estilos de linguagem, figuram como modalidade estilísticas palavras dialéticas, palavras arcaicas, expressões profissionais. Semelhante classificação dos estilos é absolutamente casual, baseia-se em diferentes princípios (ou fundamentos) de divisão em estilos. (BAKHTHIN, 2006, p. 267)

A estreita relação entre gênero do discurso e estilo de linguagem não pode nem deve ser desconsiderada. A inexistência de categorização mais precisa e consistente dos estilos se apresenta como um entrave ao ensino dos gêneros em sala de aula. Quanto mais parâmetros, melhor fica para construirmos um conhecimento que, diga-se de passagem, não é nada simples.

Quando falamos em trabalhar gêneros discursivos alguns pontos devem ser considerados. Primeiro, os enunciados e seus tipos devem ser estudados dentro das situações reais da comunicação. As funções comunicativas é produto de interação humana e não deve, pois, ser entendida apenas como ação de um "falante" sem relação com outros agentes da ação discursiva. O processo de fala pressupõe uma atitude responsiva (seja resposta, participação, objeção, execução de uma tarefa). Trabalhar texto não é trabalhar gênero. Há docentes que ao realizar interpretação textual junto aos alunos pensam estar trabalhando com gêneros. Os estudos destes têm que partir do plano composicional, conteúdo temático e estilo, essa estruturação que permite reconhecer as formas padrões dos enunciados constituídos nas práticas sociais de comunicação.

A educação brasileira passou por mudanças relevantes para o processo de ensino/aprendizagem e para as construções teóricas e práticas que sustentam as bases culturais, políticas, econômicas e sociais da nossa população. O Brasil de hoje em quase nada parece com o Brasil de séculos atrás. No campo educacional, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), segundo Oliveira (2008), têm contribuído para ampla divulgação dos conceitos de 'letramento' e 'gêneros textuais/ discursivos', nos cursos de formação de

professores. A autora diz, também, que se, por um lado, houve a apropriação desses construtos teóricos pelos professores; por outro, encontramos certa dificuldade pelos mesmos de desenvolver uma prática assentada nesses pressupostos conceituais.

Como professora de sala de aula, há seis anos lecionando em uma mesma escola, observamos que existe um desencontro de aprendizagens e práticas dos profissionais que integram a comunidade escolar. Enquanto temos professores em contínuo processo de atualização profissional, temos coordenadores e supervisores, como também gestores, cujas bases teóricas e práticas ainda acompanham os paradigmas tradicionais, porque não tiveram oportunidade de aprimoramento profissional, e agora (quando o tem) já se sentem desestimulados para isso. Outro fator é a questão dos projetos que chegam à escola por meio dos coordenadores pedagógicos. Os mesmos passam por cursos de formação rápida, e, em pouco tempo têm eles que transmitir os conhecimentos (mal apreendidos) para os demais membros da escola, na perspectiva de desenvolverem tal projeto, sem, em muitos casos, estarem esclarecidos das concepções teóricas e práticas. E assim, por si só estes profissionais vão (quando aceitam desenvolver os projetos propostos pelas secretarias de educação) aprendendo conceitos e formas de ensino dentro de condições intuitivas.

Para que saíamos do plano da intuitividade e passemos a uma prática eficaz e situada. Oliveira (2008) recomenda:

Parece-nos, desse modo, que pensar sobre a questão dos gêneros textuais no contexto escolar requer, antes de mais nada, compreender o que seja 'gênero' e os fenômenos que a esse construto estão vinculados, por exemplo, o do letramento, entendido como uma prática social plural e motivada por princípios de natureza ideológica. Estabelecer essa relação implica, necessariamente, perguntar: gênero, segundo que tipo de abordagem teórica? gênero para quem (no caso, que aluno)? gênero, com vistas a que concepção de letramento e, conseqüentemente, a que projeto político-pedagógico? (OLIVEIRA, p. 339)

Partindo do pressuposto, nosso protótipo didático teve como elementos teóricos basilares: a concepção de gênero (viés bakhtiniano) trabalhando na perspectiva dos letramentos múltiplos (ROJO, 2009), da linguagem como prática social, assim como o modelo de sequência didática expandida (COSSON, 2006) com o gênero fábula. Tendo certeza da dificuldade de classificação dos gêneros de que já falamos, a seção próxima busca explicitar alguns aspectos referentes ao gênero eleito, por nós, para se trabalhar o texto literário em sala de aula.

3.2 O GÊNERO FÁBULA

A origem da fábula é creditada a Esopo, escravo grego, vivente do século VI (a.C.). A ele foi atribuída a escrita de aproximadamente 358 fábulas. Apesar de, segundo Ubiali (2013), *O falcão e o rouxinol* (HESÍODO, 2002) ser considerada a fábula mais antiga, datada do século XVIII (a.C). Discute-se, entre estudiosos, sobre a existência de Esopo. Dizem que quem o cita em seus discursos pela primeira vez é Heródoto, mas este também não nos deixa claro o fato de sua morte. Outrora, Heráclides (historiador da época alexandrina) conta-nos sobre a morte de Esopo, esclarecendo-nos a respeito do motivo: o roubo de um objeto sagrado. Muitos dos textos de Esopo ficaram conhecidos através de outros escritores, como: Fedro (século I d.C.), La Fontaine (século XVII) e Monteiro Lobato (década de 20). La Fontaine, fabulista francês, compositor da obra *Fábulas Escolhidas* (1668), tinha por base as fábulas de Esopo. Sendo assim, é recorrente em suas histórias a presença de aspectos e valores morais trazidos ao leitor por meio de figuras não humanas, geralmente animais. No ano de 1693 foi publicada a última edição de suas fábulas. No Brasil, no ano de 1922 publica Lobato a obra intitulada *Fábulas de Narizinho*, onde reconta fábulas de Esopo e La Fontaine, acrescentado a isso elementos pertencentes às lendas do nosso folclore.

As fábulas de Esopo tinham por público o povo e, talvez, por isso traz uma linguagem mais simples, diferente da de Homero, outro fabulista de sua época, cujos textos possuíam uma linguagem mais burilada, metafórica. A preocupação de Esopo estava no conteúdo a ser transmitido, não na forma. Contudo, o autor conseguiu chamar a atenção para um dos traços de relevância de tal literatura: as concepções morais do homem comum.

A história da fábula pode ser dividida em três momentos elementares. No momento inicial, denominado período das fábulas orientais, a moralidade é o marco dessa produção literária. A segunda fase foi marcada pelas inovações do fabulista Fedro, de origem latina, que fixou a forma literária do gênero, trazendo, além de sátiras fortíssimas à sociedade, a fábula estruturada em versos. O terceiro período que transcorre até os dias atuais inclui todos os fabulistas modernos, destacando-se entre eles Jean de La Fontaine (1621 – 1695), o mesmo considerado foi o pai da fábula moderna (UBIALI, 2013). Aqui no Brasil outro escritor do gênero, de grande notoriedade, trata-se de Millôr Fernandes.

É a fábula uma narrativa escrita em prosa ou em versos, de origem oral, com participação de poucos personagens, em que sempre se busca trazer uma lição moral, uma sátira ou crítica. Os personagens são denominados personagens tipo, por representarem comportamentos sociais e não individuais, no condizente as qualidades e valores humanos transmitidos na obra. Freire (2012, p.05) entende por fábula “o tipo de narrativa com

perspectiva didática por trazer noções de certo e errado, deveres e direitos, benevolência e malevolência, tornando-se capaz de deter facilmente a atenção de crianças, adolescentes e adultos, incitando o gosto pela leitura”. Na maioria desses textos as histórias contadas se passam com animais, isso acontece, segundo Ubiali (2013), em virtude de que os autores das fábulas usavam-nas (em sua época) para criticar pessoas importantes, o uso de animais no lugar de seres humanos teria por objetivo evitar perseguições. Consoante a mesma autora, o uso da fábula atingia a propósitos vários. A fábula *O falcão e o rouxinol* foi um recurso que o fabulista, Hesíodo, elegeu para falar ao irmão, com quem estava tendo um litígio por razão de uma partilha de terras. Vejamos adiante o presente texto:

Agora uma fábula falo aos reis mesmo que isso saibam
 Assim disse o gavião ao rouxinol de colorido colo
 No muito alto das nuvens levando-o cravado nas garras;
 Ele miserável varado todo por recurvadas garras
 Gemia enquanto o outro prepotente ia lhe dizendo:
 “Desafortunado, o que gritas? Tem a ti um bem mais forte;
 Tu irás por onde eu te levar, mesmo sendo bom cantor;
 alimento se quiser de ti farei ou até te soltarei.
 Insensato quem com mais fortes queira medir-se
 De vitória é privado e sofre, além de penas, vexame
 Assim falou o gavião de vôo veloz, ave de longas asas
 (UBIALI, 2013, na parte dos anexos).

No livro *Ego* (MUNAKATA, 1975), a esquizofrenia é definida como uma fuga da realidade para um mundo de fantasias, e isso resultaria, segundo o afirmado em tal obra, de conflitos vivenciados pelo sujeito em virtude de sentir-se oprimido frente às pressões sociais com relação aos seus comportamentos (desejar que o sujeito se vista assim e não de outro modo, fale isso e não aquilo, entre outras questões de ordem racial, sexual, identitária). Embora nossa mente às vezes se desestabilize, nosso organismo busca recursos em si mesmo para se preservar íntegro. No caso dos usos das fábulas onde a figura humana é representada através de animais e a linguagem metafórica permite-nos explorar os sentidos de modo a dizer tudo e nada ao mesmo tempo, sem se dirigir diretamente a alguém, citar nomes, o gênero literário em questão se torna, mais que um elemento expressivo, uma forma de libertação das prisões sociais (psicológicas, culturais, espirituais...), é quando a ficção assume,

simultaneamente, função e relevância. Esse pensamento vai ao encontro ao que Candido (1995) discorre acerca da função humanizadora da literatura. Para ele:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa a que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseia numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece inevitavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha e o rifão (CANDIDO, p.82-83).

E dentro desse grupo, tomamos a fábula para desempenhar tal função humanizadora, pois, o gênero literário distingue-se dos demais gêneros discursivos por seu caráter ficcional, sendo a ficcionalidade a capacidade de recriar uma realidade a partir do imaginário, do fingimento. Talvez esteja nesse fato o maior motivo para a aproximação entre aluno e texto literário. Em sua obra, *Como um romance*, Pennac (1998) cita como direito do leitor o bovarismo (Termo que surgiu nos estudos do filósofo francês Jules de Gautier (1982), analisando psicologicamente a personagem, Madame Bovary, de Gustave Flaubert (1957), como símbolo de insatisfação conjugal), que segundo o Houaiss (2001, p. 499) é “tendência que certos indivíduos apresentam de fugir da realidade e imaginar para si uma personalidade e condições de vida que não possuem, passando a agir como se as possuíssem”.

Embora tenhamos a fábula como um texto literário, apesar de tantas controvérsias a respeito de seu valor literário, optamos por trabalhá-la dentro dessa classificação porque diante da dificuldade de classificação dos gêneros, seja literário ou não, vimos que suas características a aproxima dos textos correspondentes a esfera discursiva literária. E também pelos motivos de que trata Nascimento (2011):

As fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que se pode haver em algumas fábulas, enfim, este gênero constitui uma forma, aparentemente suave de educar (NASCIMENTO, 2011, p.3).

Mesmo assim, cabe-nos discutir acerca de algumas questões sobre as quais nos fala Terra (2014). Para o autor, a literariedade, que é o que faz de um texto literatura, caracteriza-se por propriedades presentes no texto, como, por exemplo, a linguagem.

Porém, vimos que os elementos imanentes ao texto não são suficientes para o considerarmos literatura, nem o gênero, a ficcionalidade, nem a verossimilhança (obra semelhante à realidade), nem a linguagem especial, plurissificativa. A nosso ver, a categorização está mais ligada a aspectos culturais e sociais que propriamente textuais. As obras canônicas (legitimadas por um grupo seletivo da sociedade – estudiosos da área) fazem-nos descrever de outras obras cuja categorização torna-se duvidosa por falta de aceitação, não social de um modo geral, mas de uma parcela científica que subjuga e impõe-se aos valores sociais de outra parte da sociedade que possui uma identidade própria e precisa afirmá-la. Concordamos com Terra (2014) quando diz haver um preconceito com relação às leituras que os alunos fazem de obras não pertencentes ao cânone; pois é delas que pretendemos chegar às obras canônicas. Tal preconceito apresenta-se impertinente ao se trabalhar com a literatura. Trabalhamos com os cânones, em nossa intervenção, mas permitimos os usos de outros textos não canônicos, por parte dos alunos e nossa também.

Retomando o aspecto ficcional do texto literário, compreendemos a necessidade de o professor no seu ensino perceber o quão importante é essa liberdade de expressar a imaginação, de vivenciá-la. A literatura cumpre uma função social que, talvez, nenhuma outra disciplina consiga atingir, pois ao mesmo tempo em que reflete a realidade também se constitui como um elemento de fuga da mesma. E isso, em muitos casos, é bom. É terapêutico. Principalmente, se considerarmos as condições de vida enfrentadas por nossos alunos.

Escolhemos a fábula, quanto ao gênero literário a ser estudado em sala de aula nesta intervenção, em razão de suas características: traz linguagem coloquial (próxima da oralidade); trata-se de uma narrativa breve e com poucos personagens; e a lição moral contribui para a memorização do modo composicional do texto, do ponto de vista didático e, ainda, contribui para formação cidadã, do ponto de vista humano. Não desconsideramos seu valor estético, sua linguagem lúdica, capaz de despertar a imaginação do leitor. Além do que, buscamos desconstruir certos equívocos referentes à fábula. Os equívocos tratam-se da desvalorização do gênero por seu aspecto pedagógico e o fato de muitos acreditarem que a fábula são histórias onde sempre os personagens são animais.

No tangente às asseverações acima, vimos no livro *Esopo: fábulas completas* (1994), obra da qual foram retiradas algumas fábulas para leitura e análise com a turma do 8º ano, uma sequência de textos cujos personagens são seres humanos: “O mercador de estátuas” (p. 10), “O negro” (p. 15), “O ateniense devedor” (p. 14), “A escrava feia e Afrodite”(p. 18), “O pescador que toca flauta”(p. 21), “O assassino”(p. 32), “O homem que promete coisas impossíveis”(p. 32), e muitas outras tantas. Há ainda aquelas em que os animais dividem espaço na estória com seres humanos ou deuses da mitologia grega: “O boiadeiro e o leão”(p. 48), “ A gata e Afrodite”(p. 50) entre outras; em algumas podemos encontrar a personificação de representações morais humanas, da morte, do bem, do mal: “Os bens e os males”(p. 10), “O velho e a morte”(p. 52).

O próprio La Fontaine dizia “Sirvo-me de animais para instruir os homens”. Parece-nos, se não nos enganamos, haver uma divulgação maior das fábulas nas quais os personagens são animais, e isso conduziu os leigos a pensarem não haver fábulas com humanos como integrante de tais narrativas, o que não é verdade. O livro *Fábulas* (2011), de Lobato, deixa isso bem claro com a história “O velho, o menino e o burro”, além de tantas outras com personagens humanas. Talvez o leitor descuidado não perceba que o antropomorfismo (crença ou pensamento que atribui ou atributos humanos a entidades abstratas ou seres irracionais), consoante Ferreira (2000, p. 49), seja uma forma de nivelamento entre os animais e o homem. O homem sem moral equivale a um bicho, e o bicho em certos casos ultrapassaria as capacidades de pensar e de sentir desse homem-bicho (ou menos que bicho, já que o animal o supera no termo de possuir valores mais próximos do bem, do certo).

Conforme Almeida (2011, p. 60), no tocante à função da literatura, temos três vertentes: a lúdica, a estética e a pedagógica. Interpretamos a existência das vertentes lúdica e estética como uma oposição a determinadas práticas literárias que exageram na pedagogização de certos gêneros, como o caso das fábulas. Entretanto, é indiscutível que dentro da escola, se se pode, o papel da literatura, além de entreter, promover a liberdade espiritual, intelectual, deva também ser de educar. Pois não é questão de retirar o caráter literário da fábula, mas de lhe explorar em toda sua potencialidade.

Contudo, devemos atentar para a premissa de que o fazer docente é situado, desse modo, é preciso refletirmos acerca do trabalho, em sala de aula, com o texto literário. Quanto a isso assevera Gregorin Filho(2009), grande estudioso da Literatura Infantil e Juvenil, ser necessário:

- entender que a criança, indivíduo pertencente a um grupo social, é um aprendiz da cultura desse grupo social, e que a educação formal, ministrada nas escolas, deve ser constituída como uma continuidade desse aprendizado;
- entender a literatura como fenômeno de linguagem resultante das experiências vividas pelos autores dos livros. Essas experiências são existenciais, isto é, resultam das vivências desses autores; são também interpretações socioculturais;
- valorizar as relações existentes entre literatura, história e cultura, pois o aspecto estético literário origina-se dessas relações;
- compreender a leitura numa perspectiva dialógica entre leitor e texto, entre contextos bastante variados, e entender a integração existente entre o momento da leitura (presente) e o contexto de produção do texto (passado), sendo capaz de aguçar a imaginação da criança;
- perceber a gama de linguagens e suportes textuais constituintes dos textos atuais, tendo ciência da função da escola na formação de alunos aptos no reconhecimento das linguagens icônica e verbal;
- ter ideia clara do espaço escolar como lugar onde podem ser desenvolvidas as primeiras relações sociais, responsável pelas primeiras lutas e vitórias.

Em nossa sala de aula, procuramos considerar as indicações feitas por Gregorin Filho, porque, de fato, são muitos os fatores envolvidos no letramento escolar do educando. Elementos estes de ordem escolar e social, e estes só serão valorizados dentro de uma perspectiva que consiga conciliar as dimensões lúdica, estética e pedagógica do texto literário. Com base nas considerações feitas até agora, adiante, descrevemos a metodologia adotada para consecução de nossa intervenção.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos nosso método de pesquisa e tipo de abordagem, o ambiente de pesquisa e os sujeitos envolvidos, assim como os passos metodológicos traçados no desenvolvimento da intervenção. Compreendemos que, entre tantos aspectos constituintes da pesquisa, buscar uma solução para os problemas encontrados seja a parte mais relevante. Transformar a realidade e criar condições de aprendizagem, que façam da vida escolar do aluno um alimento para sua vida pessoal, é nosso propósito.

4.1 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DE ABORDAGEM

Em face do caráter interventivo desta investigação, o tipo de pesquisa desenvolvido é a pesquisa-ação. Esta se relaciona a uma ação ou a busca de soluções para um problema de ordem coletiva, social. O pesquisador torna-se um participante, na tentativa de entender através da vivência com os atores-objeto o problema enfrentado e as possíveis soluções.

No meio científico desenvolveram-se variados tipos de pesquisa. A pesquisa-ação ou pesquisa participante é definida por Thiollent (2002) nos seguintes termos:

um tipo de pesquisa social 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 os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2002, p.16)

No que diz respeito ao método de investigação adotado, optamos pelo método qualitativo, que se baseia em descrições, comparações, interpretações dos comportamentos, atitudes, valores, crenças, e pensamentos dos participantes envolvidos na investigação. Em oposição ao modelo de abordagem quantitativa, a pesquisa qualitativa busca por meio das observações compreender e analisar as informações, fatos e ocorrências dos fenômenos estudados.

Entre tantos objetivos a que se propõe uma pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa porque esta exige um envolvimento entre pesquisador e objeto, além da observação dos comportamentos dos sujeitos pesquisados como também dos fenômenos encontrados no campo de pesquisa, acima de tudo, deve focar nos detalhes ao máximo, conforme situa Gressler (1992) em seus estudos.

A pesquisa-ação (ou pesquisa participante) foi empregada no presente trabalho por acreditarmos atender ao propósito da pesquisadora que vos fala, qual seja: o de intervir no processo de aprendizagem dos educandos, intentando amenizar os problemas ora apresentados em sala de aula no tangente ao letramento literário.

Com base no pressuposto, o método usado em nosso trabalho foi o qualitativo, porque a intervenção conduziu-nos não somente à identificação de problemas, mas também à busca por encontrar uma forma de resolvê-los. Por fim, o *corpus* (composto por 44 textos, 11 vídeos, 26 questionários e 8 fotografias) produzidos pelos alunos na implementação da sequência expandida, nos permitiu corroborar a eficácia ou não da nossa proposta de intervenção.

4.2 AMBIENTE DE PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

Quanto ao ambiente de pesquisa, a investigação ocorreu em uma escola estadual situada na cidade de Santa Cruz-RN, fundada desde 1971. Sua estrutura física compõe-se por 06 salas de aula, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de mídias, 01 laboratório de ciências, secretaria, cozinha, quadra esportiva (descoberta), banheiros (masculino e feminino), sala do PIBID, e sala da Banca de Exames Permanentes, todos os espaços acessíveis a cadeirantes. A referida escola tem como missão ofertar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, para que se tornem bons cidadãos, capazes de agir de forma crítica e participativa na sociedade, seguindo o preconizado pelo Artigo III, da LDB.

Entre os participantes da pesquisa temos a professora, que leciona na referida escola desde 2011, que busca entre tantos objetivos oferecer uma educação digna a seus alunos, dentro do possível. Para tanto, a mesma tenta sempre aprimorar suas leituras e métodos, avaliando o que dá certo e o que dá errado em suas aulas, no sentido de melhorá-las. Para ela, a pontualidade e o compromisso com seu trabalho e com seus alunos são mais que um dever, numa sociedade tão injusta e desigual. Nunca teve problemas com nenhum aluno, sempre procura tratá-los bem independentemente de classe social, cor, conduta moral, raça, cultura, deficiência ou diferença. Seu hábito preferido no seu ambiente de trabalho é conversar com os alunos, fazê-los rir ou esquecer seus problemas pessoais, além de educar.

A turma escolhida para a pesquisa tem o total de 34 alunos. Trata-se de uma turma do 8º ano (do fundamental II), sendo 14 do sexo feminino e 20 do sexo masculino; do total, 4 são

provenientes da zona rural e os demais residem na zona urbana. Entre os 34 alunos, temos um portador de deficiência intelectual e uma deficiente física (desvio na coluna). A maioria é pobre, os demais são de classe média baixa. Alguns são oriundos de famílias pouco estruturadas, o que pode contribuir para os casos de evasão, de repetência, e conflitos no âmbito escolar.

Vale salientarmos que, durante o desenvolvimento do projeto, cerca de dois alunos pediram transferência da escola e outros dois mantiveram-se por um tempo considerável afastados dos estudos por motivo de doença. Sendo assim, as atividades foram desenvolvidas com o quantitativo de 30 alunos. Entre os alunos afastados do projeto estava a aluna deficiente física mencionada anteriormente.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em suma, os passos traçados para efetivação de nossa pesquisa consistiram na observação dos comportamentos dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa e também conversas informais, que nos levaram a observar uma dificuldade por parte dos educandos em aceitar determinados gêneros literários no condizente à leitura. Outra estratégia adotada foi a geração de informações através de diálogo informal com a bibliotecária, a qual nos apontou como hábito dos discentes de prática de leitura os livros de super-heróis, as antigas histórias em quadrinhos com nova roupagem. Fotografias e filmagens, além dos textos dos alunos, foram fundamentais para contextualizar a realidade apresentada, nas suas dimensões culturais, etnográficas e educativas.

Identificadas as práticas de leituras e o comportamento de certa rejeição ao texto literário, buscamos traçar uma metodologia que pudesse amenizar essa situação. Nesse sentido, elaboramos uma sequência expandida na qual procuramos abranger os letramentos de ordem escolar e os letramentos de domínio e de uso dos alunos na sua vida cotidiana. O material literário explorado na sequência foi a fábula porque, ao conversar com alunos, estes deram a impressão que o único gênero literário conhecido por eles era o poema. Para confirmar nossas impressões, aplicamos um questionário diagnóstico aos alunos para podermos nos orientar na formulação da sequência expandida.

Nos livros didáticos disponibilizados pela escola percebemos uma preferência pelos contos, poemas e crônicas. Os três gêneros, aparentemente, mais valorizados pela crítica literária. Ocorre que, no espaço educacional e além dele, não há um único critério de seleção

para a aprendizagem do conhecimento, há vários, e um deles é que o aluno deve conhecer o máximo de gêneros que puder, pois nunca saberá quando lhe será cobrado esse conhecimento. E embora nunca seja, é importante culturalizar-se (termo aqui usado como sinônimo de ampliação de nossos conhecimentos culturais, que abarcam as teorias e as práticas humanas, transmitidas de pessoa para pessoa). Soma pontos na vida profissional, pessoal, social.

Como a fábula tinha linguagem próxima a do grupo no qual aplicamos a intervenção e também possibilitava, por sua estrutura sucinta e multimodal, trabalhar na perspectiva dos letramentos múltiplos, sua eleição para se estudar a literatura nos foi incontestável. A turma, através do questionário, revelou desconhecimento e não ter costume de leitura de vários outros gêneros literários, porém vimos a necessidade de fazer o letramento literário a partir daqueles cuja composição fosse menos extensa para, gradualmente, introduzirmos os demais gêneros (conto, crônica, romance, etc.).

Estudamos as fábulas partindo das práticas sociais de escrita e de leitura de uso dos alunos porque acreditamos ser uma forma de atraí-los para o conteúdo de estudo (a literatura). Dentre os letramentos observados, constatamos as práticas de música da banda colegial, a manipulação dos aplicativos digitais e as culturas leitoras familiares. A partir disso, criamos um material de ensino que tentou abranger esses tipos de letramentos.

Elaborada a sequência didática com fábulas, iniciamos sua execução a partir da intervenção que teve início dia 02 de agosto e término 29 de setembro, ano 2016, totalizando um contingente de 40 aulas, hora-relógio. A abertura se deu num contexto de conflito e caos social, época em que os ônibus estavam sendo queimados a pedido de presidiários e, por isso, muitos alunos da zona rural não estavam vindo, inclusive nossa escola fechou durante alguns dias em função de ameaças. Passado esse momento, demos continuidade às ações de nossa pesquisa.

Na ação inicial detivemo-nos a descrição de todas as etapas da sequência didática, seus objetivos e sua metodologia, o que animou os alunos, pois em muito se agradaram ao saber que iam poder unir literatura e música. Grande parte dessa turma compunha a banda marcial, porém só usava os instrumentos em ocasiões solenes, nunca para oportunizar a aprendizagem de outras linguagens que não a musical (dentro daquele contexto).

A seguir, foram sendo desenvolvidas as ações da proposta didática e, para concluirmos, fizemos a culminância das atividades, onde os alunos expuseram para toda a escola os trabalhos desenvolvidos por eles.

Adotamos como pressupostos teóricos as conceituações de letramentos múltiplos de Rojo (2009), os parâmetros de sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e Cosson (2009), as fábulas de Esopo (traduções de Neide Smolka), as concepções de gêneros discursivos (BAKTHIN, 2006 [1992]), entre outros estudiosos.

4.4 SEQUÊNCIA EXPANDIDA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Entre as propostas atuais de ensino, destaca-se o modelo denominado sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [2001], p. 94-128), desenvolvido com o intuito de considerar os contextos reais de produção dos gêneros, a multiplicidade de atividades e a possibilidade de variações. Os autores organizaram, didaticamente, o ensino de gênero nas seguintes etapas: 1. “definição da situação de comunicação (etapa motivacional e de esclarecimentos, nesse momento o aluno será situado com relação ao gênero a ser trabalhado, quanto o processo de desenvolvimento da sequência); 2. produção escrita inicial (objetiva tomar ciência do nível de conhecimento do aluno do gênero em questão); 3. módulos de ensino (que buscam trabalhar problemas de níveis diferentes); 4. variar entre atividades e exercícios; 5. verificar as aquisições; 6. produção final (nesta última etapa é momento de constatar se houve a apreensão ou não por parte dos discentes do gênero estudado)”.

Cosson (2006), elabora dois tipos de sequência (a básica e a expandida) para o uso com gêneros literários. Constituem as etapas da sequência básica as etapas: motivação-preparação: deve-se buscar motivações para se estudar o gênero literário elegido; introdução: apresentação do(s) autor(es) e da(s) obra(s); leitura: monitoramento da leitura; interpretação: construção dos sentidos do texto, referenciando contextos locais e globais, na perspectiva que compreende leitor, obra e sociedade. Já a sequência expandida propõe os seguintes passos: motivação: preparação dos alunos para o estudo da obra objeto da leitura; introdução: apresentação do(s) autor (es) e da(s) obra(s); leitura: monitoramento da leitura; *Primeira* interpretação: entendimento mais amplo da obra; contextualização: relação do texto com os possíveis contextos englobados pela obra; segunda interpretação-leitura: leitura aprofundada, pode centrar-se em um elemento específico (personagens, foco narrativo, ou outros); expansão: processo de intertextualidade, abordagem dialógica do texto. Esta tem como o foco o *saber fazer*, enquanto o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foca o *saber*.

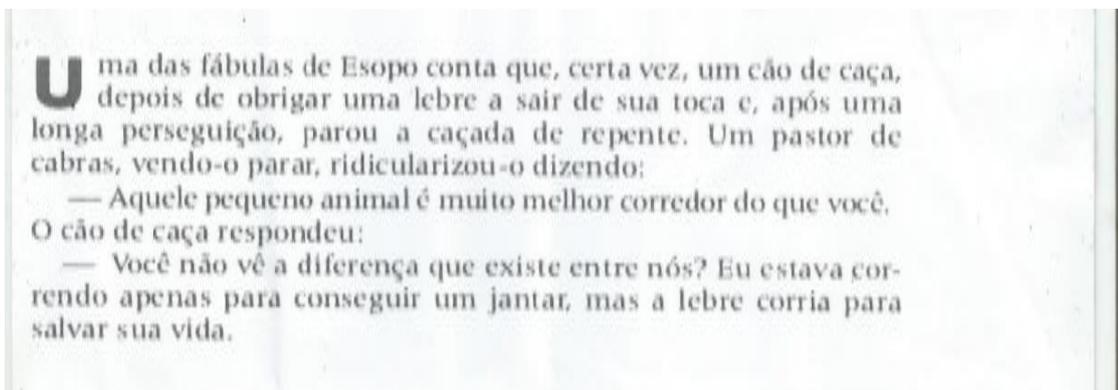
Utilizamos, nesta pesquisa, a sequência expandida como parâmetro para criação da nossa, por achar adequada ao projeto de intervenção e a suas objetivações. A educação tem o processo dos fatos como uma de suas características primordiais. O uso sequencial de atividades em torno de um gênero permite dar maior credibilidade ao fazer pedagógico, pois consegue abarcar a dimensão processual do ensino, de aquisição do saber. O modelo das sequências (básica e expandida) desde sua implementação gerou respostas positivas, contribuindo significativamente para restaurar o ensino de literatura (COSSON, 2011[2006], p.75). Entretanto, descartamos a possibilidade de uma escrita inicial, haja vista a dificuldade dos alunos em escrever um gênero que desconheciam.

A sequência de atividades a seguir teve como resultado final uma aula expositiva realizada pelos alunos para toda a escola, na qual foi exposto todo o processo de desenvolvimento da sequência.

Nossa sequência expandida teve em sua constituição os seguintes momentos:

- 1ª Etapa. Apresentamos e lemos várias fábulas para os alunos; realizamos leituras individuais e coletivas; após as leituras discutimos a estrutura e os elementos composicionais de tal gênero. Concluímos esse primeiro momento com a pergunta: “O que as fábulas lhe trouxeram de ensinamento?”.
- 2ª Etapa. Os alunos já ouviram falar sobre as fábulas, na etapa a seguir foram desafiados a produzir um vídeo em sala de aula, e todos puderam depois de produzi-lo colocar em um cartaz sua compreensão acerca da “moral da história” do texto “A lebre e o cão”, usado na confecção do vídeo. As compreensões dos alunos foram expostas no cartaz e, após isso, a professora juntamente com a turma discutiram quais respostas seriam as mais adequadas. A fábula usada é a presente a seguir:

FIGURA 2 - Texto trabalhado na 2ª etapa da sequência expandida – “A lebre e o cão”

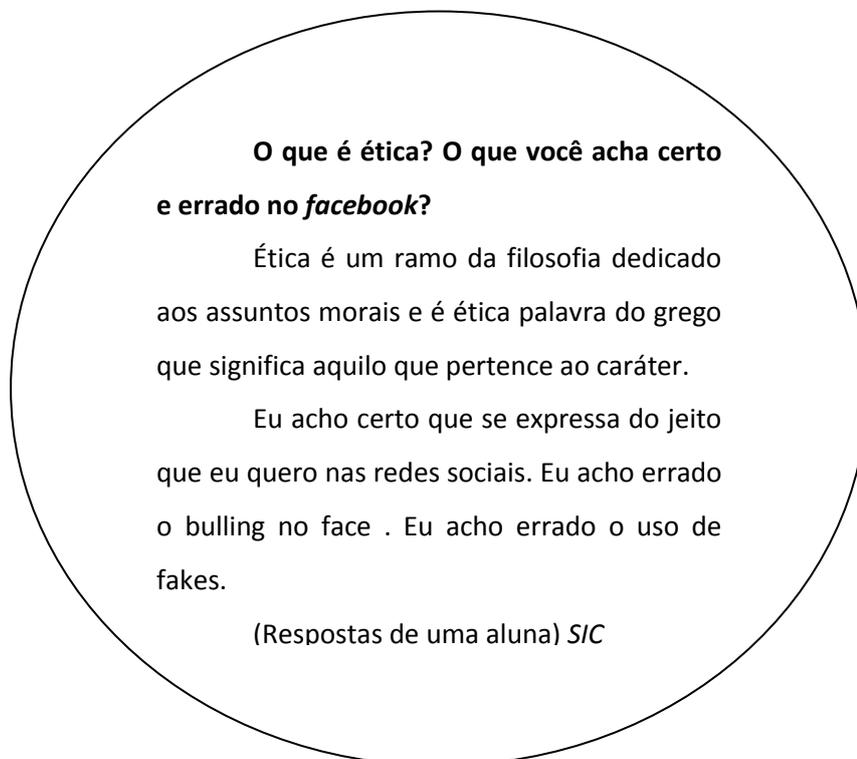


FONTE: www.google.com.br (Vide nos apêndices)

- 3ª Etapa. A família e a sociedade é chave importante para aprendizagem do aluno, pensando nisso e na falta de motivação de ler e compreender o lido, a elaboração de um novo vídeo, agora individual, envolvendo pai, mãe e/ou parentes na leitura de uma fábula, possibilitou com que o educando pudesse compreender o texto a partir da visão e da compreensão do outro, permitindo-lhe confrontar ou confirmar opiniões, entendimentos, sensações. E foi assim que fizemos nesse terceiro momento.

- 4ª Etapa. O letramento digital dos alunos é um ponto de partida interessante para aproximar a fábula desse mundo tão moderno e fechado para a literatura, tão essencial aos alunos, embora saibamos que o sistema educacional é responsável por grande parcela desse fechamento/ afastamento. Propomos, então, uma pesquisa do conceito de “ética”, e, na mesma folha, pedimos para os discentes, depois de posicionados em círculo, para compor uma roda de discussão sobre “a moral da fábula e o que não é ético no facebook”. Todos responderam “sim” ou “não” para questões elaboradas por eles mesmos durante o debate. Cada aluno tinha direito a elaborar uma pergunta e, todos, a responder. Veja as respostas para as perguntas orais que os próprios alunos elaboraram.

FIGURA 3 - Perguntas aos alunos sobre ética e *facebook* - 4ª etapa



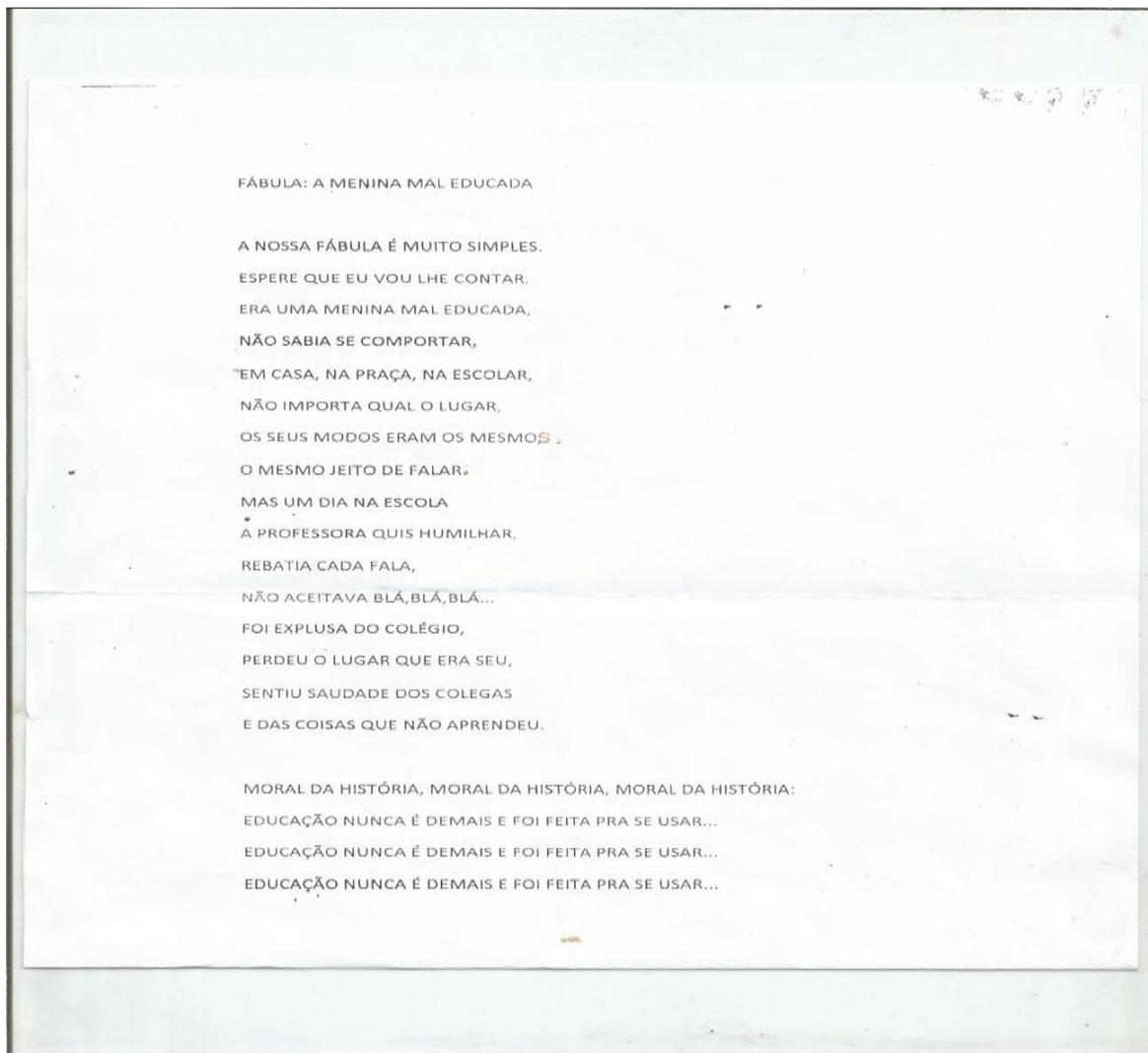
FONTE: Dados da pesquisa

Na figura acima com as perguntas e respostas dos alunos, tínhamos por questionamentos: O que é ética? O que você acha ético e não ético no *facebook*? Como respostas os alunos deram: “Eu acho certo se expor do jeito que eu quero nas redes sociais”, “Eu acho errado o *bullying* no face, eu acho errado o uso do sexo”.

- 5ª Etapa. Colhidas as folhinhas com as respostas dos alunos, encerrado o debate, pedimos a elaboração de um texto onde os alunos puderam colocar suas reflexões e impressões desencadeadas pelos posicionamentos frente às questões de uso das redes sociais.

- 6ª Etapa. Observados os componentes da turma que tocavam algum instrumento musical, solicitamos aos educandos a elaboração de uma música cuja estrutura contivesse algum elemento da fábula, o ritmo ficou a critério de escolha deles, assim como a temática. A elaboração da música resultou de esforços do grupo. Tal ideia originou o texto a seguir:

FIGURA 4 - Fábula musicada produzida pela turma - 6ª etapa

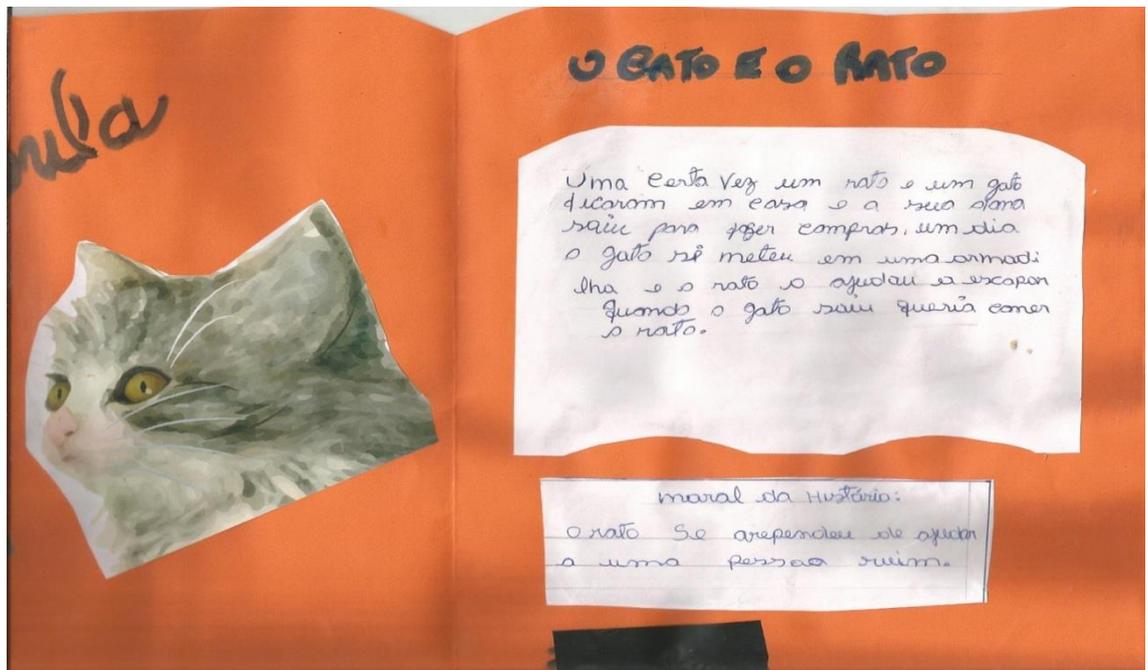


Fonte: Dados da pesquisa

- 7ª Etapa. Criada a fábula musicada, começamos os ensaios musicais, definimos cantores, instrumentistas, e nesse contexto os alunos foram se apropriando da letra e da compreensão da mesma.

- 8ª Etapa. Foi possível com o desenvolver das atividades anteriores estabelecermos certa familiaridade com o gênero literário trabalhado, sendo assim, solicitamos aos alunos produções textuais que tinham por base as fábulas. Para tanto, eles puderam usar livros velhos (para recorte de desenhos, imagens), desenhar, misturar gêneros textuais, etc. A proposta foi deixá-los à vontade para expressarem as emoções e pensamentos diante daquilo que foi visto e experimentado. A exemplo, da ação solicitada, temos o texto abaixo:

FIGURA 5 - Produção textual solicitada na 8ª etapa



Fonte: Dados da Pesquisa

Transcrição da fábula “O gato e o rato”

“Uma certa vez um rato e um gato ficavam em casa e a sua dona saiu para fazer compras, um dia o gato se meteu em uma armadilha e o rato o ajudou a escapar quando o gato saiu queria comer o rato.

Moral da história: O rato se arrependeu de ajudar a uma pessoa ruim.”.

- 9ª Etapa. Dando seguimento, houve a elaboração de cartazes, ensaio das falas e produção do cenário para apresentar à escola os momentos vivenciados durante o desenvolver da sequência didática planejada com fábulas.
- 10ª Etapa. Convidamos todas as turmas para prestigiar as apresentações dos alunos, eles mesmos mostraram cada etapa e as atividades realizadas, os trabalhos, a metodologia usada, os objetivos esperados e alcançados, com a aplicação da sequência didática.
- 11ª Etapa. No momento da culminância das atividades a professora/pesquisadora destacou a relevância dos trabalhos, elaboramos uma mesa de professores para comentar os textos lidos pelos alunos resultantes da “etapa 6”.
- 12ª Etapa. Tentamos incentivar, ainda, a leitura de fábulas por parte das turmas visitantes sob mérito de ganhar um bombom, para complementarmos as ações de acolhimento da literatura.
- 13ª Etapa. Por fim, postamos as imagens, vídeos, fotos, no site da escola, isso nos permitiu a divulgação e a valorização por parte da comunidade intra e extraescolar.

Resumindo, com o modelo de ensino-aprendizagem, o qual elaboramos, pretendemos contribuir com as práticas docentes daqueles que lecionam Língua Portuguesa. Somos conscientes da necessidade de ajustes, mas também pudemos constatar que as ações escolares baseadas nos usos sociais das múltiplas linguagens permitem, de fato, uma exploração do conteúdo numa perspectiva, que se constitui para o educando, mais significativa. Todas as etapas precitadas nortearam nosso trabalho com o gênero fábula.

Para realização das ações contidas no nosso protótipo pedagógico de intervenção necessitamos do respectivo material:

Quadro 1 – Material usado nas ações da sequência

<p>Projetor – 01/ cartolina – 10/ pendrive – 01/ tesoura – 10/ xerox – 30/ cola – 02/ revistas – 15/ livros velhos – 10/ celular com câmera - 01/ caixa de som – 01/ microfone – 01/ computador – 01/ instrumentos musicais - 15</p>
--

FONTE: Dados da pesquisa

4.5 INSTRUMENTAIS DE GERAÇÃO DE DADOS

Toda investigação exige-nos conhecimento profundo da realidade investigada, o pesquisador deve se valer de mecanismos para obtenção de informações acerca do objeto de estudo. São vários os instrumentos a serem usados em uma pesquisa, mas cada tipo deve usar a forma de coleta mais adequada ao seu contexto. Gressler (2003) ressalta:

Um instrumento é válido quando mede aquilo a que se propõe a medir, isto é, obtém as informações que realmente são necessárias para um estudo. É preciso quando apresenta resultados em que se pode confiar, ou seja: quando aplicado em situações diferentes ao mesmo indivíduo, objeto ou fenômeno, os resultados obtidos devem ser iguais, o que implica coerência de resultados. (GRESSLER, p. 146)

A geração de dados por parte de uma escolha dos instrumentais adequados para se obter as informações é extremamente importante. Há um quantitativo considerável entre as opções que você pode fazer quanto aos instrumentos: questionário, entrevista, observação, formulário, testes, etc. Na nossa pesquisa fizemos os usos de observação, entrevista informal, questionário, notas de diário de campo, e aplicação de uma sequência expandida, através da qual obtivemos, ainda, os seguintes instrumentais para realizarmos análises: produção de textos, filmagens e fotografias.

No que se refere aos formatos assumidos por uma entrevista, optamos pela entrevista informal. Esse modelo também recebe o nome de entrevista não estruturada ou aberta, isso porque dá ao entrevistado liberdade, sem lhe impor uma estrutura para a resposta, deixando-o à vontade para responder ao seu modo e dentro do seu ritmo. Tal informalidade não impede que se atinja ao que se propõe uma entrevista: “auxiliar na identificação de variáveis e suas relações; sugerir hipóteses e guiar outras fases da pesquisa; coletar dados a fim de se comprovar hipóteses e suplementar outras técnicas de coleta de dados” (GRESSLER, 2003, p.164).

Quanto ao questionário, referendamo-nos nos elementos constituintes do problema de pesquisa. Este pode conter perguntas abertas e fechadas. As abertas são as que não oferecem uma resposta pronta. As fechadas oferecem respostas prontas e podem ser classificadas, também, em fechadas de múltipla escolha (com alternativas para o entrevistado) e fechadas com afirmações (apresenta-se a resposta e o entrevistado é questionado se concorda ou não). Outra opção de estruturação é perguntas que sugerem respostas mistas, em que se mesclam respostas fechadas com respostas abertas. No nosso questionário, optamos tanto por utilizar perguntas fechadas como perguntas com respostas mistas (THIOLLENT, 2002).

No intento de implementar o que o próprio conceito de observação diz (obter informações e utilizá-las para compreender os sentidos, interpretando-os, para captar características de uma determinada realidade, de um certo contexto), é que empregamos a modalidade de observação denominada participante. A observação participante consiste na participação do pesquisador como parte do grupo que pesquisa, a vivência com os sujeitos pesquisados lhe possibilita sentir e enxergar a realidade dentro de um contexto não artificial. Existem outras modalidades de observação como a não-participante (o pesquisador não se envolve com o objeto pesquisado) e a estruturada ou sistemática (realizada em condições controladas, busca atender a objetivos pré-determinados), mas nenhuma dessas duas últimas atendiam ao propósito de nossa pesquisa.

As notas de diário de campo se tratam de recursos adotados pelo pesquisador, que faz anotações manuais e até fotografa ou filma, como forma de não perder as informações obtidas, facilitando o acesso as elas e possibilitando interpretações e novas análises. No nosso trabalho recorreremos a esta ferramenta de registro. Implementamos o uso de técnicas variadas a fim de não deixarmos escapar nenhum detalhe e podermos nos aproximar ao máximo da realidade estudada (THIOLLENT, 2002).

4.6 *CORPUS* DA PESQUISA

São muitas as definições para o termo *corpus*. Para Sinclair (1991) essa denominação serve para designar como um conjunto de textos naturais, cuja seleção objetiva caracteriza um estado ou variedade de uma língua. Definem Bauer e Aarts (2008) o *corpus* como um princípio alternativo de coleta. O modelo de pesquisa é algo a ser levado em conta quando falamos na constituição do *corpus*, pois ele varia consoante ao modelo. Na pesquisa quantitativa, o material coletado representa para o pesquisador objetos já conhecidos no referente ao ambiente pesquisado. Já na pesquisa qualitativa, o *corpus*, apresenta aspectos desconhecidos sobre o objeto, o ambiente e as práticas sociais nele desenvolvidas.

É defendido que na formulação do *corpus* devemos considerar o tamanho, a representatividade e a relevância. Sinclair (1991) e Berber Sardinha (2004) afirmam que maior será a representatividade quanto maior for o *corpus*. Em contrapartida, Pearson (1998) diz não ser um *corpus* extenso, necessariamente, uma segurança de se conter textos representativos do fenômeno observado. Sinclair (1991) coloca, ainda, o fato de ser necessário compor um *corpus* através do qual se possa ver a maior variação possível dos fenômenos

linguísticos. Bauer e Gaskell (2008) destacam que é importante levar em conta o aspecto temporal, pois é desnecessário selecionar materiais que não vão ser analisados, pois, para os autores, uma total representação dos sujeitos participantes se constitui utópica, sendo assim, o ideal é que o *corpus* se torne acessível à análise.

Norteados por essa premissa, o *corpus* de nossa pesquisa foi constituído pelos seguintes materiais: respostas a 26 questionários de diagnósticos (os quais foram aplicados a fim de permitir-nos a identificação de habilidades e as dificuldades, referente ao uso da língua, bem como classificar as práticas letradas nas quais os alunos se inserem normalmente no meio escolar e fora dele); conteúdo de 11 vídeos (sendo 1 deles produto da 2ª etapa, 9 deles resultantes da 3ª etapa da sequência expandida aplicada e 1 resultante da última etapa); conjunto de textos diversos produzidos em todas as etapas da intervenção, assim como um conjunto de fotografias que retratam o processo de aplicação da proposta didática empreendida.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Após termos aplicado a sequência expandida, tendo em nossas mãos os materiais resultantes da aplicação da referida sequência, iniciamos a análise dos dados. A esse respeito, Bodgan; Biklen (1994) orientam que:

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou [...]. (BODGAN; BIKLEN, p. 205).

Para análise dos dados, sinalizamos informações emitidas por cada aluno através de letras maiúsculas do alfabeto. Sendo assim, se em uma etapa do trabalho o aluno é nomeado por “X”, nas demais ele será referido pela mesma identificação. As figuras e quadros foram numerados e trazem descrições quanto às atividades desenvolvidas. E os textos, por sua vez, foram numerados de acordo com a quantidade produzida em cada etapa da intervenção. Nesse sentido, foram sinalizados com a numeração “1”, “2”, assim por diante, conforme estabelece a sequência cardinal numérica.

Iniciamos analisando os questionários diagnósticos aplicados aos alunos. Vale salientar que, desde o princípio de nossas observações, os alunos vinham demonstrando grandes dificuldades quanto à leitura. Essa dificuldade apresentava-se maior quando se tratava de texto literário. Por isso, esse questionário foi aplicado com o objetivo de classificar os tipos de letramentos intraescolar e extraescolar, inclusive os gostos (preferências), a fim de nos permitir identificar quais interesses concorrem com a leitura do texto literário e outros tipos de leituras, para que, desse modo, pudéssemos avaliar uma forma de conciliar tais gostos com o ensino de literatura e a leitura do texto literário.

O uso da *internet* e a preferência por redes sociais foi algo evidente, apenas um dos entrevistados não marcou ter gosto por acessar à *internet*. Entre as preferências, outro quesito bastante aceito foi a audição de músicas. Um grupo significativo demonstrou gostar de ouvir e/ou, até mesmo, fazer coisas relacionadas à música (como tocar na banda da escola, escutar *kpop*, compor letras de *rap*, dançar). Algo que se revelou, para nós, preocupante foi o fato de poucos terem afirmado gostar de realizar atividades em família, o que nos levou a inferir que as relações entre pais e filhos estão cada vez mais desgastadas, o que (de um modo ou outro) pode afetar o processo de ensino/aprendizagem.

Quanto aos conteúdos de ensino, encontramos um fato interessante, qual seja: há alunos que gostam de ler, mas não gostam de escrever; acontecendo também o contrário. Em suma, são poucos os que gostam de ler e escrever textos do ensino formal, uma parte considerável da turma não gosta nem de lê-los e nem de escrevê-los. Percebemos nas respostas que os discentes tomam o conceito de leitura em sentido restrito (pensam a leitura como leitura de textos didáticos, literários, escolares), não pensam o ato de visualizar as mensagens do *facebook* e de respondê-las como atos de leitura e, quando assim pensam, não consideram esse tipo de leitura como uma leitura importante para a visão do professor, da escola, daí responderem não gostar de ler. O “gostar” imaginado por eles no momento da resposta ao questionário pautou-se nos “gostos” definidos pelos antigos professores e pelas escolas pelas quais já passaram. Isso se apresentou como um motivo fundamental para trabalharmos uma sequência didática que contemplasse a leitura escolar e as leituras que fazem parte do denominado letramento marginal (o *facebook*, o *whatsapp*, as músicas de *funk*, *kpop*) interligando os “gostos” dos alunos com os “gostos” da escola, o que se sabe com o que é preciso aprender.

Quando questionados sobre que leituras faziam por necessidade, alunos interpretaram o termo “necessidade” como sinônimo de obrigação, respondendo, então, que liam por necessidade as atividades, trabalhos, textos da escola. Outros entenderam o termo “necessidade” como algo relacionado não somente às obrigações humanas, mas ao desejo, dessa forma, responderam ser necessidades de leitura as redes sociais, as mensagens do *facebook*, do *whatsapp*, letras de música, entre as de natureza escolar. Mais adiante foram questionados sobre quais leituras ou escritas eram feitas por prazer. Os alunos mostraram preferências diversas de leitura (filmes, vídeos, legendas, cordel, *playboy*, revistas em quadrinhos, x-vídeos, *whatsapp*, *facebook*, contos, poemas, bíblia, músicas, romance, novela, portais de notícias, crônicas) e de escrita (compor poemas, compor letras de *rap*, escrever mensagens no *facebook* e *whatsapp*). Todas as atividades mencionadas envolviam práticas de letramento as quais requerem habilidades específicas; ao analisá-las, vimos quão forte é o letramento digital no que se refere ao contexto das redes sociais e, por isso, resolvemos, na sequência expandida, desenvolver atividades nas quais os alunos pudessem relacionar suas práticas digitais às práticas de letramento literário (escolar).

Outro aspecto identificado que destacamos relaciona-se aos costumes de leitura do texto literário. A partir das respostas, pudemos verificar que os alunos afirmaram ter hábitos de leituras de determinados gêneros (romance, conto, crônica, poema, fábula, novela),

entretanto, quando questionados sobre tais gêneros, sobretudo quando necessitam fazer qualquer tarefa relacionada a tais textos, não conseguem fazer interpretações, não demonstram conhecimento da estrutura composicional, nem conseguem ter bom desempenho em situações práticas e sociais que exijam habilidades de leitura/escrita. Como se explica essa situação? Simples, a aprendizagem que alguns têm de alguns gêneros da esfera literária é superficial. Um aluno chegou a afirmar que “poema tem rima, e se o texto tiver rima é poema”. Outro aluno disse: “a fábula é um texto que tem animal falando”. Esses dizeres confirmam nossa impressão de haver uma aprendizagem superficializada. Isso mostra-nos algo constrangedor tangente à educação, à formação de profissionais de ensino de Língua Materna: existem lacunas na formação docente que precisam ser preenchidas (em nível teórico e prático). Cabe-nos reconhecê-las.

Outro entrave para o trabalho com o texto literário é a dificuldade por parte dos alunos em aceitar suas deficiências e de tentar superá-las. Grande parte dos alunos disse não ter problemas para compreender o texto literário. Isso não é verdade. A não ser que estejam considerando a leitura como processos de codificação e decodificação. Aí sim, podemos dizer que eles não têm dificuldades. Porém, ao requerer atividades de interpretação os educando não se habilitam a responder, colocam empecilhos, dizem não entender o lido, e assim vai se abrindo o leque de desculpas inacabáveis para não realizar as atividades com o poema, a crônica, o romance, os gêneros literários.

Com a finalidade de viabilizar o trabalho com o texto literário, analisamos quais possibilidades eram bem aceitas pelos educandos nos processos de ensino da leitura. Concordaram todos os alunos ser interessante incluir algumas das respectivas práticas: a participação dos pais nas atividades de leitura/escrita solicitadas pela escola, o uso de recursos digitais, envolvendo, inclusive, as redes sociais que os educandos costumam fazer uso, a utilização de música e dos instrumentos musicais disponíveis no ambiente educacional, a introdução de formas de expressão variadas (desenho, a arte, o teatro, etc.). Outros mostram que a participação dos pais se torna inviável em certas atividades de leitura, em virtude dos casos de analfabetismo. Em oposição, os alunos com pais alfabetizados interessam-se que seus pais os ajudem nas atividades escolares de leitura e produção textual. Acima de tudo, sobressaiu-se o uso dos recursos digitais como prioridade dos alunos nas situações de leitura/escrita.

São muitos os eventos de letramento dos quais participam nossos educandos, são múltiplas as práticas letradas nas quais se envolvem, entretanto, selecionamos a partir do

questionário três tipos de letramento (o digital, o familiar, o musical) a partir dos quais pudemos trabalhar e montar uma sequência didática com o gênero fábula no sentido de formar leitores literários, construindo uma atmosfera de aproximação e de aceitação do gênero em questão.

Em suma, o questionário revela certa preocupação do aluno em pensar a questão do “gosto” e do “ato de leitura” dentro de concepções coercitivas, não conseguem imaginar um ou outro afastados dos ideais formais de ensino (tradicional). Somos convencidos que as repostas seriam outras (e foram) para quem pensa a leitura numa perspectiva dos múltiplos letramentos. A leitura pensada pelo viés do padrão escolar causa rejeição em grande parte dos educandos da turma pesquisada; por outro lado, quando se referem à leitura dos textos digitais revelam um sentimento de prazer, de aceitação, pelo lido. Esse fato aponta uma necessidade de mudança das práticas e teorias que norteiam o fazer pedagógico, o ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa mostra que a leitura de textos literários é, geralmente, realizada apenas em caso de obrigatoriedade, talvez isso ocorra pela forma maçante como foi e tem sido trabalhada a literatura em sala de aula por alguns professores.

1ª Etapa da sequência expandida

No momento inicial (02 de agosto de 2016), apresentamos aos alunos a nossa proposta de intervenção e as metodologias a serem empregadas. Apenas 14 alunos tinham vindo para esta aula, pois, em virtude de conflitos com a justiça do estado, presidiários estavam mandando incendiar os ônibus e os motoristas da zona rural não estavam vindo. Além disso, sob receio de incendiarem a escola, muitos alunos e funcionários não compareceram nesse dia. Mesmo diante do contexto mencionado, parte da turma demonstrou grande alegria ao saber que ia poder trabalhar fazendo uso dos instrumentos musicais da banda marcial, pois 15 alunos do 8º ano a compunha. Outra parte não demonstrou nem alegria nem apatia. Mas dois alunos, dentre todos, causaram-nos um sentimento indefinível. Estes eram habituados a participar de todas as atividades propostas, mas, naquele momento, pareciam demonstrar receio e um sentimento de tristeza com relação à proposta pedagógica que fugia ao tradicionalismo. Um dos alunos, de súbito, disse que não tinha a menor pretensão de participar; o outro pouco disse, mas balançava a cabeça para o outro como quem concordasse com seu posicionamento.

Dando continuidade, fizemos leituras coletivas e colaborativas de fábulas variadas. Concluimos esse momento com o questionamento “O que as fábulas trouxeram de ensinamento para você?”. Nosso propósito era fazer com que os alunos assimilassem uma parte importante da estrutura composicional de tal gênero, que é a “moral da história”. Nossa ideia era focar nos três elementos constituintes dos gêneros discursivos, os quais lhes permitem a classificação: a temática, o estilo, e a estrutura. Para tanto, usamos a estratégia de fazer com que o processo de memorização desses elementos acontecesse de um modo mais natural. Focar na moral, centralizando-se em uma das estruturas, para depois estudarmos as demais, foi uma forma de não sobrecarregar a memória, facilitando através da fragmentação a aprendizagem das partes e também do todo, uma vez que as demais atividades exploraram as demais partes do gênero, interpretando-as numa perspectiva interativa e dialógica, a fim de considerarmos a dimensão cognitiva do processo de leitura. Pelas respostas dos alunos pudemos perceber que houve envolvimento com o conteúdo proposto. A nomenclatura que acompanha as respostas, “sic”, significa que a escrita corresponde ao modo como os alunos falaram ou escreveram literalmente. Observemos as respostas na tabela a seguir.

Quadro 2 – Respostas da atividade da 1ª etapa

PERGUNTA: O que as fábulas trouxeram de ensinamento para você?	
Aluno 1	“Que ninguém é melhor que ninguém, que nem sempre o favorito vence”. (sic)
Aluno 2	“um inamento a prender o que certo o correto do que faz. “ (sic)
Aluno 3	“Entendi que nos não podemos ser melhor do que ninguém, e não ofender as pessoa e seus objetos, jamis dizer que tem uma coisa si não tem”. (sic)
Aluno 4	“Que nunca quero ser mais do que ninguém.” (sic)
Aluno 5	“Que nós somos diferentes um fracos e outros fortes mas alguns fortes são aproveitadores. Nem senpre a gente deve se achar pois você pode sair perdendo com isso hoje posso tar em cima, mas amanhã posso tar em baixo.” (sic)

Aluno 6	“Me ensinou que na vida passam por coisas altos e baixos.” (sic)
Aluno 7	“é um tipo de história curta que são personagem que é animal. Fabula comtrarolada.” (sic)
Aluno 8	“A FÁBULA TROUXE PLA MIM QUE NÃO DUVIDAS-TE DOS OUTRO.” (sic)
Aluno 9	“Nas fábulas que lemos hoji entedi que não podemos confia completamente em alguém é muito menos ser toulo.” (sic)
Aluno 10	que “Varias morais que eu levarei para mim no resto da vida como não ser o eu não sou etc...” (sic)
Aluno 11	“Elas me ensinaram pequenas lições de vida compiladas numa série de textos.” (sic)
Aluno 12	“Eu entendi que as fábulas não so traz ensinamento mais traz também uma forma de licão de vida.” (sic)
Aluno 13	“fábula é nunga ser mas que ningen mesmo ser mais ricor ou classe media ter uma casa grande ou piquena etc.” (sic)
Aluno 14	“Que seja você mesmo nuna imveje o proximo, e nunca ria de nimguem porque ele pode ter um melhor do que você, e nunca sinta pena de quem já nasceu mau.” (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da tabela com as respostas, observamos em certos casos uma confusão entre o conceito de fábula e as interpretações das fábulas que foram lidas. Observamos várias falhas de escrita no que tange ao aspecto formal, no entanto, não nos preocupamos em corrigir os textos para não causar problemas, uma vez que, nosso objetivo maior era a leitura do texto literário. Vimos, durante a execução das atividades da sequência didática, que os alunos queriam desistir de fazê-las quando eram cobrados para reescreverem os textos mais de duas vezes, uma única vez ou até duas era aceito, mas quando insistíamos numa terceira correção os alunos demonstravam aborrecimento e até agressividade, então, decidimos não cobrar tanto na escrita, exceto, nos casos em que o próprio aluno exigia.

A ideia de letramento como prática social faz-nos compreender que os processos de leitura e de escrita são complementares, de um modo ou de outro, o domínio da leitura

implica no domínio da escrita e vice-versa. A leitura permite novas escritas, isso se comprova no dizer do “aluno 8”, quando escreve “NÃO DUVIDAS-TE DO OUTRO”. O aluno cuja escrita quase sempre se aproxima da linguagem coloquial, ao ler a fábula, tenta responder ao questionamento da atividade dentro dos padrões de escrita da fábula. Apesar da linguagem da fábula não ser de uma formalidade extrema, mas a coloquialidade de nossos alunos se aproxima demasiadamente da fala rural (uma vez que, de fato, grande parte é da zona rural), ao analisar essa disparidade, o educando usa o parâmetro de escrita da fábula. Tudo isso foi feito por autonomia do aluno, sem nossas orientações, e, a nosso ver, contribuiu para ampliação das habilidades requeridas no processo de letramento literário.

Nas respostas pudemos observar, ainda, dificuldades de expressar o entendido em uma produção textual, pois oralmente o aluno consegue expressar bem o que entendeu, mas na escrita se atrapalha. Alguns assumem ler pouco; outros assumem não ter hábito de escrever. A escrita requer prática, prática essa resultante não somente de seu próprio exercício como também do exercício de leitura. Há alunos que afirmam ter passado por professores que solicitam a produção textual, mas não a corrige. Foram muitos os problemas que se apresentaram ao letramento de nossos alunos, mesmo assim prosseguimos a aplicação da sequência didática sabendo que não íamos conseguir sanar todos os problemas, mas que íamos melhorar as condições em que se apresentavam.

Nessa 1ª Etapa, percebemos valorização da atividade proposta e também aprendizagem, pois os educandos começaram a revelar conhecimento sobre o gênero quando mencionam “traz lições de vida”, “tem personagem que é animal”, “traz ensinamento”. As interpretações realizadas pelos discentes, das fábulas trabalhadas, fizeram com que eles fossem internalizando a ideia de que a fábula traz ensinamentos, reflexões sobre a vida, além do mais, contribuíram para a formação de valores, de uma postura crítica, pois em suas falas os alunos traduzem um sentimento de equidade: não zombar do outro, não julgar pela classe social, não subestimar. Os alunos “9” e “10” foram aqueles que disseram não querer participar das atividades com o gênero fábula. Na verdade, desde a 1ª etapa, eles tentam se esquivar, mas não resistem e acabam desenvolvendo todos os trabalhos solicitados.

As etapas posteriores interligaram-se a inicial, de modo que se complementaram, porque entendemos que o estudo sobre os gêneros requer aprofundamento. Daí a importância da utilização de estratégias que busquem formar e confirmar os conhecimentos trabalhados. Em treze etapas, associamos outros gêneros discursivos que, de alguma forma, pudessem reforçar todo e qualquer conhecimento relativo ao gênero fábula.

2ª Etapa – vídeo

Na etapa 2, houve a confecção de um vídeo em sala de aula, uma aluna se prontificou a ler a fábula “A lebre e o cão de caça”. Nossa ideia era realizar a leitura e a interpretação, mas antes de entregar os textos aos alunos, queríamos ter a certeza de que estes prestariam atenção no texto lido. Daí a confecção do vídeo. Esse momento foi muito bom e engraçado, porque os alunos se levantaram e ficavam bem perto da menina que estava sendo gravada e lendo, outros mais vergonhosos não se aproximavam, mas prestavam atenção na leitura e na alegria e envolvimento dos outros. A menina que resolveu ler o texto estava triste, pois sua mãe estava internada, com câncer, desenganada pelos médicos, e essa aluna, que sempre se mostrou muito participativa e inteligente, necessitava de mais motivações para aprender que qualquer outro aluno, naquele momento.

A discente enquanto lia a fábula, parecia se ausentar de suas dores e esquecer o mundo lá fora, seus amigos (que já sabiam da situação) riam, ela lia, relia, se ajeitava, se arrumava, até conseguirem fazer um vídeo que ela aprovasse. Após a leitura, todos receberam o mesmo texto lido na confecção do vídeo e foram orientados a fazer uma interpretação da história lida. Para isso, podiam recorrer a informações da professora, para confirmar ou descartar as hipóteses interpretativas que criavam, porém nem todos recorreram à docente - uns por receio, outros por excesso de autoconfiança - contribuindo para aprendizagens distorcidas. A exemplo disso, temos o aluno que, ao em vez de dizer sua compreensão da história, sai com a pergunta “Deus castiga?”, porém não explica por que estabelece tal questionamento a partir da leitura que empreendeu. Outro, por questão de autoconfiança, coloca a moral da história como se fosse sua interpretação, mas o que ele fez foi repetir a moral com alteração de algumas palavras.

Essa atividade assim como a anterior aproximou os alunos do texto literário, e aos poucos, fomos vendo o quão importante é desenvolver uma sequência de atividades em torno de um gênero, na perspectiva de conhecê-lo, de dominá-lo (na leitura e na escrita). A cada etapa alunos, que antes não participavam da aula, começavam participar. Até o momento da realização das leituras das fábulas e da sequência expandida nenhum aluno tinha revelado à professora ter vergonha de participar das aulas de português, vergonha de escrever, por achar como dizem eles “bobagem” o que escreveram. Nas interpretações adiante, vejamos o aluno “K”, sua interpretação é pertinente, ele vê que a história é verossímil e, por isso, diz que ela nos serve de exemplo. Esse aluno disse que tinha vergonha de escrever, mas naquele dia ele escreveu, sentiu-se à vontade, envolvido pela situação. As falhas ortográficas foram

desconsideradas pela professora, todas as respostas foram colocadas em um cartaz, e os nomes dos alunos ficaram em anonimato. No momento da exposição das interpretações a professora elogiou a todas, porém perguntou aos alunos qual das interpretações se aproximava, para eles, do mais acertado. Isso fez com eles chegassem a um acordo, dessa forma, elegeram as interpretações mais adequadas, sem que desmerecessem as outras.

As atividades iniciais, como as da 2ª etapa, apontaram-nos um ponto importante que também pode e deve ser considerado no letramento literário – a escrita. Observamos uma dificuldade considerável na escrita de textos e o fato de ter sido o primeiro ano em que a professora teve contato com os alunos da turma investigada, a docente não tinha, até o presente momento, noção suficiente sobre os erros habituais de seus alunos. A partir de então pode perceber que os textos, de grande parte dos educandos, se apresentavam prejudicados pela ausência de elementos sintáticos, interferindo na coesão e, na maioria dos casos, na coerência. No decorrer das etapas, esse processo de escrita é amenizado pelas interferências da docente, embora seja sabido que a aprendizagem de produção textual não é tão simples, pois não se supera em 40 aulas vícios de escrita que foram acumulados durante anos. Na sequência, pudemos ver algumas respostas que sinalizam as dificuldades dos alunos ao traduzir, por meio da escrita, suas compreensões da leitura da fábula da 2ª etapa.

Figura 6 – Textos dos alunos resultantes da 2ª etapa

Transcrição da figura 6

“Eu intendi que ninguém é mais que o outro mais o cão de caça que ser mais que a lebre Moral da história: ninguém é mais que o outro por todos são iguais”. (sic) - Aluno “l”.

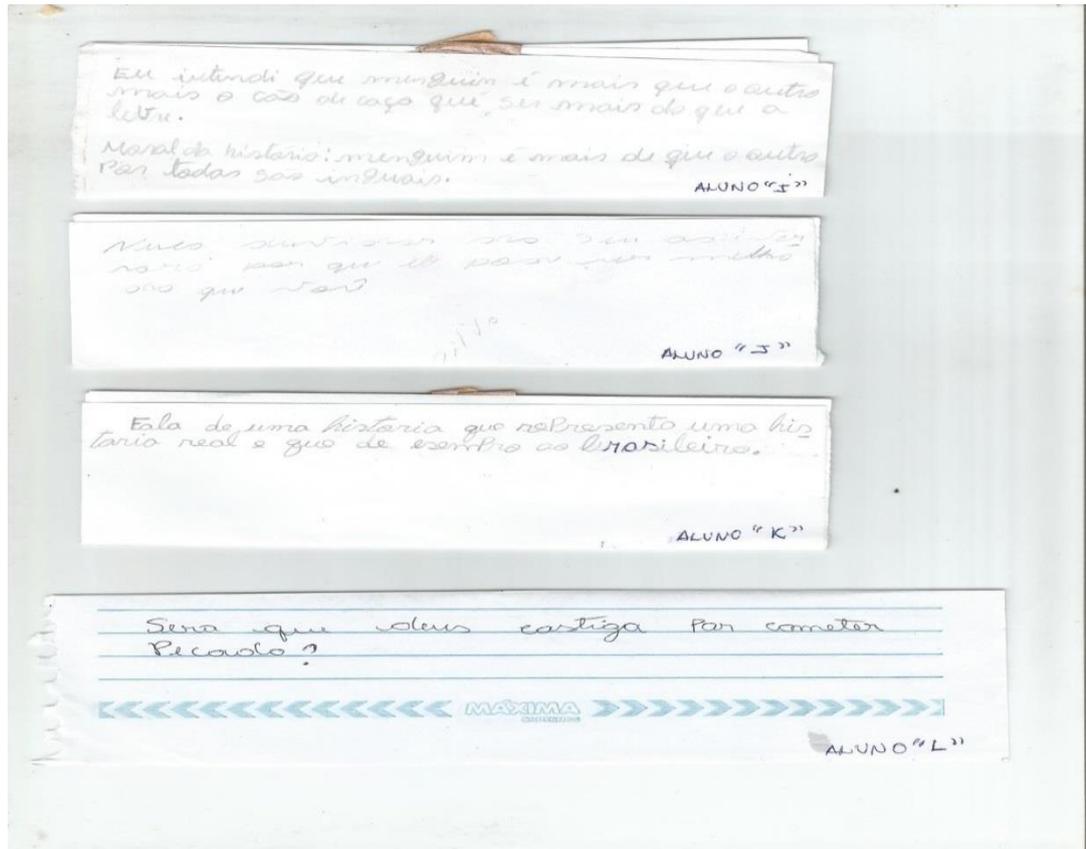
“ Nuca duvidas do seu adversario por que ele pode ser melhor que você” (sic) – Aluno “j”.

“Fala de uma historia que representa uma historia real e de esemplo ao brasileiro”. (sic) – Aluno “k”.

“Será que deus castiga por cometer pecado?”. (sic) – Aluno “l”.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6



Fonte: Dados da pesquisa

(sic)

Quanto à figura 6, por questão de entendimento das respostas dadas, as transcrevemos aqui: “Eu intendi que ninguém é mais que o outro mais o cão de caça que ser mais do que a lebre. Moral da história: ninguém é mais de que o outro por todos são iguais” (aluno “i”). “Nunca duvides do seu adversário por que ele pode ser melhor que você” (aluno “j”). “Fala de uma história que representa uma história real e que de exemplo ao brasileiro” (aluno “k”). “Será que Deus castiga por cometer pecado?” (aluno “l”).

3ª Etapa – Vídeos direcionados para o letramento familiar

Dando seguimento, procedemos com a análise de 9 vídeos produzidos na 3ª Etapa da sequência didática. Nela, buscamos trabalhar a fábula pelo viés do letramento familiar.

Os vídeos abaixo analisados resultaram da 3ª Etapa das atividades solicitadas pela professora/ pesquisadora. Nessa etapa, os alunos foram orientados a produzir um vídeo em que houvesse a participação dos pais ou de alguém da família. A tarefa consistia na leitura de

uma fábula e na resposta da seguinte pergunta por parte do leitor filmado no vídeo: “O que você entendeu da moral da história?”.

FIGURA 7 - Vídeo 1: letramento familiar – 3ª etapa



Fonte: Dados da pesquisa

Podemos dizer que, esse primeiro vídeo, foi uma amostra espetacular de eficiência e letramento do aluno. Tal proposta de atividade permitiu que o aluno não somente ativasse seus conhecimentos prévios (pesquisando na internet um texto do gênero solicitado) como também adquirisse novos conhecimentos por meio de pares mais experientes. Percebemos, assistindo ao vídeo, o cumprimento fiel de todos os direcionamentos propostos na atividade. O aluno selecionou uma fábula, solicitou a um familiar que a lesse, e, por fim, fez a pergunta proposta ao participante do vídeo.

A mãe do aluno, que atuou como participante do vídeo por ele elaborado, demonstrou compreender o que leu e, ao responder à pergunta sobre o texto lido, fez uma interpretação, na nossa visão, correta. Mas, entre o certo e o errado, o melhor disso tudo foi a motivação que ela sem saber estimulou em seu filho. Esse aluno foi o único a cumprir a atividade no prazo e no modelo em que fora estabelecida. Na oportunidade, disse se sentir preparado para dar continuidade às demais atividades relativas ao trabalho com fábulas e, ao mesmo tempo, feliz ao ver sua mãe o ajudando em sua aprendizagem. No dia da exposição, não cansava de dizer: “Minha mãe é linda, é inteligente”. Ele prestara atenção na leitura e compreendeu que as observações feitas pela mãe sobre a moral da história estavam corretas, faziam sentido. Observações, inferências, ativação de conhecimentos prévios, que ele mesmo, ainda, talvez, não fosse capaz de fazer.

No dia de entregar o vídeo, o aluno assim o fez e comentou que, após a realização da atividade, prosseguiu discutindo com a mãe acerca da fábula e das compreensões que o mesmo tinha antes e passou a ter após a leitura e as interpretações por ela feitas. O texto lido foi “O cachorro e o pato”, encontrado pelo aluno na internet. Após a leitura, o filho

questionou a mãe “O que você entendeu da moral da história?”. E ela Respondeu: “É preciso valorizar as pessoas que nós amamos, mesmo que elas tenha dificuldade de...de conviverem juntas, a gente tem que saber lidar com as diferenças dos outros, e amar elas do jeito que elas são.”.

Esta explicação acerca da moral foi muito boa porque vimos que a leitora estabeleceu relação entre a moral e o texto, ela não fez uma análise da moral de forma isolada, o que pode ocorrer quando o leitor é despreparado. Quando ela menciona o fato contido na moral “é preciso valorizar as pessoas”, logo, faz relação desse fato com o texto acima isolado da moral da história (a dificuldade dos animais em aceitar suas diferenças) quando diz “ a gente tem que saber lidar com as diferenças dos outros [...]”.

No discurso da progenitora vimos resquícios da linguagem coloquial, para alguns professores talvez isso se apresente como um problema quando tratamos da formação de alunos, do ensino de língua portuguesa, do ensino da norma culta da língua. O texto literário, por vezes, é utilizado como um suporte para o conhecimento e o reconhecimento da linguagem de prestígio. Mas o que muitos docentes não se questionam é: o que há de ineficaz no meu método de ensino da literatura? Por que os alunos demonstram não gostar de textos literários? O que impede a compreensão desses textos? A resposta pode estar mais próxima do que imaginamos. Olhemos a linguagem posta na fala da mãe, a simplicidade, as repetições, é um modelo fácil de compreender, principalmente para o aluno que teve por base a gramática materna, a gramática das ruas, onde o “sujeito” pode até concordar com outros sujeitos (por serem de mesma cultura), mas quase nunca com o “verbo”. As classes gramaticais são tão diferentes quanto as sociais e a escola precisa atuar dentro dessa compreensão, respeitando essas diferenças.

A análise do 1º vídeo prova que trabalhar o letramento escolar associado a outros tipos de letramento pode funcionar bem. O letramento familiar e o apoio parental no envolvimento das atividades escolares da criança e do adolescente se mostram importantes para uma boa aceitação dos educandos aos conteúdos de ensino. Se considerarmos os demais vídeos e estabelecermos uma comparação deles com o primeiro, vemos que poucos alunos conseguiram desenvolver a atividade conforme foi solicitada. E isso talvez se explique pelo fator motivacional, pois apenas o aluno do 1º vídeo conseguiu a adesão de um familiar para consecução das tarefas escolares.

FIGURA 8 - Vídeo 2: letramento familiar – 3ª etapa



Fonte: Dados da pesquisa

A aluna que produziu o 2º vídeo não conseguiu a participação dos parentes na realização da atividade. Segundo ela, os pais não podiam (o motivo não foi explicado pela aluna) e a avó, que queria ajudar a neta na tarefa, não podia, pois não sabia ler. Mesmo diante dos problemas apresentados, o vídeo foi feito, tendo como participante a própria aluna. A fábula usada na leitura para confecção do vídeo foi pesquisada através do celular em ambiente escolar, haja vista que, em casa, a aluna não dispunha de acesso à internet. O celular usado no momento da pesquisa foi o da colega, desse modo, como não tinha um celular moderno com recurso *bluetooth*, ou *wi-fi*, teve a própria que transcrever do celular da amiga a fábula para as páginas do seu caderno. Nesse caso, os problemas enfrentados não impediram a aluna de usar os conhecimentos teóricos e práticos que tinha para fazer, dentro de suas condições, o

QUADRO 3 - Fábula lida pela mãe de um aluno no vídeo 1

O cachorro e o pato (fábula lida pela mãe)

Numa fazenda muito distante da cidade, moravam vários animais, dentre eles o cachorro e pato, mas esses dois nunca se deram bem. Um dia, o cão resolveu ir embora sem avisar a ninguém. No caminho, ele começou a falar sozinho: - Eu só vou embora por causa do pato. Ao amanhecer o dia, o pato não encontrou o cachorro, então começou a dizer: - Onde está aquele cachorro chato??? Aconteceu que, o cão começou a sentir falta do pato e o pato dele, assim o cão, com muita saudade, resolveu voltar.

MORAL: É preciso perceber a importância que têm aqueles que convivem com a gente.

FONTE: <fabulasmanuelstiro.blogspot.com>

exercício solicitado. Ela pesquisou, selecionou uma fábula, a transcreveu, leu e solicitou à irmã mais nova (que brinca e, às vezes, chora) que a gravasse. A aluna não conseguiu envolver seus pais, nem a avó, mas envolveu a irmã (de apenas 3 anos) em práticas letradas, as quais (mesmo que de modo inconsciente) passam a ser incorporadas por ela, devido à influência fraterna.

Ao analisarmos o trabalho da referida aluna (da turma do 8º ano, do fundamental), vimos o quanto é grande o poder da escola no seu papel de agência de letramento. O professor tem nas mãos não só a possibilidade de mudar a realidade do educando como daqueles que o circundam. Precisamos rever nossa forma de ensinar, encontrar formas de atingir o grupo familiar do qual o aluno faz parte, possibilitando uma aprendizagem que contagia, que se espalha. Existem práticas letradas que não necessariamente exigem o domínio da escrita; no entanto, há outras impossíveis de se concretizar (a não ser com o auxílio de outro, quando podemos recorrer a esse auxílio). O caso da avó da aluna do 2º vídeo mostra-nos que a escola deve buscar alternativas de trabalhar o letramento familiar - na perspectiva da família se engajar nas ações escolares dos filhos - quando tratamos de familiares analfabetos.

Um estudo da autora Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato Pin, publicado em 2007, intitulado “AMBIENTE FAMILIAR DE LETRAMENTO E DESEMPENHO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM VARGEM ALTA/E.S.”, aponta que os alunos mais bem sucedidos na escola nas práticas letradas são aqueles que possuem um ambiente familiar favorável. No caso acima analisado, apresentam-se fatores prejudiciais identificáveis: os pais não puderam participar; a criança, que grava nossa aluna, irmã, chora e chama pela mãe no meio da gravação, o que faz a estudante que lê parar em alguns momentos e perguntar “O que é? Que você tem?”. Ou seja, ela lê preocupada, desfocada da ação realizada. Observe que além de ler em um ambiente escuro, com a irmã chorando, a televisão no cômodo ao lado (a sala) está ligada em alto volume de som, parece que todos nem estão “ligando” para a atividade que a aluna, mesmo com tantos obstáculos e descasos, implementa.

Consoante Vasconcellos (2008) para que haja aprendizagem é necessário: capacidade de natureza sensório-motora; capacidade de realizar operações mentais; acesso ao conhecimento prévio relativo ao objeto em estudo; formação de novos conhecimentos referente ao objeto estudado; querer conhecer o objeto (motivação); agir e expressar-se sobre o objeto. Analisadas as exigências, vimos que no caso da nossa aluna que deveria realizar uma atividade com o apoio dos pais, parte dos mecanismos de aprendizagem é podada. Tudo contribuiu para formar um ambiente de desmotivação, afastando-a do objeto de

aprendizagem; embora ela consiga agir e se expressar acerca do texto, não o faz com a qualidade que a professora reconhece que poderia fazer, porque a condição contextual não a favorece.

QUADRO 4 – Fábula lida por uma aluna no vídeo 2

O SACO

Pepe, um gato rico, vivia debochando de todos os animais. Certo dia, passava um gato pobre com um saco nas costas e Pepe perguntou: - O que você leva nesse saco? O gato respondeu: - Para que você quer saber? Eu nem lhe conheço. - Se não quer mostrar, é porque roubou de alguém. - Você não tem o que fazer não? Só sabe debochar dos outros. - Não é isso. - Então, por que quer saber o que tem no meu saco? - É só curiosidade. - Mas, não vou deixar. Posso ir, agora? - Não. - Por quê? - Não vá, eu quero ver o que tem no seu saco. - Já que insiste... Pepe se surpreendeu quando olhou o saco, pois era apenas uma caixa, com um papel, onde estava escrito: "Nunca menospreze os outros, ou do contrário vai se surpreender".

MORAL DA HISTÓRIA: Nunca desconfie de ninguém, porque você pode se arrepender.

FONTE: <fabulasmanuelstiro.blogspot.com>

O texto lido no 2º vídeo, intitulado “O saco”, é de autoria de Isabelle Gonçalves da Silva, aluna do 8º ano, de uma escola estadual do Ceará – E.E. F. M. Manuel Sátiro. Nossos alunos, ao pesquisarem no *Google*, acessaram o *blog* criado pela professora do estado do Ceará. O uso de uma fábula produzida por uma criança da mesma idade da aluna que produziu o vídeo foi propício, porque a linguagem da pequena autora é mais simplificada que a de autores como Esopo, isso torna a leitura mais, relativamente, fácil.

Um dos objetivos do trabalho com a literatura é que o aluno consiga se perceber como escrevente, produtor, do texto literário. O encontro de textos literários elaborados por estudantes de uma escola estadual do Ceará contribuiu para construir uma relação de empatia nos nossos educandos santa-cruzenses. Fazer nossos alunos produzirem seus textos não nos foi fácil, os estilos da linguagem literária é um dos pontos que se interpõe à aceitação da literatura em sala de aula. Na escrita, compreender os sentidos e dominar suas formas de construção esbarra no medo de fugir à proposta do gênero trabalhado, entre outros medos. A escrita é o calo maior no trabalho com a literatura.

Figura 9 - Vídeos 3, 4, 5, e 9: letramento familiar – 3ª etapa



Fonte: Dados da pesquisa

Os vídeos 3, 4, 5 e 9, na respectiva ordem acima apresentados, têm algo em comum, foram produzidos pelos alunos no ambiente escolar, com profissionais da escola. No terceiro vídeo, o aluno recorreu à própria professora que solicitou a atividade, alegando que queria realizar a produção do vídeo, mas ninguém havia se disponibilizado a atender tal proposta. Ele conecta-se ao *wi-fi* do colégio, acessa a internet, seleciona uma fábula, faz um *print* e a ler (tudo isso em questão de poucos minutos). A seguir pede a professora de português que seja a participante de seu vídeo. A professora concorda e ele começa a gravação. No momento da leitura, a docente se atrapalha na ordem do texto na tela do celular, o menino interrompe a gravação e diz “Vou lhe explicar a ordem professora, quando você lê a primeira parte do texto, a moral da história vai está em outro *print*”. Nesse instante, a professora começou a observar que, mesmo os alunos tendo gravado outras pessoas lendo a fábula, antes disso, todos acabavam lendo-a também, como se fosse uma espécie de receio da pessoa gravada questionar algo sobre o trabalho. Eles acabavam criando um esquema mental de possíveis perguntas sobre a gravação e o uso da fábula, construindo assim possíveis respostas.

No quarto vídeo, outro aluno pediu ajuda à bibliotecária (professora readaptada). Ela logo se prontificou a ajudá-lo. O aluno fez cópia de uma fábula encontrada em um livro didático-escolar e entregou para a bibliotecária realizar a leitura. Alguns minutos depois, ao ver o desespero de um colega para fazer a atividade de português, ele empresta o texto dizendo para o colega de classe se tratar de uma fábula e que o mesmo o pode utilizar no seu trabalho. Tal atitude nos faz refletir sobre as práticas docentes. Tem professor que vê o compartilhamento de informações como “cola”, rejeitando o trabalho do aluno.

Compreendemos haver, nesse caso, uma necessidade de nos desapegarmos de pensamentos como esses, tradicional, retrógrados. Devemos, acima de tudo, atentar para as condições reais de produção do conhecimento, para realidade do educando (dentro e fora da escola).

O quinto vídeo, a aluna que denominamos de “G” (nas imagens) contou com a participação da ASG (Assistente de Serviços Gerais) da escola. A fábula lida pela ASG foi a mesma da aluna gravada por sua irmã mais nova. Esta aluna compreendeu dever um favor a “G”, pois tinha sido ela quem emprestou o celular para que pudesse realizar a pesquisa da fábula na internet. A aluna “G”, por conseguinte, pega a fábula da amiga e pergunta “Isso é uma fábula mermo?”, a outra responde: “Sim, é claro que é, eu pesquisei, você viu”. A aluna “G” pega a fábula emprestada, lê (para dar uma conferida) e a usa para confecção do seu vídeo. De certo modo, a “G” poderia ter pesquisado outra fábula para seu trabalho, mas o compartilhamento também gera conhecimento, isso é inerente ao processo de ensino. Notemos que, diferentemente da bibliotecária, a ASG lê a fábula, mas não interpreta a moral da história, nem o texto, nem tão pouco faz a relação entre a história e a moral do texto. Ela, ao terminar a leitura, simplesmente, lê a moral como se fosse sua própria compreensão, dizendo “o que eu entendi é que ‘nunca desconfie de ninguém porque você pode se arrepender’”. Nesse momento, percebemos que a aluna aceitou a leitura da moral como uma interpretação, por não entender o que, de fato, seria interpretar o texto. Coisa que a professora somente deixou para trabalhar nas etapas adiante, pois não queria barrar, logo de cara, a aceitação do texto literário e os processos de leitura, pois compreendemos ser a primeira etapa de leitura a aceitação do texto.

O nono vídeo, contou com a participação do diretor da escola, o que surpreendeu a todos da instituição, já que o mesmo tinha a fama de ausente, indiferente às ações escolares; porém, ao auxiliar o aluno na atividade de língua portuguesa, o gestor superou as expectativas de seus colegas de trabalho em muitas questões: demonstrou-se leitor competente, estabeleceu relação entre a história e sua moral e, ainda, demarcou a intertextualidade do mesmo com outros gêneros textuais, citando o dito popular “Quando vir um morrendo, acabe de matar”. Desconstruindo a ideologia do dizer popular, o diretor, através de sua leitura, apela para dimensão ética da fábula por ele lida, fazendo o aluno examinar a relevância de ajudar os que precisam, independente de quem seja.

Os vídeos 6, 7, e 8, apresentam semelhanças. Todos eles tiveram como participantes colegas da escola, os quais, por acaso “gaseavam” aulas enquanto os alunos do 8º ano saíam à captura de alguém para fazer o trabalho de português. Tais filmagens revelam algo muito

interessante. Os alunos parecem ter dificuldade de compreender os espaços extraescolares como espaços de aprendizagem. Todavia, recorrem às pessoas da escola e dentro desse espaço realiza as atividades educativas. Essa concepção, talvez, revele algo mais preocupante: fora da escola os alunos não têm apoio ao ensino formal; nossos educandos (grande parte) não têm motivações de origem familiar. De 34 alunos do 8º ano, apenas 9 fizeram a atividade; e dos 9, apenas 1 gravou um familiar (a mãe) realizando a leitura do texto usado em sala de aula (a fábula) para o ensino da literatura. Sabemos da existência de pais analfabetos. Mas também sabemos que 1 dos alunos produtor do vídeo tem mãe professora. Nesse caso, como explicar sua não participação? Muitos pais têm vida atribulada. Mesmo assim, pensamos haver uma necessidade por parte desses pais de repensarem suas atitudes quanto aos processos de educação domiciliar e institucional. Em suma, podemos analisar dos vídeos e da participação parental nas atividades escolares e na formação do educando aspectos positivos e negativos.

O letramento familiar pode torna-se coercitivo, na medida em que desconsidere as relações patológicas sociais no seio familiar. Existem alunos que se quer podem expressar as relações estabelecidas dentro de casa com os pais, por medo de retaliação por parte deles. Há alunos e alunas vítimas de abuso sexual (de pais e padrastos); há alunos e alunas cujos pais morreram e são criados por pessoas sem vínculo afetivo; entre tantos outros problemas. Essa visão nos faz pressupor que nem sempre a elaboração de uma pedagogia de inserção dos pais nas práticas estudantis filiais promove resultados positivos, haja vista o desgaste de certas relações.

Por outro lado, o letramento familiar, observado pelo viés do fortalecimento da relação dialógica entre pais e filhos para contribuir ativamente no processo de ensino/aprendizagem, mostra-nos que, quando a relação do aluno com sua família é saudável e de valorização da educação formal, existe um tendência em haver participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, promovendo motivação e ativação de atitudes positivas referente aos conteúdos de aprendizagem, ao docente, à escola, e aos próprios pais. Tudo isso resulta em elevação do nível de aprendizagem e ressignificação pelo aprendiz de suas concepções de mundo, de sociedade e de família.

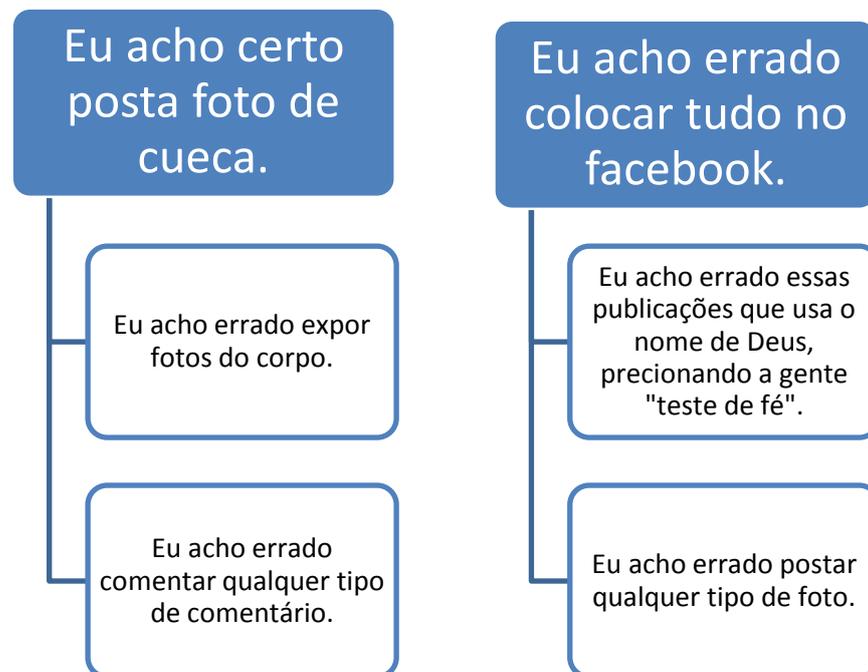
Sugerimos, nos casos em que se constata uma relação parental não saudável, que a escola possa promover atividades de letramento familiar em que os alunos possam ter contato e também aprender com os pais de outros alunos. Desse modo, a ideia é trazer os pais para participarem dessas atividades no ambiente escolar, intercambiando, assim, os conhecimentos

a serem explorados no processo de letramento, mas também outras relações humanas. O letramento familiar pode se fundamentar na ideologia de família adotiva.

4ª etapa da Sequência Expandida - Análise das respostas, depoimentos, e produções textuais

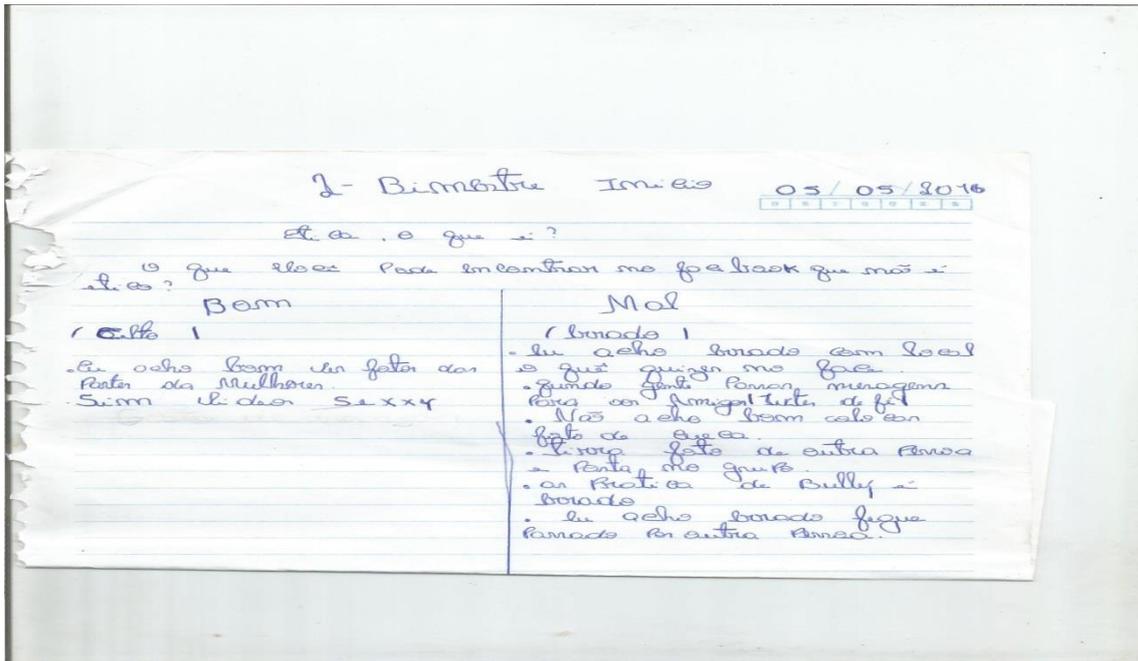
Na 4ª etapa da sequência expandida desenvolvida com as fábulas realizamos a seguinte atividade: pesquisa do termo ética, discussão dos conceitos de ética e moral. Posteriormente, os alunos posicionados em círculo foram orientados a elaborar perguntas com relação ao que achavam correto e errado no *facebook*. Cada aluno tinha direito a elaborar sua pergunta e todos a respondê-la. Na folha do caderno, os alunos traçaram uma linha divisória, de um lado colocaram as palavras BOM/CERTO; do outro lado, em oposição, puseram MAL/ERRADO. Esses pares antagônicos de palavras serviram para estabelecer e enquadrar no lado objetivado pelo aluno seu posicionamento mediante os questionamentos apresentados. Assim o fizeram. Uma aluna se prontificou imediatamente a iniciar as perguntas. Seu mote foi “Vocês acham correto postar o quiser no facebook?”. E os demais antes de escreverem se manifestavam oralmente, de modo eufórico e, às vezes, até exagerado, expondo suas opiniões. O tempo todo a professora mediava e estabelecia uma visão relativista das opiniões, de modo que, um pudesse se colocar no lugar do outro, estabelecendo laços de empatia. Vejamos subscritos alguns posicionamentos.

Figura 10 – Posicionamento de uma aluna (sic)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11- POSICIONAMENTO DE UM ALUNO



Fonte: Dados da pesquisa

O presente exercício revelou que o debate a partir dos posicionamentos permitiu construir uma concepção de ética (de moral) embasada no respeito mútuo, pois vimos que muitos posicionamentos resultam de orientação ou manipulação ideológica/ social na perspectiva da formação de conceitos e preconceitos. A exemplo disso, busquemos entender a construção e as fundamentações sustentadores das opiniões acima (de um aluno e uma aluna).

A diferença de gênero (sexual) traduz acepções que se baseiam num conjunto de valores historicamente constituídos. O menino diz não gostar “colocar fotos de cueca”, mas gosta que mulheres coloquem “fotos de partes” do corpo delas. Não agrada ao aluno nem postar, nem visualizar fotos masculinas “sensuais”. Entretanto, para ele, não há problema na exposição do corpo e na vulgarização da figura feminina. O teor de tais afirmações e pensamentos revela a resistência de uma cultura machista, tradicional. Essa análise é confirmada quando a professora questiona ao aluno se namoraria uma menina que posta fotos exibindo o corpo. O aluno responde, prontamente, que não, pois não seria o tipo para casar. No decorrer do debate as alunas se alteram e expõem uma opinião em defesa da figura feminina. Muitas, em tom debochado, dizem “A menina das fotos sensuais serve para ser olhada, comentada, curtida, mas não serve para casar. Ok, tudo bem! Nós, meninas, também acreditamos que o cara que olha, comenta e curte, também não serve para nós! A imagem de uma mulher não diz nada, mas sim seus comportamentos”.

A professora entendeu que a geração de conflitos de pensamento era normal e preciso. A troca de opiniões iria favorecer o esclarecimento de certas teorias sociais e a formação moral dos alunos. Ao observar as divergências advindas das concepções de gênero e poder, a docente se posicionou também expondo que “Um ser humano não pode ser julgado por partes que o representa. Somos muito mais que partes. Somos um todo, complexo e, por isso, de difícil compreensão. Respeitar é mais viável que tentar compreender as pessoas, em todos os momentos de sua vida”. Nesse instante, os alunos retomaram a calma e prosseguiram os questionamentos e debate sobre as respostas.

Terminado o debate, os alunos foram orientados a produzir um texto relativo à discussão. Os textos revelaram, após discussões, posicionamentos mais consensuais. Observemos isso nas falas dos alunos subscritas.

Quadro 5- Texto 1 (de um aluno)

Eu acho errado colocarem fotos mostrando as partes, e conteúdo sexual, para isso temos sites de pornografia na internet e coisas assim, a criação de fakes para assumir outras identidades também é errado e pode prejudicar pessoas postar tudo que quiser pode acabar com sua imagem na família e com a sociedade o cyberbullying pode acabar destruindo a vida de uma pessoa e acabar com toda sua imagem. (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 6 – Texto 2 (de uma aluna)

Bom, eu acho errado alguém posta uma foto sem sutiã, sem calcinha etc. Pois no facebook têm familiares e concerteza eles não vão gostar. Tem várias garotas que postam fotos sexuais e nos comentários é muito homens comenta Exemplo: Gata, linda, Gostosa, Delícia e etc...não acho isso certo, mas o inacreditável é uma mulher casada que tem filhos posta fotos sexuais isso sim é errado. Outra coisa pessoas que postam fotos de crianças doente só para ganhar curtidas e ainda diz: Se não curtir e comenta sua mãe morrer.(sic)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 7 – Texto 3 (de um aluno)

Eu acho que fotos que não deveria ser postada tipo conteúdo sexual e foto nua e de sofrimento e também tem pessoas fica ensuntano. Pensar que vaser bullying virtual a pessoa falar mal e aguar pessoas ficam com depressão e se matam (sic)

Fonte: Dados da pesquisa

Notemos que nos três textos acima, elaborados posterior ao debate, as questões de gênero foram deixadas de lado. Os meninos, que citavam gostar que mulheres postassem fotos sensuais e homens não, passam a assumir um discurso genérico (direcionado a todos do *face*) contra tais tipos de fotos. Assumem nova postura citando a possibilidade de vitimização do usuário da internet por parte dos bullies cibernéticos (pessoas que praticam bullying - atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executados dentro de uma relação desigual de poder). As meninas, que para defender a classe feminina, mostravam uma visão de naturalização da exposição do corpo feminino em fotografias sensuais (às vezes extremamente sensuais), demonstraram refletir sobre seus valores, assumindo, assim, novo pensamento sobre tais imagens.

Tal atividade, entre as componentes da sequência expandida, foi considerada pelos discentes a melhor de todas elas. A mesma contribuiu para participação ativa dos alunos na construção de seus conhecimentos, além de formar a consciência crítica. A exemplo disso temos a afirmação do texto 1. O aluno sugere-nos que interpretemos haver uma exagerada exposição do corpo feminino, rotulando, desse modo, as imagens como conteúdo sexual e, portanto, inapropriado ao espaço no qual está inserido. Para Rojo (2009):

É papel da escola e dos professores reconhecerem que a virtualidade não abarca unicamente o entretenimento, mas pode educar os estudantes para a ética, a estética e a crítica (por meio *de* e *em* diferentes linguagens e mídias), objetivando, em última instância, que os alunos produzam significados e sejam *protagonistas* da sociedade em que vivem. (ROJO, 2009, p. 133)

Baseados na relação dialógica da linguagem (estabelecidas pela intertextualidade entre fábula e facebook), elaboramos um protótipo didático voltado para uma educação de formação dos valores éticos, estéticos e críticos. Este, na nossa visão, atingiu suas objetivações.

Para concluir tal etapa, esclarecemos acerca da oposição entre os termos CERTO/ERRADO e também sobre a não equivalência e a possível equivalência entre BOM/CERTO, MAL/ERRADO. Nesse momento, a professora mostrou como o contexto é definidor de todos os posicionamentos e pensamentos humanos, pois, às vezes, aquilo que é bom para nós, pode não ser correto; como ocorre, ainda, de algo que para nós representa o mal ser o correto. Outrora, o que é bom para nós também equivalerá ao correto, e, na mesma proporção, o mal equivalerá ao errado. Em seguida, a docente citou vários exemplos relacionando a teoria a situações do cotidiano.

A **5ª Etapa** retoma os aspectos do letramento digital em diálogo com o letramento literário. Uma produção escrita foi solicitada para se compreender as informações que os alunos poderiam acrescentar aos seus colegas, após o debate, para que todas as concepções morais referentes ao uso da internet fossem expostas e analisadas por todos. Tais textos foram utilizados na última etapa da sequência expandida e serviram para um novo debate entre professores da escola, sobre os aspectos morais abordados pelos alunos em seus textos.

As produções textuais, em grande parte, tendenciaram a comentar o que havia sido apresentado no debate, acontecendo uma confluência de posições. Os textos traziam quase as mesmas ideias (de rejeição à exposição do corpo em fotos postadas, de oposição aos chamados “testes de fé”, de não adesão a comentários depreciativos das pessoas). Interpretamos a homogeneidade dos discursos como fruto da afinidade e do diálogo estabelecidos pelo debate, não queremos que se pense em uma pedagogia de formação ideológica unilateral, nosso intento é uma pedagogia da tolerância. Pensando nisso, destacamos a relevância dos textos que trouxeram novas colocações quanto ao uso da internet, das redes sociais. Vejamos um exemplo:

Quadro 8 - Texto de um aluno (5ª etapa)

A maior parte do facebook e errada mais algumas coisas em especial precisão ser destacadas como a nudez, teste de fé, doenças, hotens. Eu não acho certo por mais que goste a nudez das meninas no facebook não e certo pois ela estão espondo seu corpo para milhares de pessoas como também será humilhada por seus amigos, parentes e até mesmo pessoas que não conhecem ela, vai ser chamada de puta, prostituta, rapariga...Além disso também nos piores casos pode até ser estuprada e se motar.

(sic)

Fonte: Dados da pesquisa

O aluno, produtor do texto anteriormente escrito, produz um texto coerente com o discutido, fazendo novas colocações e, assim, permitindo novas reflexões. A exposição exagerada e o modo despreocupado consoante algumas pessoas lidam com as redes sociais são colocados pelo aluno/escrevente como um perigo a ser analisado - a morte, por vezes uma possibilidade descartada por internautas “inocentes”, revela-se uma preocupação que deve ser considerada real, segundo o autor do texto. Tais asseverações mexeram com a turma, muitos pareciam estáticos, compenetrados, enquanto o colega lia seu texto. Outros se empolgaram com o debate e queriam instaurar um novo, acrescentavam suas opiniões e chegaram a citar

medidas protetivas, como: promover encontro entre internautas em lugares públicos, evitar exposição da beleza física, não se encontrar com pessoas que nunca viu (apenas a conheceu pelas redes sociais).

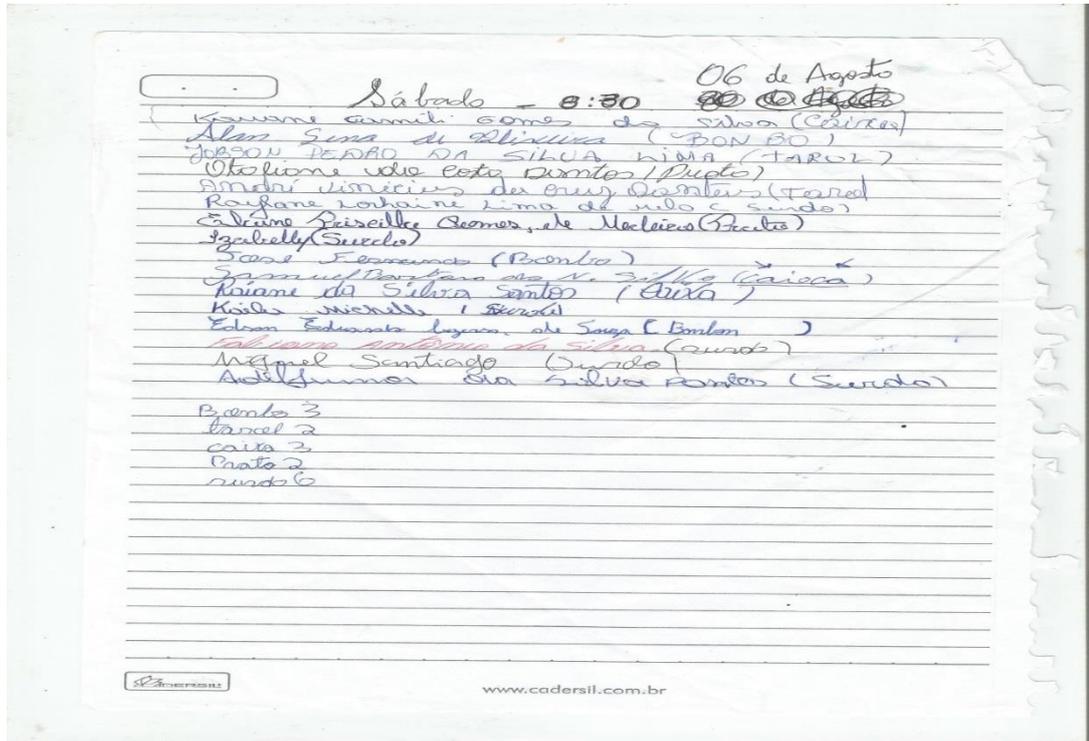
6ª e 7ª Etapas – elaboração de uma música e ensaios com a banda

Entre as atividades da proposta de intervenção a professora solicitou a produção coletiva de uma música que tivesse por base a estrutura da fábula. Inicialmente os alunos demonstraram dificuldade, até que um aluno lembrou do aspecto moral e propôs como tema um fato acontecido na escola. Aconteceu que uma aluna da turma deles foi transferida por motivos de conflito com colegas de sala de aula. Partindo da ideia do aluno, a professora de Língua Portuguesa, escreveu o início da letra: “A nossa fábula é muito simples/ Espere que eu vou lhe contar/ Era uma menina mal educada...”. Ao compor uma parte da letra da música, os alunos foram sugerindo as outras partes e decidindo quais eram melhores. Quando a professora lembrou-os dos ensaios, da banda, que a música ia ser tocada, logo tiveram que decidir o ritmo. A docente advertiu que poderia ser qualquer um ritmo, desde que gostassem. Um aluno perguntou se poderia ser funk, outros riram da ideia, mas na mesma hora a professora começou a cantar a música como um funk e os alunos que riram demonstraram surpresa, dizendo “ficou legal”, “num é que dá certo”. Percebendo o envolvimento da turma, nas aulas subsequentes, foram iniciados os ensaios com a banda. Uma das alunas que havia faltado na aula anterior, ao chegar e ficar sabendo que vão tocar na banda um texto da turma, uma fábula composta pela turma, corre para a secretaria, pega as cópias, que a professora havia solicitado, e sai distribuindo para os colegas de classe. Todos correm ansiosamente para a quadra com instrumentos. Os ensaios foram dias de extrema satisfação (tanto para os alunos quanto para a professora), pois a letra da música em ritmo de funk ficou interessante nos instrumentos marciais e engraçado também, porque nós tínhamos que descobrir sozinhos as “batidas” adequadas para a nossa letra musical, algo difícil, sem uma formação na área, porém foi tudo muito agradável. Os alunos liam a letra, às vezes erravam, liam de novo, cantavam, acertavam o ritmo, até chegarmos ao processo final da nossa ideia de tocarmos uma espécie de fábula musicada em funk.

Desde o início, os alunos mostraram atitudes responsivas, principalmente no tocante aos ensaios de música. Ficaram à frente dos ensaios, produziram lista de encontro, e estabeleceram a organização dos componentes que iam tocar a fábula elaborada pela turma. Sem dúvida, o letramento musical foi, entre os tipos de letramentos analisados,

importantíssimo quanto ao quesito motivação, gerando interesse e aproximação entre aluno e texto literário.

Figura 12 - Lista elaborada pelos alunos dos instrumentos e instrumentistas



Fonte: Dados da pesquisa

Os múltiplos letramentos existentes precisam ser “aprendidos”, mas não isolados. É preciso “ensinar” os letramentos, ou melhor, as habilidades específicas envolvidas nos processos de cada tipo de letramento, interligando-os, pois é assim que acontecem as práticas sociais (concatenando as várias esferas em que circulam os discursos). É possível trabalhar com o letramento digital, o letramento matemático, entre outros, de forma compartimentada (e isso acontece na escola mais do que se pode imaginar), porém a multiculturalidade, os avanços tecnológicos e sociais, já não faz desse modelo uma prática tão eficaz.

Observamos que a música foi essencial para os alunos aceitarem o trabalho com a fábula. Trouxemos um discurso da área musical para se compreender, aceitar, gostar, de um discurso da área literária. Vimos, na nossa proposta, respostas positivas (alunos mais empenhados, preocupação em ler, promoção da leitura pelo prazer, não pela obrigação).

Podemos dizer que a música contribuiu para atrair os alunos para a leitura, ajudou na memorização do gênero fábula, além de promover o senso de criticidade. A professora ouviu

durante todo o ano (um aqui, outro acolá) seus alunos usando a música para fazer críticas em outras situações, isso muitos meses depois da intervenção. Certo dia, a docente chegou à sala agoniada, entrou e esqueceu-se de cumprimentar os alunos, nisso, uma das alunas olhou para ela e perguntou: “Professora, a senhora deu bom dia?”. A professora respondeu que não. Um aluno que ia vindo do banheiro e havia escutado o finalzinho da conversa, entra cantando “Educação nunca é demais e foi feita pra se usar/ Educação nunca é demais e foi feita pra se usar”. Outros alunos entendem a crítica, olham sorrindo para a docente, e acompanham o colega dizendo “Moral da história/Moral da história: Educação nunca é demais e foi feita pra se usar/ Educação nunca é demais e foi feita pra se usar...”. Ocorre, em seguida, uma troca de risos entre alunos e a professora, eles riem pela oportunidade de brincar através de algo que haviam aprendido; e ela rir porque se sentia feliz de ter percebido o quanto o trabalho com as fábulas tinha marcado significativamente seus alunos, pois os conhecimentos trabalhados revelavam-se consolidados.

Em suma, as atitudes dos nossos educandos foram se modificando pouco a pouco, atividade após atividade. No início tínhamos um comportamento de rejeição à leitura do texto literário, visualizada como uma leitura por obrigação. Nesta etapa, notamos alunos que fazem questão de ler o texto, memoriza suas estruturas, o utiliza numa perspectiva intertextual (relacionando o contexto da fábula musicada ao contexto real de sala de aula, à falta de educação da professora), ultrapassando os limites da codificação/ decodificação. E é para isto que deve servir a literatura: compreender a vida fora do texto, fazer da leitura literária sempre uma possibilidade de ler o mundo. Nesse sentido, a leitura deve ativar as compreensões do próprio texto para que se ativem também as compreensões que estão para além dele. Por isso, todas as ações tiveram a participação da professora, sempre mediando as leituras, esclarecendo, confirmando inferências, desconstruindo equívocos.

8ª Etapa – produção textual individual de uma fábula

Pensávamos que após termos realizado várias etapas com o gênero fábula seria fácil para os alunos produzir tal gênero, mas não foi o que ocorreu. Quando pedimos aos alunos para escrever cada um sua fábula, eles começaram a colocar dificuldades, disseram não saber começar. Daí, tivemos a ideia de sugerir começarem pelo fim. No quadro todos os alunos puseram um provérbio conhecido, tais como: “Um dia é o da caça; o outro do caçador”, “Quem não tem cão, caça com gato”, “Quem ama o feio bonito lhe parece”, assim por diante. Os provérbios foram usados para constituir a moral da história. Depois de decidir qual seria a moral da história, então, os alunos estruturaram seus textos em sua totalidade. Dadas essas

orientações, começaram todos a escrever. Revistas, livros velhos e cartolinas coloridas serviram para as produções. Nesse instante a professora observou o quanto é preciso considerar o perfil dos educandos, pois muitos só se interessaram em produzir a fábula ao saber que podiam desenhar ou recortar imagens. Certos alunos passaram muito tempo lendo, olhando as imagens nas revistas e livros, até encontrar as imagens que, no dizer deles, eram legais. Ao tomar conhecimento que as fábulas seriam expostas para as outras turmas, alguns alunos empenharam-se em copiar melhor, ilustrar o texto, tudo começou a ganhar ares de competição. Embora muitos procurassem escrever melhor, preocupando-se com erros ortográficos, com o sentido do texto elaborado; outros, ao ver tal competição, pareciam ainda lutar contra velhas manias, velhos recalques. Um dos alunos pediu à professora para ler e corrigir as falhas, ela assim fez. O menino ao chegar à carteira corrigiu e trouxe, por conta própria, o texto para uma segunda correção e exigiu que fosse feita. Mais uma vez a professora fez as observações devidas e o aluno torna a sua carteira. Não contente, o aluno levanta-se e questiona se há ainda algum erro, ela responde que sim. Chateado, ele desiste de uma nova correção. No decorrer da aula se acalma, cola seu texto na cartolina e entrega para que seja exposto.

Quando um aluno passa de ano, muda de série, nem sempre se mantém com os mesmos professores, isso favorece para uma descontinuidade do processo de ensino/aprendizagem, pois o professor não consegue acompanhar o progresso e as dificuldades dos educandos. Constatamos, todos os anos, alunos com deficiências diversas (de leitura, de escrita e outras mais). Como professora de português, podemos dizer que há outros docentes da mesma disciplina que a nossa os quais não corrigem as falhas de seus alunos, não buscam soluções para as questões de baixa aprendizagem. Muitos não estão nem aí. Isso atrapalha o trabalho daquele que, mesmo com tantos problemas, ainda acredita em seus alunos, na educação, na mudança social, na qualidade de vida e nos valores humanos “humanos”.

No geral, as fábulas produzidas revelaram-se condizente ao gênero. Os alunos entenderam quais elementos constituem a fábula. Os textos “18” e “19” destacaram-se dos demais por seguirem estilos diferenciados. Ambos foram criativos, por motivos diferentes. O texto “18”, o aluno fez uso de uma piada que conhecia, como, segundo ele, estava sem condições de pensar muito porque trabalhara carregando frete na feira-livre. Embora a moral apresentasse algumas falhas de coerência, em decorrência do uso inadequado de alguns termos, comprometendo a compreensão para leitores menos perspicazes, a transformação de

um gênero em outro foi bem aceito por nós, pois a piada satisfazia aos critérios de estruturação da fábula, enquadramos o ato de criatividade nas teorias de flexibilidade, de maleabilidade dos gêneros discursivos.

O texto “19” apresenta muitas falhas de coesão, comprometendo a coerência, mas não completamente. O diferencial dessa produção textual reside no fato de o aluno ter sido o único a abordar os valores morais pela perspectiva do mal. Enquanto todos os alunos viram a fábula como um texto de boas referências ao comportamento humano, o aluno do texto “19” optou pelo contrário, escreveu sobre os maus comportamentos e utilizou-se de ironias para nos conduzir à reflexão. Em seu texto, o personagem pratica roubo. Um roubo, aparentemente, inocente, o roubo de mangas. A moral eleita para sua estória foi “Nunca deixe pra amanhã o que você pode fazer hoje”. Percebemos haver, por parte do aluno, a tentativa de usar a ironia para nos fazer refletir não somente sobre a questão abordada em sua fábula, mas também para nos fazer perceber a crítica explícita aos usos do que se aprende, mostrando-nos que nem sempre o aprendido pode ser categorizado como bom ou mal, o que vai fazer da coisa aprendida boa ou má relaciona-se aos usos, ao contexto em que se aplica. Os usos dos provérbios permitiram-nos essa reflexão, justamente, pelo emprego feito por esse aluno. Sendo assim, desconsideramos os erros ortográficos, gramaticais, de escrita, vislumbrando o favorecimento das habilidades de leitura, de criticidade e de responsividade demonstradas na tarefa desempenhada.

Verificamos que a paciência precisa caminhar lado a lado da educação. Dá um passo de cada vez parece ser uma atitude bem pensada. Se a aula é de leitura, pois que seja de leitura; se é de escrita, pois que seja de escrita. Na nossa sequência expandida focalizamos na leitura do texto literário, permitindo tal leitura a partir de outros elementos (a música, o texto digital, vídeo). A escrita aparece em várias etapas da sequência, entretanto, o texto mais longo o qual foi elaborado trata-se da fábula, isso porque trabalhar leitura e escrita, simultaneamente, para o aluno é estressante, haja vista ampla dificuldade para ambas as proposições. Só não descartamos totalmente a possibilidade de trabalhar a escrita devido ao letramento atrelar, incondicionalmente, os mecanismos de leitura ao de escrita. Afinal, não há leitura sem escrita, nem escrita cuja finalidade não seja a leitura. Esta, por sua vez, serve a objetivos pragmáticos, situando o homem no espaço e no tempo, organizando a vida individual e coletiva, permitindo o conhecimento pessoal e intersubjetivo, mediando as relações sociais, isso se aplica a lista de instrumentistas elaborada pela turma.

Figura 13 – Cartazes produzidos pelos alunos (9ª etapa)



Fonte: Dados da pesquisa

9ª Etapa – confecção de cartazes para exposição

Essa parte da intervenção foi muito importante porque nos permitiu resolver certos conflitos de aprendizagens até então não apresentados. Ao iniciar a confecção dos cartazes, cujo objetivo era através deles mostrar cada etapa da sequência expandida e assim os próprios alunos falarem como aconteceram e quais eram os resultados, uma das alunas (a qual chamaremos de “R” doravante) demonstra autonomia para pesquisar e pede para produzir o cartaz que explicaria a 1ª etapa (etapa na qual se discutiu o gênero fábula, a estrutura composicional) e assim o faz. Em seu cartaz “R” escreve as características da fábula e entre elas coloca “Os personagens são animais” e esquece, ou não viu na pesquisa que fez, que humanos também eram personagens da fábula. Nesse momento, percebemos que tinha acabado o espaço no cartaz. A aluna diz que resolveria o caso. No momento da exposição oral acrescenta “Embora não esteja no cartaz, os homens também são personagens da fábula. Muitos pensam que só é fábula textos com animais, mas não”.

A escrita era uma das grandes preocupações dos alunos desde as primeiras atividades solicitadas que a exigiu. Mas, quando houve a elaboração dos cartazes aconteceu um comportamento curioso entre os estudantes: ficaram mais criteriosos com relação aos próprios textos ao saber que iam ser expostos, retornando a corrigir os erros, os quais diziam não se importar mais em corrigi-los. Com relação aos colegas tiveram um sentimento oposto, em vez de ficarem mostrando os erros dos amigos, fingiam não vê-los (como se evitassem constranger alguém).

Os cartazes serviram de orientação para a fala, fortalecendo o sentimento de confiança e de possibilidades de leitura mediadas pelos artefatos textuais produzidos por

todos, além de se somar aos demais gêneros, suportes e discursos, numa perspectiva complementar que se consolidou no evento de letramento intraescolar da intervenção docente. Permitiram, ainda, processos de reescrita, de releituras, e novas aprendizagens tangentes ao gênero discursivo trabalhado.

10ª Etapa – Participação das outras turmas

Os alunos em todas as etapas demonstraram atitudes de autonomia e responsividade. Mediante as objetivações da aplicação da sequência expandida, os educandos se responsabilizaram pela ornamentação da sala, pela organização da culminância das ações, elaboração dos cartazes, por convidar as outras turmas, por formar a mesa de debate, a fim de comunicar os trabalhos realizados, esclarecerem a metodologia e os objetivos esperados. Assim fizeram. Essa fase das ações auxiliou-nos na formação de valores positivos, pois a turma do 8º ano demonstrava-se heterogênea em muitos aspectos, a maturidade intelectual e emocional foram pontos fortes atingidos nesta etapa.

As outras turmas foram convidadas, bem recebidas, e bem orientadas quanto ao comportamento que deveriam adotar no momento das apresentações. E tudo isso foi feito pelos alunos do 8º ano, os quais demonstravam, anterior a intervenção, um comportamento de imaturidade e de exagerada preocupação com coisas banais (como sexo, namoro, gazar, festa, rede social), exceto alguns casos.

A participação das outras turmas foi fundamental, porque gerou um sentimento de valorização própria e do outro. Os alunos (re) construíram suas imagens a partir das imagens que naquele momento os outros faziam de si. Destaquemos a aluna “R”, cuja mãe estava com câncer em seus últimos dias de vida, no dia das apresentações seu sentimento era de capacidade (não de impotência, como a situação extraescolar lhe impunha), suas atitudes eram ativas (não depressivas), e sua presença ali não era motivo de piedade, mas de admiração (pela sua habilidade oratória, explicativa, e pela força de superação). A nosso ver, a valorização é um dos sentimentos mais buscados nos dias atuais e a escola precisa situar-se dentro dessa razão humana. Promover atividades de valorização dos professores, dos alunos, de todos aqueles que compõem o âmbito educacional não é somente um ato de inteligência, mas, acima de tudo, de sobrevivência. A evasão se combate, nem sempre se explica. Saber por que o aluno se sente desvalorizado e desmotivado para aprender quase nunca é possível, no entanto valorizá-lo é uma das coisas que precisamos saber para se criar motivações de o aluno está e permanecer na escola. Mas como valorizar o aluno? A multiculturalidade contida

na ideia de multiletramento aponta-nos um caminho para a valorização dos alunos, seus gostos, hábitos, costumes, devem ser considerados nas propostas educacionais e vistos como ponto de partida para se pensar um currículo enquadrado dentro de necessidades reais, de modo a evitar a artificialização do ensino.

Figura 14 – Foto dos componentes da mesa de debate (11ª etapa)



Fonte: Dados da pesquisa

11ª Etapa - Mesa de debate

Nesta etapa, contamos com a participação de professores e coordenadores da escola, com a finalidade de ampliar nossas discussões e entendimentos acerca dos temas discutidos em sala de aula nas ações da aplicação da sequência expandida, para que dessem seu parecer sobre textos produzidos pelos alunos na 5ª etapa. Os textos mostravam opiniões diversas sobre o uso das redes sociais.

Para os alunos de toda a escola como os da turma do 8º ano foi muito interessante, segundo eles, os outros professores e profissionais da escola participarem de uma aula de Língua Portuguesa. Isso revela que somos falhos com relação às atividades de caráter interdisciplinar e que o hábito dos educandos é aprender os conhecimentos dentro de seus compartimentos. Essa fragmentação prejudica a aprendizagem, a relação entre os alunos e entre os próprios professores, pela dificuldade que podem enfrentar caso tenham que desenvolver atividades de cunho interdisciplinar.

Resumindo, o debate foi bastante proveitoso e contou com a participação dos docentes de geografia, história e educação física. A ativação do conhecimento enciclopédico por parte dos docentes contribuiu para o acesso a conhecimentos que os educandos ainda não possuíam (ou pela falta de experiência ou pela precária formação escolar, familiar, social). Nos discursos dos professores também se presentificaram elementos de natureza cultural,

linguística, que serviram de protótipo e referência para os discursos dos alunos, pois eles se espelham e se orientam pelos educadores quando assumem condição de fala semelhante.

Por fim, os alunos foram elogiados por suas produções textuais, pelos educadores e profissionais da escola. As outras turmas ao assistirem aplaudiam e participavam ativamente das apresentações. O 8º ano mostrava-se animado e prestigiado, o sentimento preponderante era de valorização. Parecia, que pela primeira vez, as atividades feitas em sala de aula tinham sentido de existir (referindo-se a nossa prática com a literatura).

12ª Etapa – Leitura da fábula pelos ouvintes

Dando continuidade as apresentações para a escola, incentivamos a leitura da fábula por parte dos alunos de outras turmas que tinham vindo assistir as descrições das atividades da intervenção didática. A proposta era “Leia uma fábula e ganhe um chocolate”. Ninguém entre os alunos ouvintes quis participar, demonstravam vergonha, medo, insegurança. Porém, os alunos do 8º ano ficavam pedindo insistentemente para deixá-los ler. Quando vimos que nenhum aluno, a não ser os do 8º ano, ia querer ler, resolvemos ceder à proposta. Uma das alunas, grávida, que estava explicando um dos cartazes, corre e lê uma fábula, sem hesitar, sem tremer, calmamente, como se lhe fosse costume.

Embora tivéssemos traçado etapa por etapa, cautelosamente, da sequência expandida, pensando cada parte embasados nas práticas letradas de domínio de nossos educandos, com vistas a promover o letramento literário, ficamos receosos de não haver adesão dos alunos ao proposto em nossas aulas. Pensávamos que ia permanecer a postura de rejeição à leitura do texto literário. No entanto, a atitude dos alunos do 8º ano nesta etapa revelou, para nós, um comportamento positivo e a eficácia do nosso protótipo didático.

Gradativamente, no decorrer das etapas, a fábula foi sendo aceita. Os alunos leram, produziram o gênero, e estabeleceram diálogo com outros gêneros, demonstrando entendimento da estrutura composicional, do tema, do estilo, assim como habilidades de interpretação.

13ª Etapa

A última etapa da sequência expandida teve por objetivo tornar público o trabalho desenvolvido com o texto literário. Para tanto, foi cantada a fábula musicada escrita em sala de aula e um dos alunos da turma ficou responsável por fotografar e filmar as atividades realizadas como também publicá-las em uma página do facebook de acesso de todos os

funcionários e alunos da escola. A publicação teve repercussão positiva, gerando comentários e diálogos entre educadores e estudantes, reconhecimento por parte das comunidades intra e extraescolar.

Figura 15 - fotos e vídeos resultantes das etapas 10-13



Fonte: Dados da pesquisa

Essas primeiras fotos serviram para registrar um fato importante. A professora tinha acabado de receber uma turma para assistir as apresentações dos alunos do 8º ano, que iam mostrar as etapas da intervenção didática aplicada. Enquanto isso, o aluno (responsável por auxiliar nos usos dos recursos digitais), que tinha por hábito gasear as aulas, ao saber que a banda marcial tinha saído e talvez não voltasse a tempo de apresentar a fábula musicada criada pela turma do 8º ano, baixa um aplicativo chamado por ele de “mesa de som”, através do qual reproduziu o ritmo do funk possibilitando a apresentação da música criada para as turmas visitantes, mesmo com a ausência da banda. O referido aluno sempre demonstrava grande habilidade com os recursos digitais, e isso ainda não tinha sido aproveitado para a aprendizagem dele (dentro dos contextos que ele gosta de usar).

Figura 16 – Foto de um aluno apresentando os vídeos produzidos em todas as etapas



Fonte: Dados da pesquisa

Nessa segunda imagem fotográfica temos o aluno ajudante da turma com as mídias que vinha apresentando desinteresse pelas atividades escolares, de um modo geral, qualquer que fosse a disciplina. Interessado e sem nenhuma insegurança, o aluno pega o microfone e aciona o projetor, no qual faz a projeção dos 9 vídeos produzidos por seus colegas e colocados por ele em um único vídeo, ainda com efeitos e escritas, numa formatação organizada e adequada ao gênero vídeo. Conforme mostra a ilustração a seguir, o respectivo aluno foi o único a se preocupar com as características do vídeo em seus contextos reais de uso. Ele pôs elementos textuais que introduzem o vídeo (falando do que se trata, quem são os participantes, o produtor, o editor) e elementos de fechamento (como os agradecimentos). Esse comportamento traduz, na nossa ótica, os usos de fala de escrita do educando, considerado pelos colegas de classe um “you tuber”. Mais uma vez o aspecto cultural mostra como o letramento digital em contextos diferenciados geram práticas diferentes, mas não excludentes.

Figura 17 – Imagem de um vídeo de um aluno



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 18 – vídeos produzidos pelos alunos das apresentações em sala



Fonte: Dados da pesquisa

São muitos os fatores psicossociais envolvidos nos eventos de letramento, o tempo, o espaço, influenciam positivamente ou negativamente, em certos casos, na atuação social do sujeito através dos textos (sejam escritos, sejam orais).

Enquanto os alunos estavam apresentando em sala de aula sentiam-se seguros. Inclusive tiveram a colaboração e o respeito dos ouvintes. A atenção é outro aspecto a ser considerada no ato de leitura, afinal, uma exposição oral mediada pelos textos (em cartazes, folhas, projetor, etc.) requer do ouvinte, também, uma atitude de leitura, portanto de compreensão, e isso exige atenção tanto de quem explica como de quem ouve. Isso foi possível na sala de aula, mas as apresentações no pátio não obtiveram mesmo êxito. A foto “3” ilustra bem o comportamento dos alunos ouvintes em sala de aula, eles mantêm-se atentos e concentrados nas explicitações. Do lado de fora da sala acabam tendo comportamento oposto, de dispersão e pouca atenção, gerando desânimo e descrédito naqueles que apresentam o trabalho.

Figura 19 – Apresentação dos alunos da fábula musicada



Fonte: Dados da pesquisa

Na foto “4”, o espaço não favoreceu aos alunos que se propuseram a apresentar a música inspirada na fábula criada pela turma do 8º ano. A aluna “R” (participante ativa em outras etapas), a qual na sala de aula cantou a fábula ou música sem menor preocupação, baixa a cabeça e analisa se vai cantar, se vira para a professora e pede a ela que comece a cantar a música, pois está sem coragem. A docente pede a banda que toque e em seguida

inicia a letra da música (conforme vídeo). Ao perceber que os alunos observam e escutam a banda, “R” perde o medo e canta a música, pega o microfone, faz uma pausa e pede para que os alunos que a escutam aprendam o refrão e cantem com ela. Em seguida diz “é fácil, vamos lá: moral da história/ moral da história/ educação nunca é demais e foi feita pra se usar/educação nunca é demais e foi feita pra se usar...”. Batendo palmas, no ritmo do funk, a aluna evangélica, com a mãe em estado terminal, consegue a adesão do público que a assistia e a profunda admiração da professora (que naquele momento nada ensinava, só aprendia).

Os alunos descem do palco do pátio, todos rindo e dizendo “foi muito bom professora, a gente podia aprender mais assim”. Naquele instante, interpretamos que havia sido positivo o trabalho com as fábulas no modelo proposto. Promovemos aprendizagens do gênero (constatados na escrita e na oralidade) e uma mudança em relação à leitura do texto literário, antes visto como uma obrigação, depois como um modo de prazer.

O letramento musical de nossos alunos foi usado a serviço do letramento literário. A música facilita a memorização, a aprendizagem, pelas emoções que evoca e pelos processos cognitivos que ativa em seu uso. Estudos atuais nas áreas da biologia, da neurociência, entre outras, têm mostrado os efeitos da música no comportamento humano. Do ponto de vista da educação, podemos dizer que nossos alunos revelaram maior motivação e apreensão dos conteúdos trabalhados, talvez isso deva aos fenômenos apontados por tais estudos. Segundo essas pesquisas, a música atua no cérebro e tem ligação direta à afetividade, às emoções, e a motivação. É entendida como uma linguagem pelo sistema cerebral, capaz de integrar áreas distintas da mente, estimulando a capacidade de memorização e retenção das informações.

Na nossa escola, a música é aprendida isolada das outras disciplinas. O professor de Artes é o responsável pelo letramento musical de nossos educandos, ensinando partitura, a linguagem específica dos acordes, das notas musicais. A partir do nosso projeto pudemos integrar o conhecimento musical com novas aprendizagens, com a Língua Portuguesa, os efeitos foram tão positivos, que a professora de português (por meio da experiência obtida com a aplicação desta pesquisa) orientou um novo projeto na escola intitulado “ A música na perspectiva dos multiletramentos e da interdisciplinaridade” que, por sua vez, teve, também, ótima repercussão e efeito pedagógico.

O texto “10” é de um aluno com deficiência intelectual, mesmo tendo uma das letras mais bonitas da sala e mostrando grandes habilidades com as ferramentas digitais, o produtor do texto ao qual nos referimos apresenta dificuldades significativas para produção textual. Mesmo assim, o aluno demonstra letramento digital. Através de uma pesquisa, o aluno acessa

ao gênero estudado e o transcreve para o papel, sem a ajuda da professora. O envolvimento nas atividades com a fábula, de leitura, contribuiu para formar esquemas mentais que possibilitassem o acesso a informações as quais contribuíram para que o produtor do texto “10” pudesse, dentro de suas condições, “fazer” sua fábula, sentindo-se integrado nas exposições feitas para escola. Do ponto de vista da leitura, até nosso aluno com dificuldades mentais revelou proficiência leitora uma vez que as leituras na sala de aula lhe permitiram autonomia para pesquisar em casa e identificar o gênero discursivo da atividade proposta.

A produção de texto é algo preocupante. Quando falamos de alunos especiais torna-se aceitável o fato de não conseguirem estruturar um texto relativamente complexo, porém essa é uma realidade aplicada a muitos alunos. A aluna produtora do texto “13” escreve seu texto em sala de aula, sem realizar nenhuma pesquisa, e acaba copiando uma estória já conhecida. Intitula sua fábula “As hienas e as leões”, como se fosse uma estória inédita. A fábula que cria reproduz uma fábula já existente, pois a aluna sentiu-se insegura para criar um texto original, talvez pela mania de querer acertar, pois é uma aluna muito participativa e metódica.

Mediante tudo que foi observado, vale ressaltar ser preciso pensar bem sobre a extensão das atividades componentes da sequência expandida. Variar as atividades e empregar recursos de aprendizagens variados, incluindo os letramentos de domínio dos educandos, é extremamente importante, para que o método do uso da sequência de ações não se torne desgastante, chato, aos olhos dos alunos.

Existem várias propostas de ensino baseadas nos letramentos múltiplos, nos usos da sequência expandida. Nossa proposta de letramento literário com as fábulas tem por diferencial o fato de que fizemos um mapeamento das práticas letradas nas quais nossos alunos se inserem fora e dentro da escola, além de mapear quais práticas letradas poderiam contribuir na formação leitora deles. Três letramentos foram identificados (o musical, o digital e o familiar). A partir desse mapeamento pudemos montar uma sequência expandida situada, adequada às necessidades de nossos educandos. A resposta foi a melhor possível. Observamos mais participação, mais motivação para a leitura, mais interação e autonomia. Nossas observações fez-nos entender que o texto literário por si só não encanta, não atrai. As percepções que temos dos objetos não estão neles mesmos, mas nas sensações despertadas por eles, sensações resultantes de construções culturais, de nossas vivências e experiências com os objetos da realidade expressa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora concluímos surgiu de inquietações referentes aos usos da fábula e da sequência expandida trabalhadas a partir dos múltiplos letramentos. Outra preocupação nossa era entender *se* e *como* os letramentos múltiplos contribuía para formação de leitores de literatura. Desse modo, tivemos por objetivos: analisar quais são os impactos dos usos da fábula e da sequência expandida para a recepção do texto literário; compreender como os letramentos múltiplos contribuem para o alcance do letramento literário; investigar quais letramentos são mais eficazes na formação de leitores de literatura. Para isso, estudamos a teoria dos letramentos múltiplos, entre outras, e desenvolvemos práticas organizadas numa sequência expandida com o gênero fábula, na perspectiva de avaliar se as respostas seriam positivas para a formação de leitores do texto literário.

Questionários foram aplicados a fim de mapear os letramentos de nossos educandos e desenvolver, assim, uma proposta para sala de aula (de letramento literário) situada e inclusiva, uma vez que contemplaria as condições reais de vida escolar e não escolar dos discentes.

A leitura do texto literário requereu do leitor habilidades ligadas ao domínio de linguagens específicas, linguagens múltiplas, uma linguagem plurissignificativa. A aquisição da linguagem pelo indivíduo, na infância e por toda sua vida, é uma construção social (SCRIBER; COLER, 1981), nasce da interação entre as pessoas, e, por isso exploramos essas relações. A multiculturalidade apontou-nos que as relações humanas com os objetos de aprendizagem, assim como a linguagem, estabelecem modos próprios de interação e também de motivação.

Nossa pesquisa alude às possibilidades de melhoramento das práticas letradas no concernente à literatura e seu ensino. O caráter cognitivo, no domínio da língua, abrange fatores psicossociais, e tal domínio deve ser ensinado tendo como norte esses fatores. E isso não é diferente quando se trata do texto literário, cuja linguagem permite os desdobramentos desses fatores, pela sua plurissignificatividade.

A fábula trabalhada, na perspectiva de se atingir o letramento literário, a partir dos letramentos dos educandos, revelasse-nos como uma prática eficaz, quando organizada em forma de sequência expandida, fundamentada num conjunto de atividades que tenham como sustento as habilidades linguísticas apresentadas pelos educandos fora e dentro da escola. Para tanto, não pode esquecer, o professor, de observar cautelosamente as práticas letradas das

quais fazem parte os educandos, fazendo, assim, um mapeamento, cujo alcance poderá nortear o ensino de língua materna e, ainda, outras disciplinas.

Caminhamos no sentido oposto ao que, habitualmente, uns insistem em percorrer. Eles usam o texto como pretexto. Nós, usamos os pretextos (conhecimentos externos ao texto) como uma forma de “chegar” ao texto literário, e lá ficar por uns instantes, senti-lo na música, concretizá-lo na escrita, revesti-lo de outras linguagens, fazendo-o “transformista”, dando ao gênero um outro “gênero”, uma cara de vídeo, uma cara de “nada” e de “tudo”, para se poder dizer o que se queria dizer, da forma como se queria dizer, e, por fim aprender, depois de sentir, expressar, valorizar (a si e ao outro), perder a inibição de falar. Porque a literatura é voz viva, é viva voz, aos ouvidos dos que querem aprender e ser sem medo de “mediar”. E nas veredas enunciativas do texto percorremos sem nos abalar. Se era para ouvir, ouvimos; se era para ler, lemos; se era escrever, escrevemos; sem esperar da moral da história única possibilidade de ser. Sem desmerecer o trabalho dos alunos, conseguimos com que eles tivessem motivos para prosseguir. Aceitarmos a cultura do aluno é aceitar seus motivos para querer. Querer é um princípio fundamental *para e na* aprendizagem.

Vasconcellos (2008), com base em Vygotsky (1984), em seus estudos, diz sobre o “querer” haver implicações como: a “escolha” do objeto de aprendizagem; as representações mentais que o sujeito tem do objeto em estudo (em níveis de consciência e pré-consciência); o vínculo mantido com o objeto de conhecimento. Para o autor, o ser humano desenvolve-se e aprende por meio de mecanismos iniciados pela emoção e a afetividade, despertando sentidos de repulsão ou atração. Nesse processo, a linguagem, atua de forma a organizar os processos mentais, construindo e reconstruindo representações do objeto de aprendizagem.

Nosso trabalho permitiu-nos constatar que os múltiplos letramentos contribuem positivamente na formação de leitores de literatura pelo fato de permitir o contato com o texto literário a partir de outras “portas” que não o texto literário em si. Os vídeos, a música, as apresentações em público, a participação dos pais nas atividades escolares, foram mecanismos que aproximaram o aluno do texto literário sem que esse percebesse. Ou seja, as habilidades acionadas em tipos diferentes de letramento, geram motivações diferentes que não se encontram no letramento escolar, mas que podem, se interligados, transferir a motivação existente em certo tipo de letramento para outro. É como se o letramento literário ganhasse nova roupagem, conseguisse ser ele, sendo outro ao mesmo tempo, fazendo existir uma espécie de letramento híbrido, que envolve habilidades diferentes, porém cujo acionamento é

simultâneo. A exemplo disso, teríamos o que nós, talvez, pudéssemos chamar letramento literário/ digital, acionando leituras de textos digitais e literários, simultaneamente.

O letramento literário que parte das múltiplas práticas letradas faz-se uma ação contundente com o processo educacional formal, haja vista a necessidade de integrar os vários conhecimentos de domínio do educando para que este possa ter acesso aos mecanismos de construção de novos conhecimentos. Na nossa concepção, o texto literário não atrai por si só o aluno, mas atrai pelas relações que estabelece com sua vida, relações de empatia, de poder, de liberdade expressiva, de responsividade, entre tantas outras.

A sequência expandida foi de incontestável importância na organização do gênero literário, porque permite uma visão mais ampla dos mecanismos de aprendizagem e de leitura do texto literário sem nos afastar dos aspectos temporal, espacial, processual, e situacional no contexto educativo.

O trabalho com a fábula, na perspectiva por nós proposta, contribuiu para a formação de valores, éticos, estéticos e críticos, além de mobilizar ações com a tecnologia, com a música, contribuindo para a construção de gostos e aceitação do texto literário.

O uso dos letramentos múltiplos como ponte para a aprendizagem do texto literário foi proveitoso, pois permitiu a inclusão dos alunos dispersos, dos deficientes, dos desnivelados (em relação à série escolar), de todos, gerando um sentimento de integração e de elevação da autoestima, conforme pudemos constatar. Mas não basta envolvermos os letramentos de domínio dos educandos, é necessário haver um respeito aos moldes como eles lidam no seu dia a dia com as práticas de leitura e de escrita, para que haja eficácia na proposta de partir dos múltiplos letramentos para um letramento específico.

É relevante reconhecermos que, entre os múltiplos letramentos, há aqueles que são mais eficazes, se considerarmos a questão do domínio como, por exemplo, o letramento digital. Entretanto, se considerarmos outros aspectos como o motivacional, o letramento familiar, em muitos casos, parece-nos, pela questão dos sentimentos envolvidos nesse tipo de letramento, apresentar-se tão eficaz quanto o digital. Se não nos enganamos, a relação entre tipo de letramento e efeitos centra-se na relação conhecimento dominado/ motivação. A aprendizagem significativa tanto resulta dos conhecimentos (teóricos e práticos) a que o indivíduo tem acesso como também das motivações acionadas nas situações dos convívios escolar e social. Assim sendo, a motivação não é a mesma quando lidamos com letramentos que exigem habilidades não dominadas pelo aluno.

O letramento musical tem grande influência sobre o comportamento do indivíduo. Sua ligação a fatores de ordem emocional contribuiu ativamente para desenvolver atitudes responsivas em nossos alunos, provocando fácil adesão à atividade proposta e entendimento do conhecimento trabalhado. No âmbito da literatura, a música torna-se uma aliada influente na memorização e compreensão dos textos literários, refletindo na forma como esse texto é recebido pelo leitor, causando maior aceitação, como pudemos averiguar nas nossas observações.

A noção de educação faz-nos destacar a relevância de repensar as teorias e as práticas a que nos acostumamos. O trabalho com a literatura é árduo. O ensino *da* literatura e *sobre* a literatura requer uma sistematização de conhecimentos (teóricos e práticos) que possibilite “as diferentes aprendizagens do letramento literário” (COSSON, p.76, 2009). Há muito por aprendermos acerca dos gêneros literários, são muitos, e nem todo conhecimento que se sabe sobre eles é certo. Constatamos essa deficiência em colegas nossos, que ao tomarem conhecimento de nosso trabalho com a fábula demonstravam não saber de todas as características estruturais do gênero. E nós também assumimos não conhecer com profundidade grande parte dos gêneros literários, haja vista a amplitude deles. Isso dificultou as relações de ensino/ aprendizagem, embora traga-nos a reflexão em torno da necessidade de um autodidatismo, conforme demanda a profissão docente e conduziu-nos esta pesquisa.

Levando em consideração as discussões apresentadas no decurso desse trabalho e os resultados, analisamos haver eficácia na proposta de ensino de leitura do texto literário a partir de habilidades de leitura e escrita de outros tipos de letramento. Vimos quão importantes se fazem os outros letramentos para o fortalecimento das práticas de leitura (e para a recepção do texto) envolvidas no processo de letramento literário.

Coutinho (1987, p.608), defende que “o estudo da obra literária em si, como obra de cunho estético, formada por elementos estruturais de natureza estética, e tendo por finalidade despertar o prazer estético” seja julgada por seu valor estético, não por elementos extraliterários como valores social, político, religioso, entre outros, estes seriam, para o autor, secundários quando falamos em crítica literária. Mas cremos nós: o papel da escola não é o da crítica literária, embora sejamos conscientes da necessidade de formação do gosto estético, partimos da ideia de inclusão das diversas obras literárias como princípio de aceitação da literatura em sala de aula.

Discordamos de Coutinho (1987) quando diz ser os aspectos denominados de extraliterários (sociais, políticos, religiosos e outros) de valor secundário e que não servem para validar uma crítica embasada nos valores estéticos. A nosso ver, a palavra como elemento representacional de certa realidade, desperta o prazer estético não apenas pela forma como o diz, mas pelo o que diz, dizendo assim coisas atreladas a realidades sociais, culturais, históricas. Não é questão de desmerecer o aspecto formal, nele reside o valor maior do texto literário, mas compreendemos que o prazer evocado pela forma existe pela relação que esta estabelece com o objeto do seu dizer, ou seja, a relação entre o que se diz e o como se diz é o que, de fato, desperta o leitor para os prazeres de natureza artística dos gêneros literários. Daí a explicação para a questão de um texto ser bem aceito por uns e por outros não, como ocorre em sala de aula.

Por outro lado, corroboramos com a ideia de Coutinho (1987) em relação ao favorecimento que os estudos dos “aspectos secundários” da obra literária trazem para o entendimento do caráter estético. Por isso, o trabalho com a literatura, se possível, deve se centrar num modelo orientado pelas três vertentes: pedagógica, lúdica e estética, a propósito de atender a uma visão mais integral da literatura na escola.

Ao longo de nossa história, construímos uma ideia de isonomia e de igualdade de direitos e oportunidades, até mesmo na educação. Entretanto, não nos cabe perpetuar essa inverdade. Ao contrário, trabalharmos o texto literário a partir dos múltiplos letramentos, numa perspectiva multiletrada (incluindo as multissemioses e a multiculturalidade) faz-nos compreender a necessidade de existir uma crítica estética que não desmereça as práxis pedagógicas de valorização das várias literaturas existentes (sejam apreciadas pela crítica ou não), haja vista reverberarem na sociedade as atitudes de natureza educacional.

Segundo Candau (2002, p.14): “[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do ‘aqui todos são iguais’, o que evidencia a ausência de uma educação pautada na diversidade em sala de aula. A escola trabalhava um currículo único, todos eram ‘iguais’” (grifo do autor). Na consciência de que a escola sempre atendeu a valores paradoxais, buscamos uma prática que sirva como parâmetro axiológico de nivelamento das condições de aprendizagem.

Embora devamos evitar uma visão utilitarista da literatura, não podemos negar que o trabalho com esta implica buscarmos uma utilidade para o olhar do aluno. Pesquisas nas áreas da neurociência e da psicologia mostram como podemos aprimorar o ensino, revelando-nos como a aprendizagem acontece: associação de estímulos e reflexo condicionado. Os estímulos

dissociados são percebidos, mas não são aprendidos. No caso da leitura, é necessário haver algum ato de recompensa, para haver, então, “o gosto de ler”. Por vezes, o “gosto” ou prazer vai consistir em perceber alguma utilidade ou aplicação do que se aprendeu. Sendo assim, a aproximação entre aluno e texto literário precisa contemplar essas nuances. Observamos que o texto literário, trabalhado a partir dos múltiplos letramentos de domínio dos educandos, contribuem para estabelecer as associações precisas para que haja aprendizagem, e desse modo, se consolidem as memórias resultantes no letramento literário.

Consoante Izquierdo (2002) só lembramos aquilo que aprendemos, só aprendemos num contexto de associações que permitam a formação de memórias que nos façam sentido. As memórias são, pois, recursos de estabilização humana, de ordenamento de nossos pensamentos e ações, de nossos mundos interno e externo, cuja ativação pode se dar, de forma positiva, pelo letramento literário e, conseqüentemente, pelos múltiplos letramentos.

Na nossa pesquisa tivemos por propósito promover reflexões teóricas e proposições práticas acerca do trabalho com o texto literário em sala de aula e o ensino da leitura. Esperamos ter contribuído com os professores de língua materna, tanto ensino fundamental como médio, e com os trabalhos científicos nas áreas do Letramento e da Literatura, bem como da Educação e/ ou áreas afins.

Por fim, agradecemos, pelas oportunidades ofertadas a nós, ao Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), pois contribuiu com a nossa formação continuada, esta que se faz tão necessária à vida de um educador, uma vez que precisa acompanhar as mudanças próprias do tempo e do conhecimento. Sem a atualização profissional o professor tende a executar práticas que não atendem às demandas sociais contemporâneas, contribuindo, sem querer, na maioria das vezes, para a existência dos casos de repetência, de transferência e evasão escolar. Se todos os professores da rede nacional de educação tivessem a mesma oportunidade de atualização profissional, provavelmente, teríamos um sistema educativo de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. **Literatura infantojuvenil**. Curitiba: Editora Fael, 2011.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1992].
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri (SP): Manole, 2004.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Álvares. Porto: Porto, 1994.
- BOTELHO, J. M.; CRUZ, V. A. G. **Metodologia científica** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º E 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRITTO, P. R., & BROOKS-GUNN, J. **The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills. Concluding comments**. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001, p. 91-99.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CASPE, M. **Family Literacy: a review of programs and critical perspectives**. Disponível em: <<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-literacy-a-review-of-programs-and-critical-perspectives>> 2003. Acesso em: 01 Set 2011.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COUTINHO, A. **Crítica e teoria literária**. Fortaleza: Tempo brasileiro, 1987.
- DESCARDECI, M.A.A. **Resources of communication: a study of literary demands in a Brazilian workplace**. Londres: Instituto de Educação – Universidade de Londres, Tese de Doutorado, 1997.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**, in: DOLZ, J. SCHNNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004[2001], p. 95-128.
- ESOPO. **Fábulas completas**. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.
- FERREIRA, A. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O miniaurélio da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FREIRE, B. V. R. **O gênero discursivo fábula: um estudo na perspectiva bakhtiniana**. *Revista Travessias Interativas*, Sergipe, 2º semestre, 2012. Edição IV. Disponível: www.travessiasinterativas.com.br
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. **Porto de passagem**. São Paulo: Martins Fontes:1991.
- GLASIER, J. D.; POWELL, R.R. **Qualitative research in information management**. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.
- GREGORIN FILHO, J.N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.
- HAMILTON, M. **Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice**. In BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

- HANDEL, R. D. **Building family literacy in an urban community**. New York: Teachers College Press, 1999.
- HESÍODO. **Os trabalhos e os dias**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- HOUASSIS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro:Objetiva,2001.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto: Artmed, 2002.
- JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- KATO, A.M.**No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**.7.ed.São Paulo: Ática, 2005 [1986].
- KLEIMAN, A.B.**Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In:____. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.
- KLEIMAN, A.B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p.33.
- KLEIMAN, A.B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ceifel/ IEL/Unicamp – Ministério da Educação , 2005.
- LA FONTAINE, J. de. **Fábulas: Antologia**. 4ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- LANDOW, G. ‘Hypertext, Metatex, and electronic canon’, In: TUMAN (ed.) **Literacy online: the promise (and Peril) of reading and writting with computer**. London: University of Pittsburgh Press,1992.
- LANHAN, R. **The electronic word: democracy, technology and arts**. Chicago: Univesity of Chicago Press,1993.
- LOBATO, M. **A Chave do Tamanho**. São Paulo: Globo, 2011.
- LOBATO, M. **Fábulas**. 2. ed.São Paulo: Globo, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C., **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MARTINS, G. D. A.; THEOPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MEDEIROS, M. **Letramento familiar**. Disponível em: <[file:///F:/Letramento_familiar - Estudos de letramento.html](file:///F:/Letramento_familiar_-_Estudos_de_letramento.html)> Acesso em: 5 jan. 2017.
- MUNAKATA, K. **Ego**.v.3. São Paulo:ABRIL CULTURAL, 1975.
- MUSZKAT, M. **Música, Neurociência e Desenvolvimento Humano**. Ministério da Cultura e Vale: A Música na Escola. São Paulo, 2012.
- NASCIMENTO, F.S.; SCARELI.G. **As fábulas na contemporaneidade: estudo sobre “O lobo e o cão” de Esopo**, In: Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”, 2011. São Cristóvão-SE. Anais: V Colóquio Internacional, 2011, p.1-12.
- OLIVEIRA, M. do S. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Letramentos múltiplos: formação de agentes de letramento**. Natal: EDUFRN, 2008.
- OLIVEIRA, M. do S; TINOCO, G. A; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2.ed.Natal: EDUFRN, 2014.
- PAPALIA, D. E; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**; trad. Daniel Bueno. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- PENNAC, D. **Como um romance**. São Paulo: Rocco, 1998.
- PEARSON, J. **Terms in context**. Amsterdan & Philadelphia: Jhon Benjamins Pub. Co, 1998.

- ROCHA, H.F.da. **Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita.** (Monografia). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.
- ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, M. **Literatura e Experiências de Vida: novas abordagens no Ensino de Literatura.** Revel. Vol.6, n.02, julho de 2010. ISSN 1981-4526 [[NAU literária: crítica e teoria literaria.seer.ufrgs.br](http://NAU.literaria.seer.ufrgs.br)]
- SILVEIRA, J.G.S. **Metodologia científica na prática.** Curitiba: Editora Fael, 2010.
- SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation.** Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, A. C. de; RODRIGUES, C. **Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** ReVEL. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]
- SPRENGLER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TAPSCOTT, D. **Geração digital.** São Paulo: Macron Books, 1999.
- TERRA, E. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TUMAN, M. **Literacy online: the promise (and peril) of reading and writing with computers.** London: University of Pittsburgh Press, 1992.
- UBIALI, E. **Aprendendo e divertindo de Esopo a Lobato, o percurso da fábula na história.** Vol.5, n.01, 2013. INSS 2175-4217 [<http://lattes.cnpq.br/521617375859180>]
- VASCONCELLOS, C. Dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 16.ed. São Paulo: Libertad, 2008.
- _____. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo.* São Paulo: Libertad, 2009.
- VYGOTSKY, L. **A Formação Social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZAFALON, M. **Leitura e ensino da literatura: reflexões.** 20 f. Artigo. 2009. Disponível em: <https://www.gestaoescolar.diadia.pr.gov.br/htm>. Acessado em 01 jan. 2016.
- ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. **Literatura e Pedagogia.** Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ABL, 2008, p. 23.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SÉRIDO
DEPARTAMENTO DE LETRAS DO CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO-PROFLETRAS
CAMPUS DE CURRAIS NOVOS-RN**

**SEQUÊNCIA EXPANDIDA
FABULANDO EM SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Por ALANE LÍVIA ROCHA DAS CHAGAS

ANO/SÉRIE: 8º Ano

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Fundamental

TEMPO PREVISTO: 40 Aulas hora-relógio

Santa Cruz, 2016

APÊNDICE A – Plano de intervenção

OBJETIVOS

- **GERAL:** Contribuir com a formação leitora a partir de uma vivência de letramento literário com o gênero fábula.
- **ESPECÍFICOS:**
 - ✓ Estimular o gosto e o interesse pela literatura.
 - ✓ Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico.
 - ✓ Estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo).
 - ✓ Estudar o gênero fábula em sala de aula.
 - ✓ Assumir uma postura ativa enquanto leitor, reconhecendo a leitura como exercício de compreensão responsiva e atividade de interação.
 - ✓ Assimilar estratégias que contribuam para a competência leitora e a formação do hábito de leitura de textos literários em geral.
 - ✓ Conhecer características básicas da fábula.

FÁBULAS: O leão e o rato, O lobo e o cordeiro, O cão e a lebre, O lavrador e a serpente congelada.

AUTOR: Esopo.

DIÁLOGOS

Música

Vídeos

Produção de novas fábulas

MATERIAL UTILIZADO: Livros velhos e revistas, tesoura, cola, papel ofício, celular, cartolinas, pincel atômico, lápis grafite, borracha, projetor, microfone, caixa de som, EVA (reaproveitado), TNT (reaproveitado), papelão velho e restos de tecido, linha de crochê.

METODOLOGIA: As ações desenvolvidas seguiram as etapas estabelecidas na sequência didática. Tiveram início 02 de agosto e término 29 de setembro do ano de 2016,

somando o total de 40 aulas hora-relógio. Aconteceu no formato de aulas expositivas/interativas. Somente a última etapa desenvolveu-se fora do padrão habitual das aulas estendendo a uma manhã inteira de apresentações, mas as demais etapas foram desenvolvidas no contexto normal de sala de aula.

AVALIAÇÃO: A avaliação foi qualitativa, obedecendo a proposta de atividades escritas e orais, observando se os objetivos foram atingidos, se os métodos e estratégias contribuíram para aproximar o aluno da leitura da fábula e, conseqüentemente, do texto literário e serviu como redimensionamento do trabalho diante das necessidades de ajustes colocada pelo contexto de aplicação da seqüência.

REFERÊNCIAS: SMOLKA, Neide. Trad. **Esopo:**fábulas completas. São Paulo: Moderna, 1994.

DESENVOLVIMENTO

1ª Etapa

Apresentação do gênero fábula e leitura (por parte da professora e dos alunos) dos textos *O lavrador e a serpente congelada*, *O leão e o rato*, *O lobo e o cordeiro*. Para concluir esse momento fazemos o seguinte questionamento “O que as fábulas lidas lhe trouxeram de ensinamento?”. Explicamos ainda acerca da aplicação da seqüência didática, sua constituição e seus objetivos.

2ª Etapa

Os alunos já ouviram falar sobre as fábulas, na etapa a seguir devem ser desafiados a produzir um vídeo em sala de aula, e todos depois de produzi-lo podem colocar em um cartaz sua compreensão acerca da “moral da história” do texto “A lebre e o cão”, usado na confecção do vídeo. As compreensões dos alunos devem ser expostas em um cartaz e, após isso, a professora juntamente com a turma discutirá quais respostas são as mais adequadas. Para tanto, os nomes dos alunos devem ser omitidos, pois evita constrangimento. A fábula a ser usada é a presente abaixo:

A LEBRE E O CÃO DE CAÇA

Uma das fábulas de Esopo conta que, certa vez, um cão de caça, depois de obrigar uma lebre a sair de sua toca e, após uma longa perseguição, parou a caçada de repente. Um pastor de cabras, vendo-o parar, ridicularizou-o dizendo:

— Aquele pequeno animal é muito melhor corredor do que você. O cão de caça respondeu:

— Você não vê a diferença que existe entre nós? Eu estava correndo apenas para conseguir um jantar, mas a lebre corria para salvar sua vida.

Moral da história para sua vida prática:

- > O motivo pelo qual realizamos uma tarefa é o que determina a qualidade com a qual a desenvolvemos.
- > Você deve buscar o real significado que o seu trabalho tem para você. Faça uma reflexão e descubra por que você levanta todos os dias. É só para garantir o seu sustento? Ou você o faz por algo maior, por prazer, por achar que isso é realmente uma questão de sobrevivência?
- > A resposta que você encontrar tem total relação com os resultados que você está obtendo em sua carreira.



3ª Etapa

A família e a sociedade é chave importante para aprendizagem do aluno, pensando nisso e na falta de motivação de ler e compreender o lido, a elaboração de um novo vídeo, agora individual, envolvendo pai, mãe e/ou parentes na leitura de uma fábula, possibilita com que o educando possa compreender o texto a partir da visão e da compreensão do outro, lhe permitindo confrontar ou confirmar opiniões, entendimentos, sensações. E é assim que deve ser feito nesse terceiro momento.

4ª Etapa

O letramento digital dos alunos é um ponto de partida interessante para aproximar a fábula desse mundo tão moderno e fechado para a literatura, que é o mundo dos alunos. Propomos, então, uma pesquisa do conceito de “ética”, e, na mesma folha, peça para os discentes, depois de posicionados em círculo, para compor uma roda de discussão sobre “a moral da fábula e o que não é ético no facebook”. Todos devem responder “sim” ou “não” para as questões elaboradas por eles mesmos durante o debate. Cada aluno tem direito a elaborar uma pergunta e, todos, a responder. A professora deve comentar as respostas na

perspectiva de contribuir para a formação de valores humanos, de respeito mútuo e de democracia.

5ª Etapa

Colhidas as folhinhas com as respostas dos alunos, encerrado o debate, pedimos a elaboração de um texto onde os alunos possam colocar suas reflexões e impressões desencadeadas pelos posicionamentos frente às questões de uso das redes sociais.

6ª Etapa

Observados os componentes da turma que tocam algum instrumento musical, solicitamos aos educandos a elaboração de uma música cuja estrutura contenha algum elemento da fábula, o ritmo deve ficar a critério de escolha deles, assim como a temática. A elaboração da música resultará de esforços do grupo. Caso os alunos tenham dificuldades o docente poderá ajudá-los dando a temática ou criando parte da letra para que os alunos possam completá-la.

7ª Etapa

Ao criar a fábula musicada, começa os ensaios musicais, define-se os cantores, instrumentistas, e preparamos-os para a apresentação no dia da etapa final da sequência.

8ª Etapa

Nesse momento, solicitamos aos alunos produções textuais que tenham por base as fábulas. Para tanto, eles podem usar livros velhos (para recorte de desenhos, imagens), desenhar, misturar gêneros discursivos, etc. A proposta é deixá-los à vontade para expressar as emoções e pensamentos diante daquilo que foi visto e experimentado. Para facilitar a escrita os alunos podem usar provérbios ou ditos populares para compor a moral da história.

9ª Etapa

Dando seguimento, solicitamos a elaboração de cartazes, ensaio das falas e produção do cenário para apresentar à escola os momentos vivenciados durante o desenvolver da sequência didática planejada com fábulas.

10ª Etapa

Convidamos todas as turmas para prestigiar as apresentações dos alunos, eles mesmos mostraram cada etapa e as atividades realizadas, os trabalhos, a metodologia usada, os objetivos esperados e alcançados, com a aplicação da sequência didática.

11ª Etapa

No momento da culminância das atividades a professora/pesquisadora deve destacar a relevância dos trabalhos, elaborar uma mesa de professores para comentar os textos lidos pelos alunos resultantes da “etapa 6”.

12ª Etapa

Devemos tentar incentivar, ainda, a leitura de fábulas por parte das turmas visitantes sob mérito de ganhar um bombom, para complementar as ações de acolhimento da literatura.

13ª Etapa

Por fim, podemos postar as imagens, vídeos, fotos, no site da escola, para permitir a divulgação e a valorização por parte da comunidade intra e extraescolar.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADOS AOS ALUNOS DO 8ºANO (FUNDAMENTAL)

Questionário diagnóstico – Língua Portuguesa

Aluno: _____

1 - Estar entre as coisas que você gosta de fazer?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> acessar à internet | <input type="checkbox"/> ler |
| <input type="checkbox"/> cantar | <input type="checkbox"/> escrever |
| <input type="checkbox"/> ouvir música | <input type="checkbox"/> tocar na banda da escola |
| <input type="checkbox"/> assistir tv | <input type="checkbox"/> baixar vídeos |
| <input type="checkbox"/> ir à igreja | <input type="checkbox"/> outra opção |
| <input type="checkbox"/> realizar atividades em família | |

Se marcou a alternativa “outra opção”, cite qual é a coisa que você gosta de fazer: _____

2 – As coisas que você gosta de fazer envolve atividades de leitura e/ou escrita?

- sim não

3 – Quais são as práticas de leitura e/ou escrita que você realiza por necessidade? _____

4 – Quais são as práticas de leitura e/ou escrita que você realiza por prazer?

5 – Você costuma ler:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> conto |
| <input type="checkbox"/> fábula | <input type="checkbox"/> crônica |
| <input type="checkbox"/> poema | <input type="checkbox"/> novela |
| <input type="checkbox"/> nenhum | |

Outro tipo, cite: _____

6 – Você considera ter dificuldades para compreender o texto literário (romance, novela, crônica, fábula, memórias, etc)? ()sim ()não

7 – Você participa de práticas de leituras e/ou escrita na (o):

()escola ()na igreja

()internet ()trabalho

()família ()outro

Se marcou a opção “outro”, exemplifique: _____

8 – Seus pais costumam ler ou escrever ? ()sim ()não

Se respondeu “não”, explique o porquê? _____

9 – Seus pais costumam lhe ajudar a resolver suas atividades, trabalhos, escolares?

()sim ()não

10 – Quais dos itens abaixo você acha que ajudaria na sua aprendizagem em relação à leitura e/ou escrita do texto literário (romance, novela, crônica, fábula)?

- a- A participação dos pais nas atividades de leitura e/ou escrita solicitadas a você pela escola. ()
- b- O uso dos recursos digitais, envolvendo, inclusive, as redes sociais que você costuma fazer uso. ()
- c- O uso de música, até mesmo dos instrumentos musicais disponíveis na escola. ()
- d- O desenho, ou outras formas de expressão como o teatro. ()

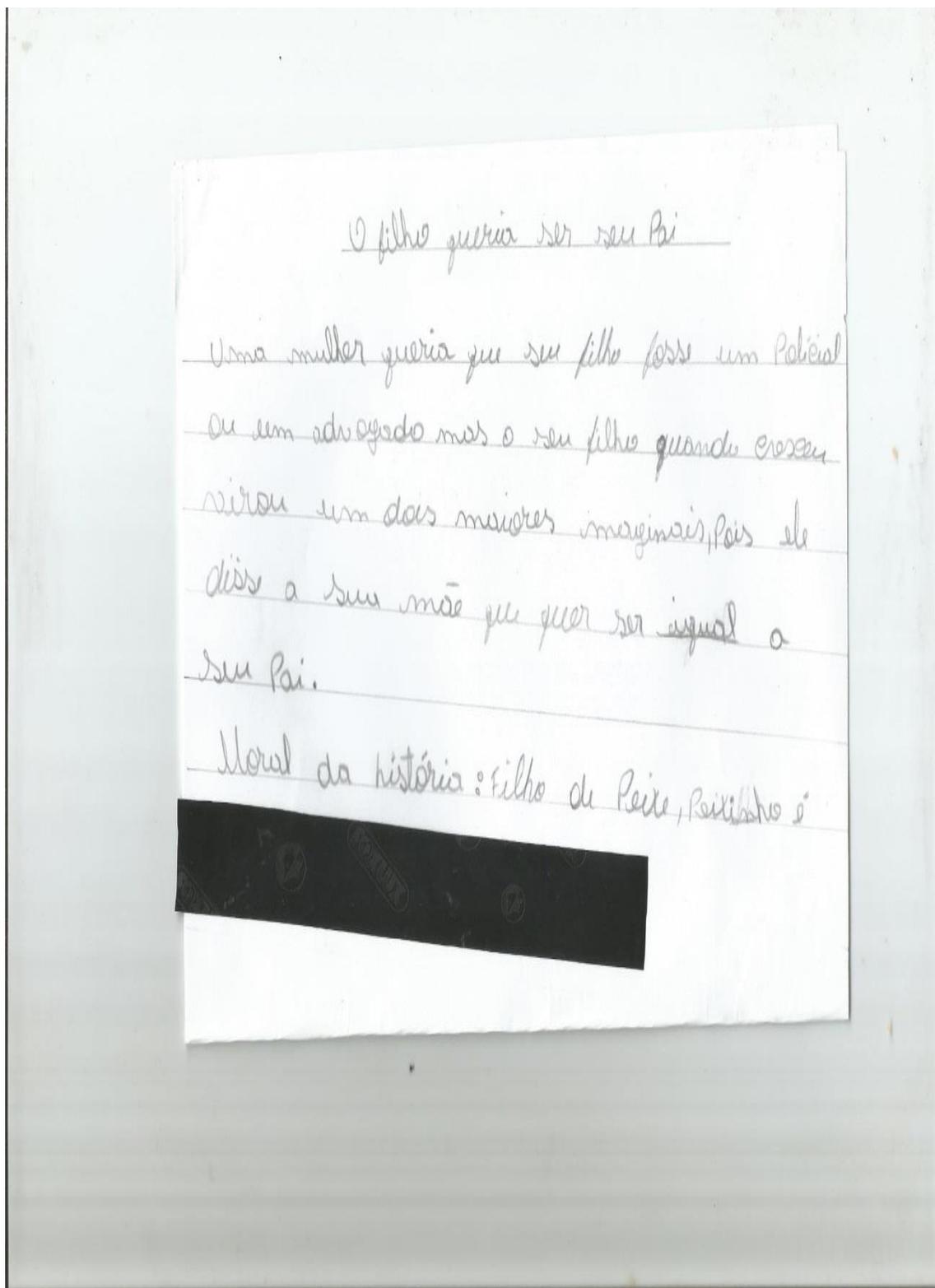
ANEXOS

Fábula 1 – produção textual do aluno

Tal pai tal filho

Um Dom de uma moça italiana tem um filho que ganhou a fama de ser bondoso e piadoso diante de seu pai que era maléfico e cruel. Um dia, após o seu filho ter tido piedade com uma moça inimiga o Dom, pai da moça, deu um abraço e matou o filho, ao descafeinar de abraço, ele se emborcou e prendeu a esposa, mandando a mulher a péssimo pai, depois de pai matar o filho virou o Dom da moça.

Moral: Filho de peixe, peixeinho é.

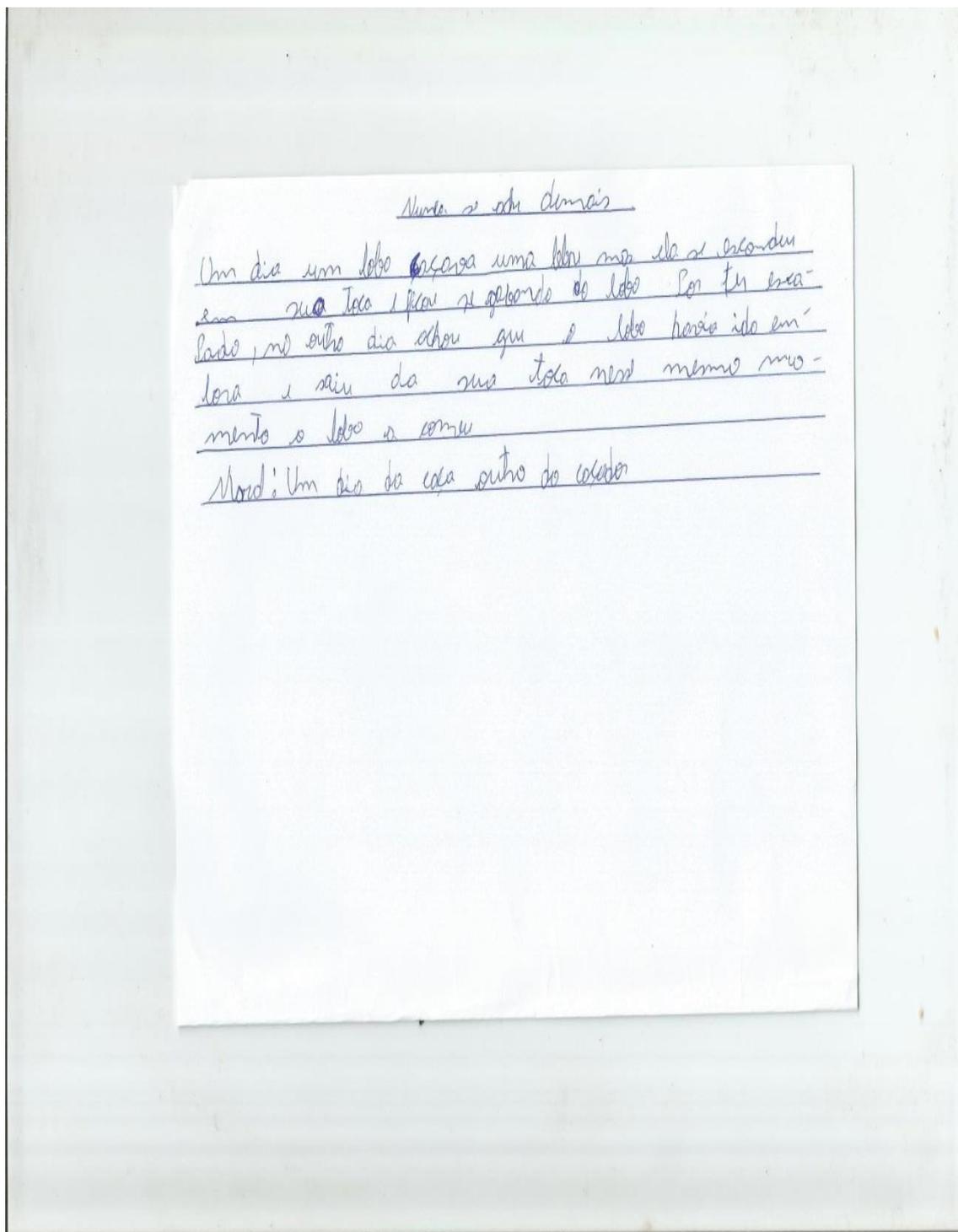
Fábula 2 – produção textual do aluno**Fonte: Dados da pesquisa**

Fábula 3 – produção textual do aluno

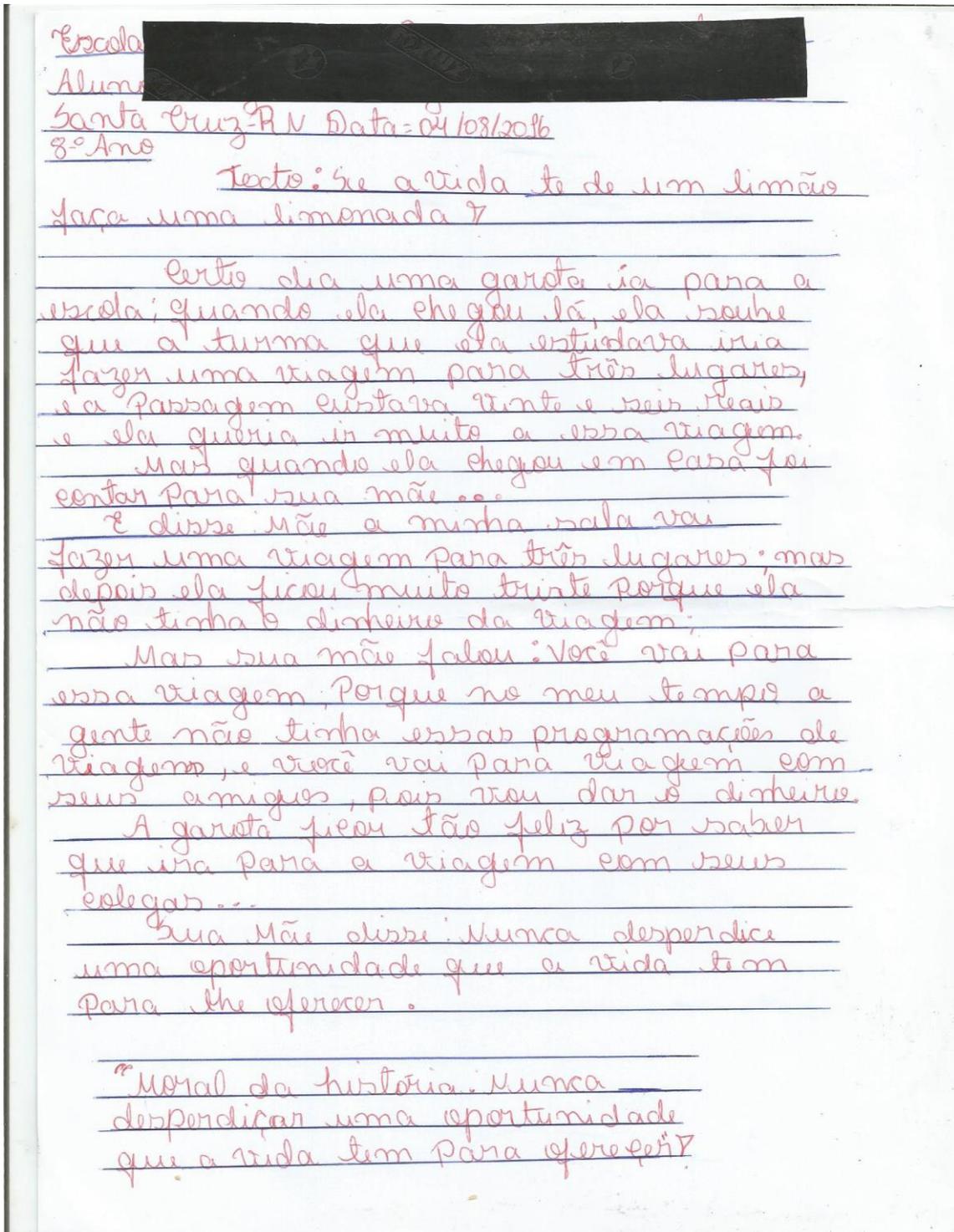
O feliz e o estressado com o trabalho

Um certo dia dois homens estavam voltando do trabalho no mesmo ônibus, um deles era cadeirante. O que era cadeirante vivia sempre com o sorriso no rosto e o outro homem sempre estressado com o dia de trabalho. O homem ajudou o cadeirante no ônibus e eles ficaram conversando sobre seus vidas até chegar nos seus destinos. O homem quando chegou em casa ficou pensando: Um cadeirante depois de um dia cansativo de trabalho estava com um sorriso no rosto e ele ali todo estressado com o ^{seu} trabalho.

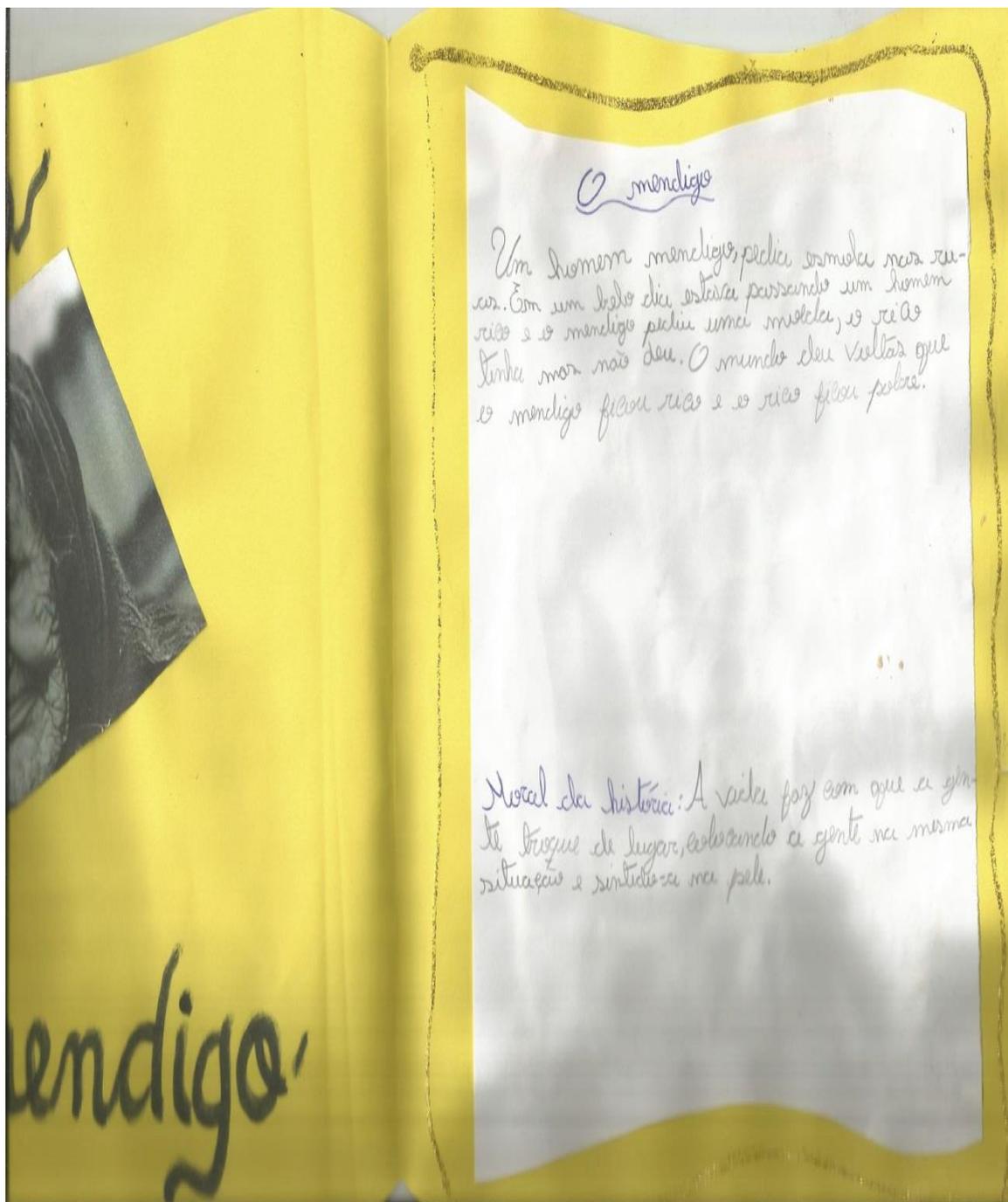
Moral: Apesar de todas as dificuldades nunca tire o sorriso do rosto.

Fábula 4 – produção textual do aluno**Fonte: Dados da pesquisa**

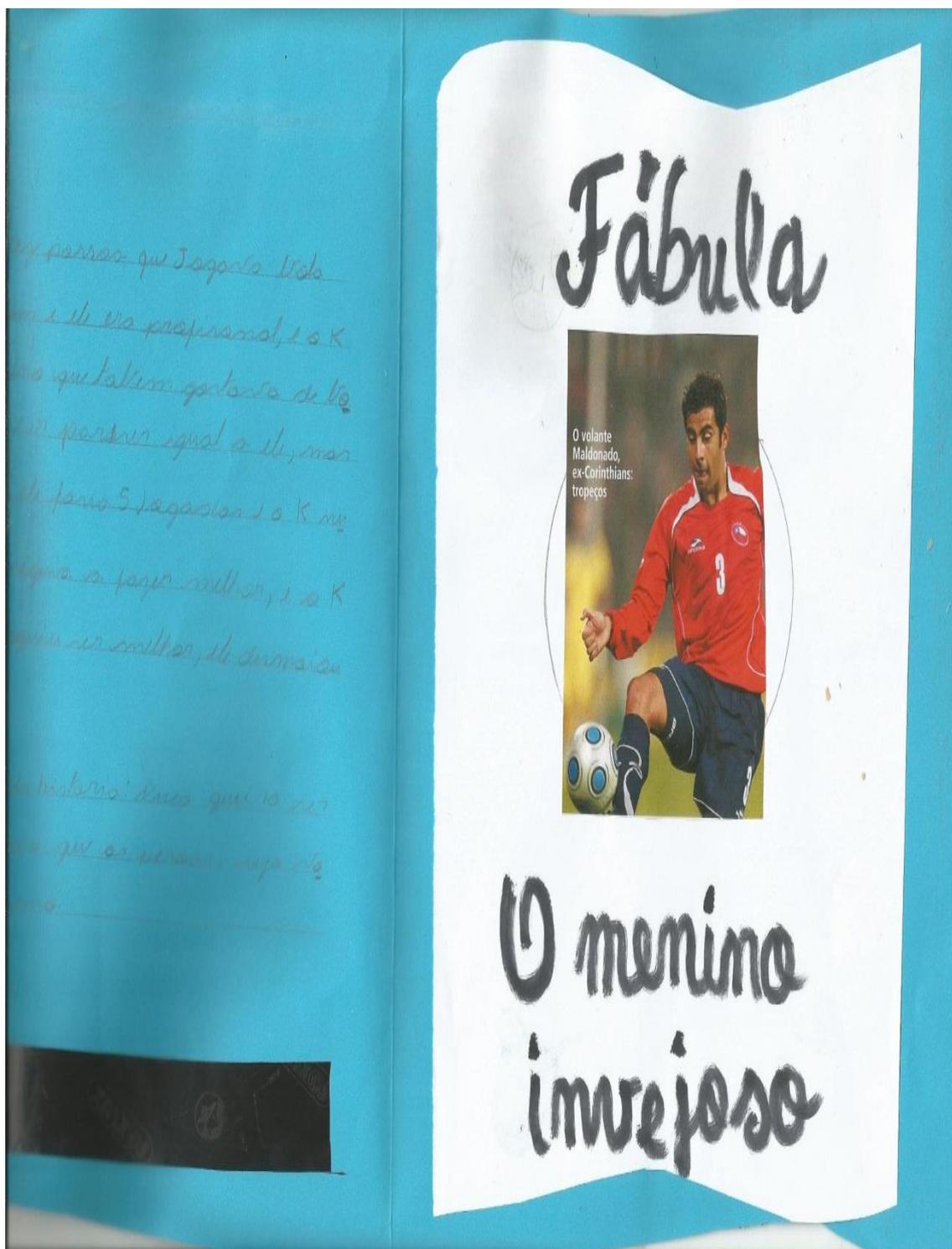
Fábula 5 – produção textual do aluno



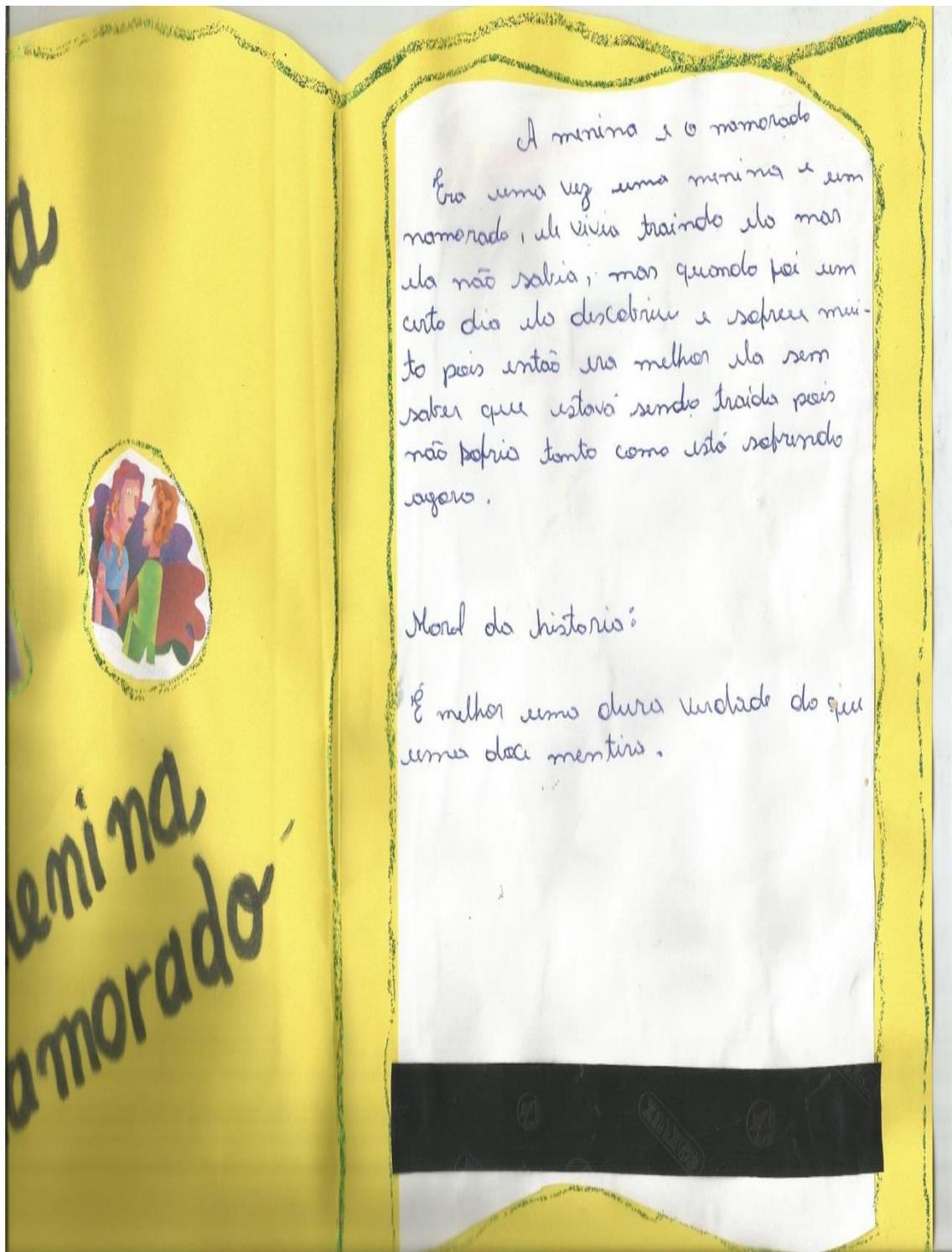
Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 6 – produção textual do aluno**Fonte: Dados da pesquisa**

Fábula 7 – produção textual do aluno



Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 8 – produção textual do aluno

Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 9 – produção textual do aluno

Fábula



O Garoto que era Pobre

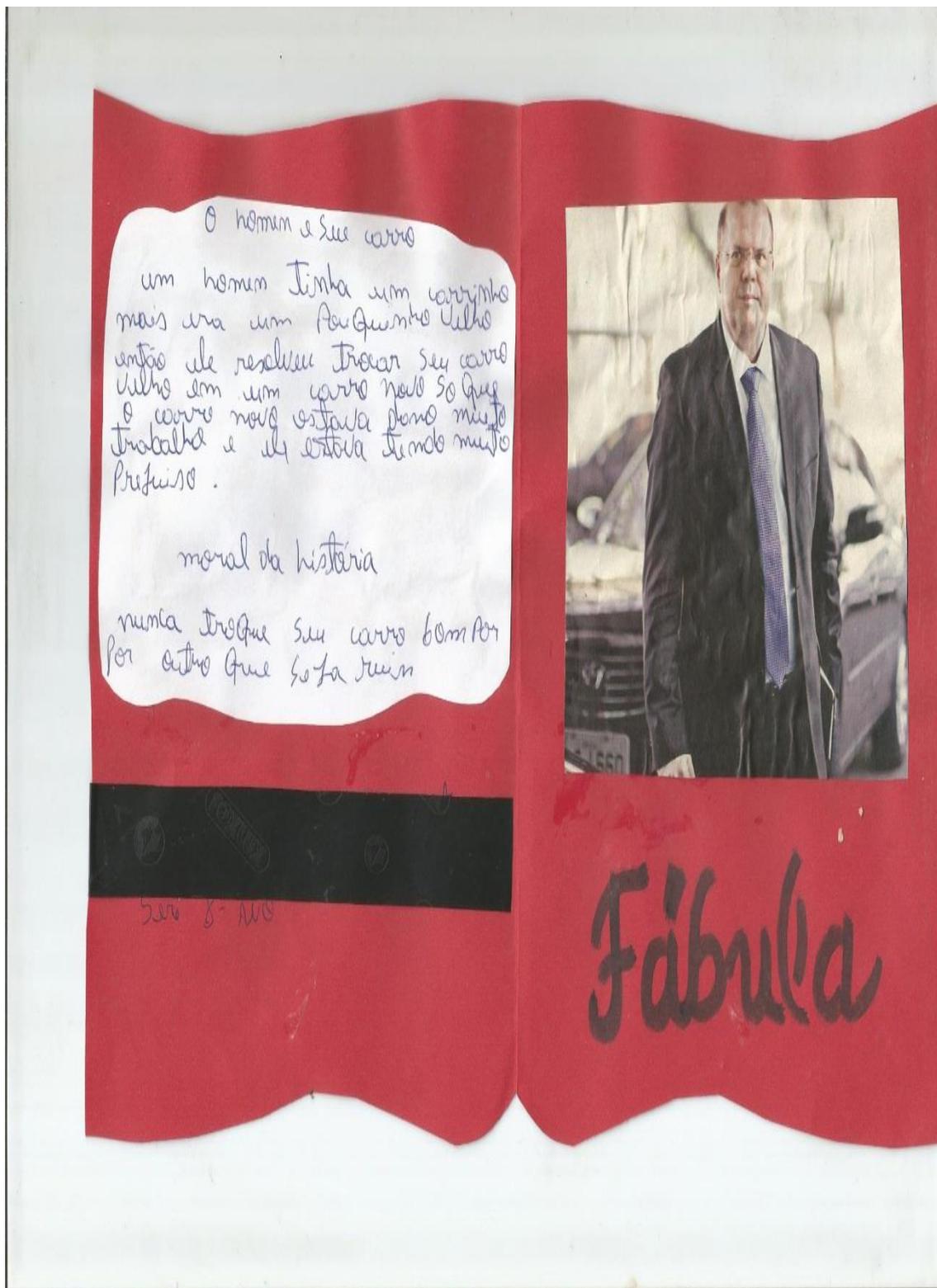
Era uma vez um garoto que quando Pequeno morava em um lugar, que era digno de comprar alimentos e a água não era tratada.

É ele era desprezado pelos adultos que moravam perto do Lago Verde, por que a família dele era uma das mais pobres daquela cidade. Mas os anos se passaram e ele conseguiu morar em outra cidade, e ele conseguiu um trabalho. Ele começou a trabalhar e ele se tornou o gerente daquele estabelecimento.

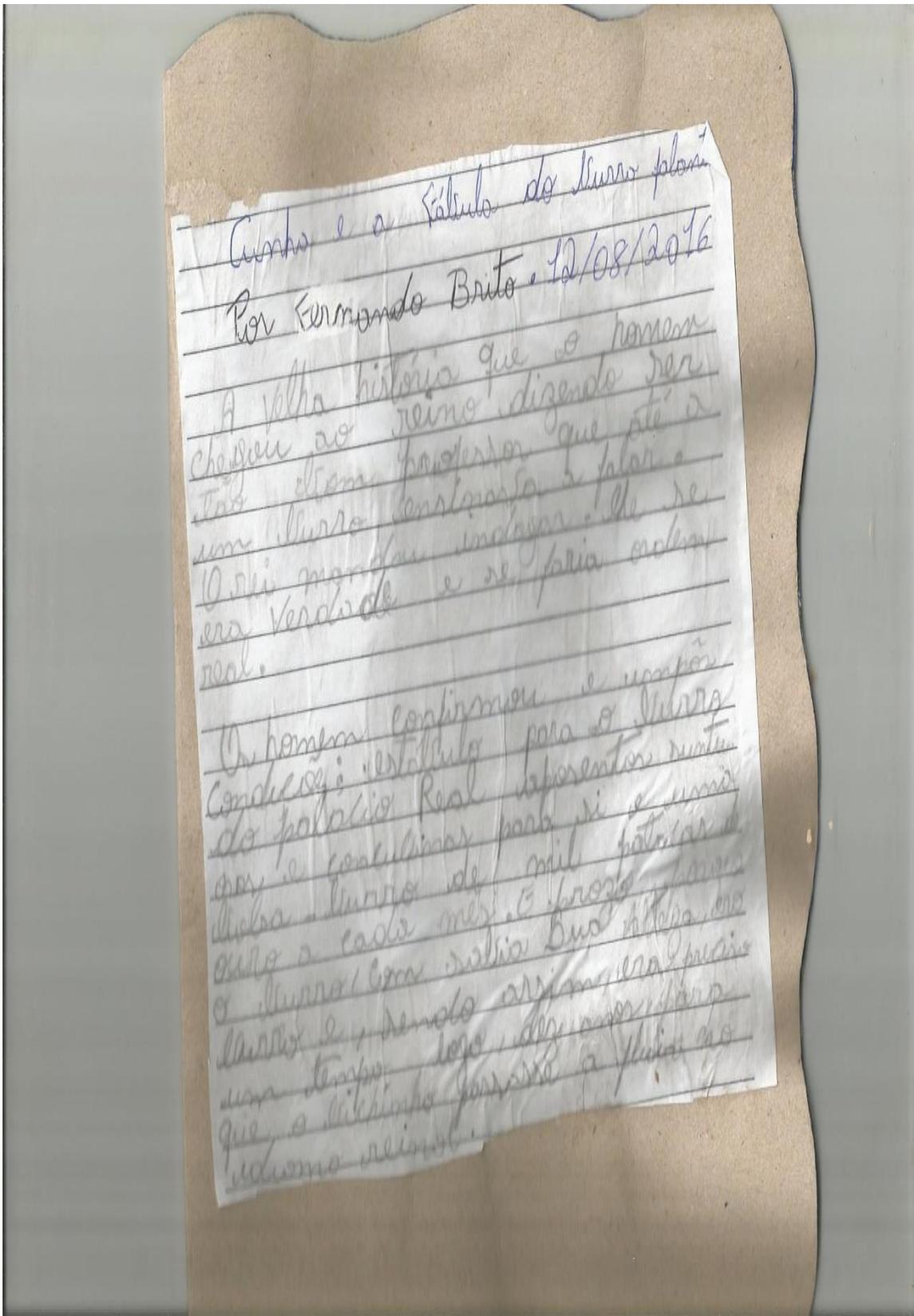
Mas o chefe dele quis saber se não tinha como estar presente na fábrica, e esse homem colocou aquele menino que era pobre no passado, como presidente da fábrica. E ele quis mais e começou a ajudar os pobres da cidade que ele morava.

Moral da fábula: Os Humilhados serão exaltados.

**garoto
e era pobre**

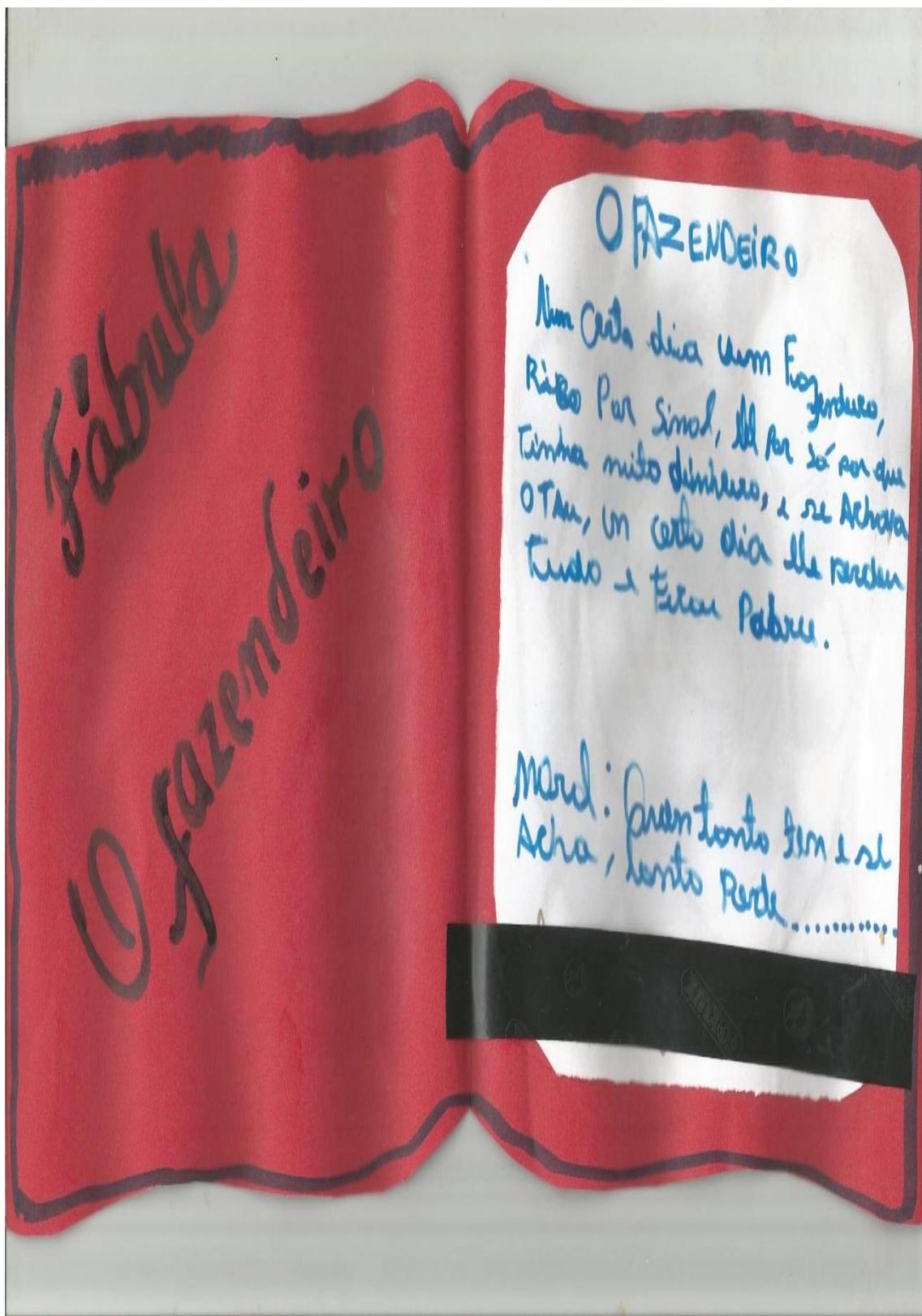
Fábula 10 – produção textual do aluno

Fábula 11 – produção textual do aluno

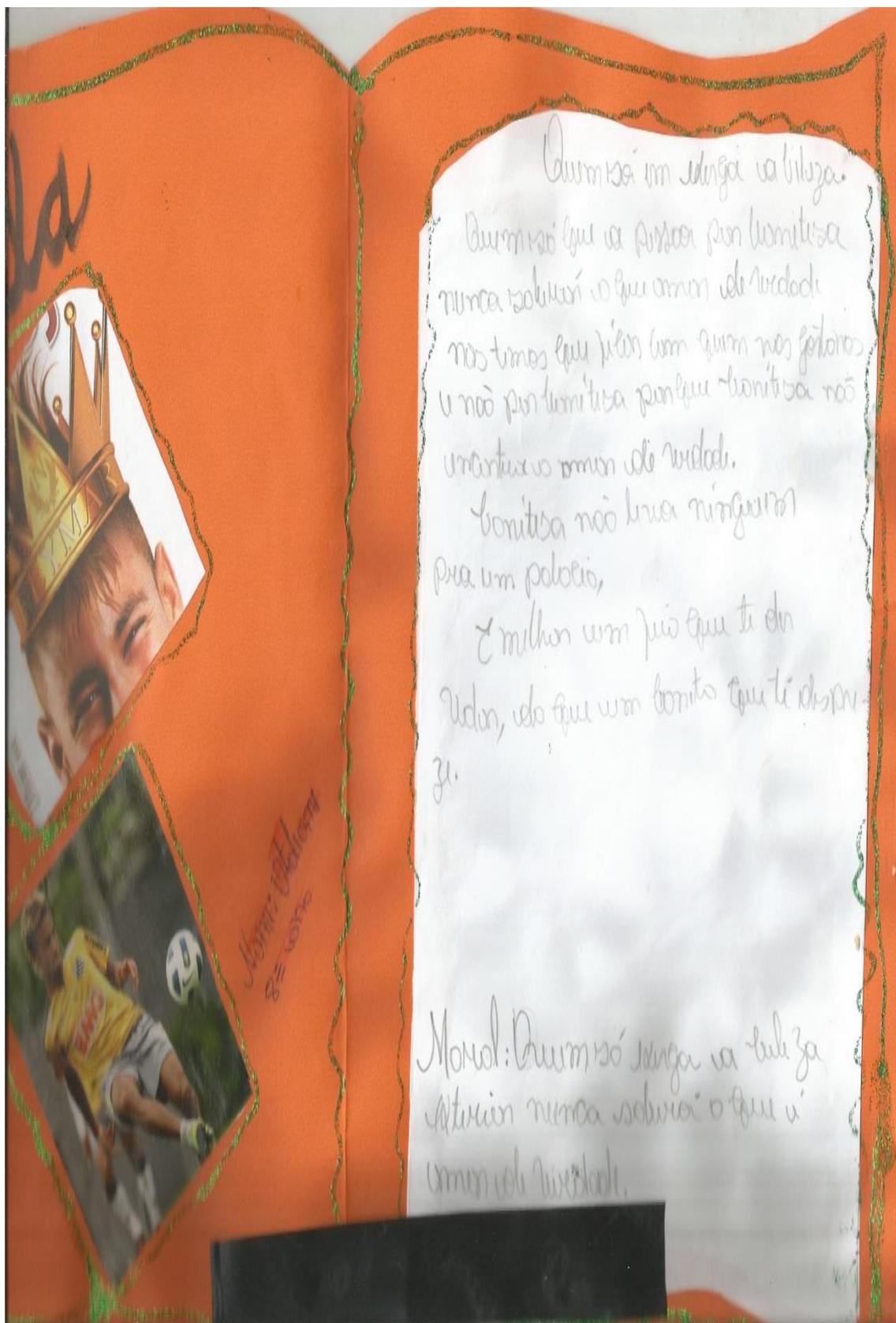


Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 12 – produção textual do aluno

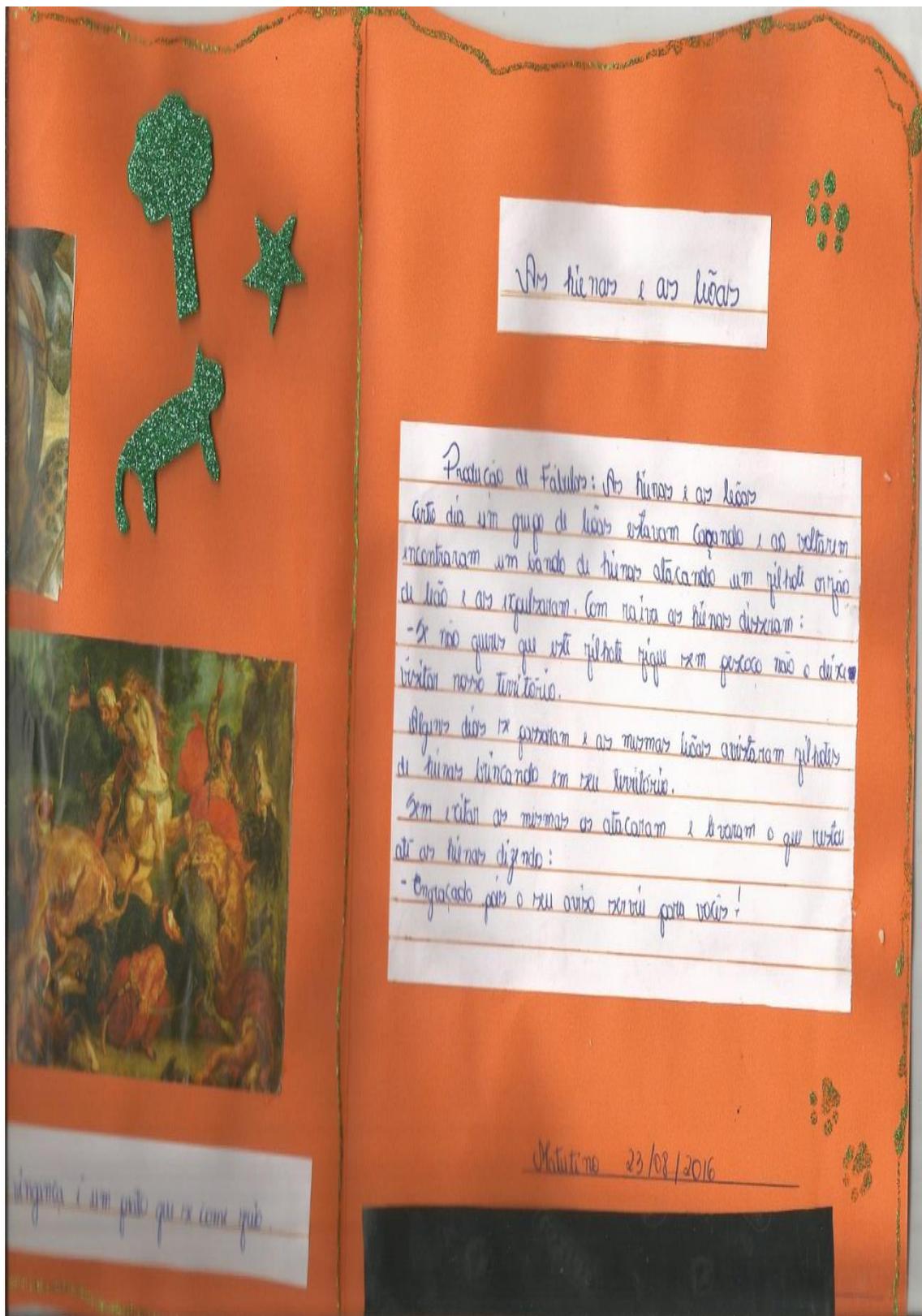


Fábula 13 – produção textual do aluno

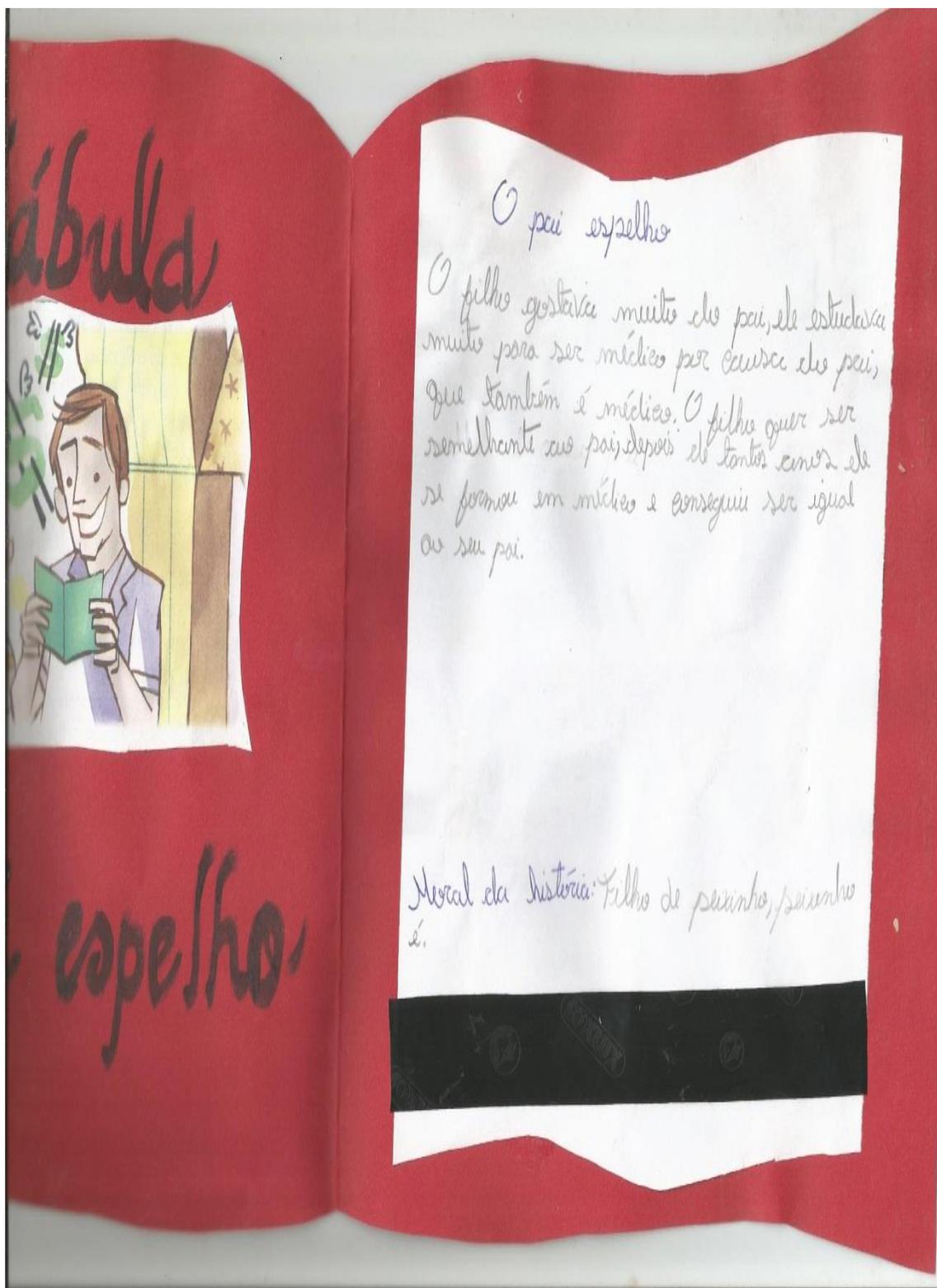


Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 14 – produção textual de um aluno

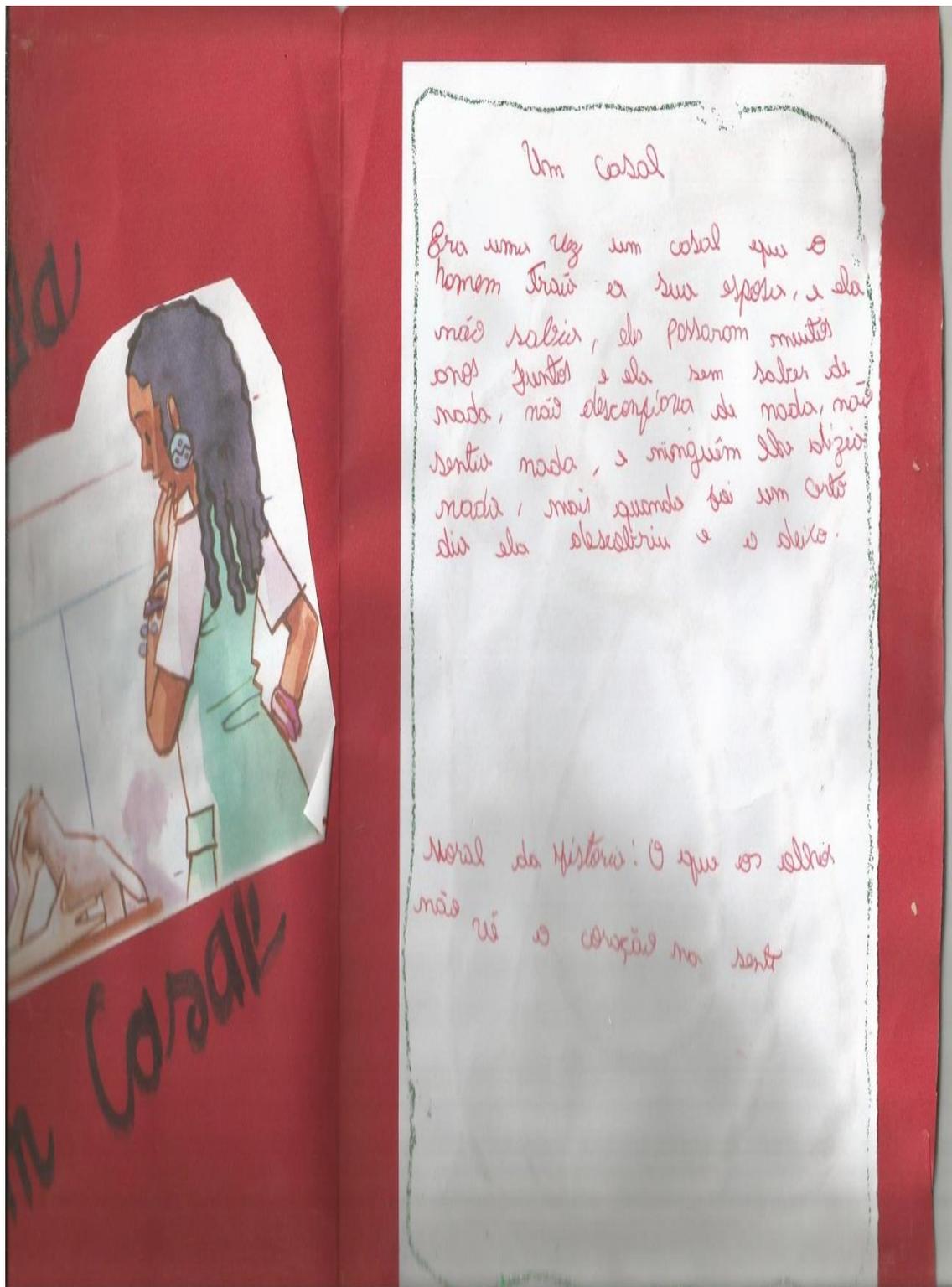


Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 15 – produção textual do aluno

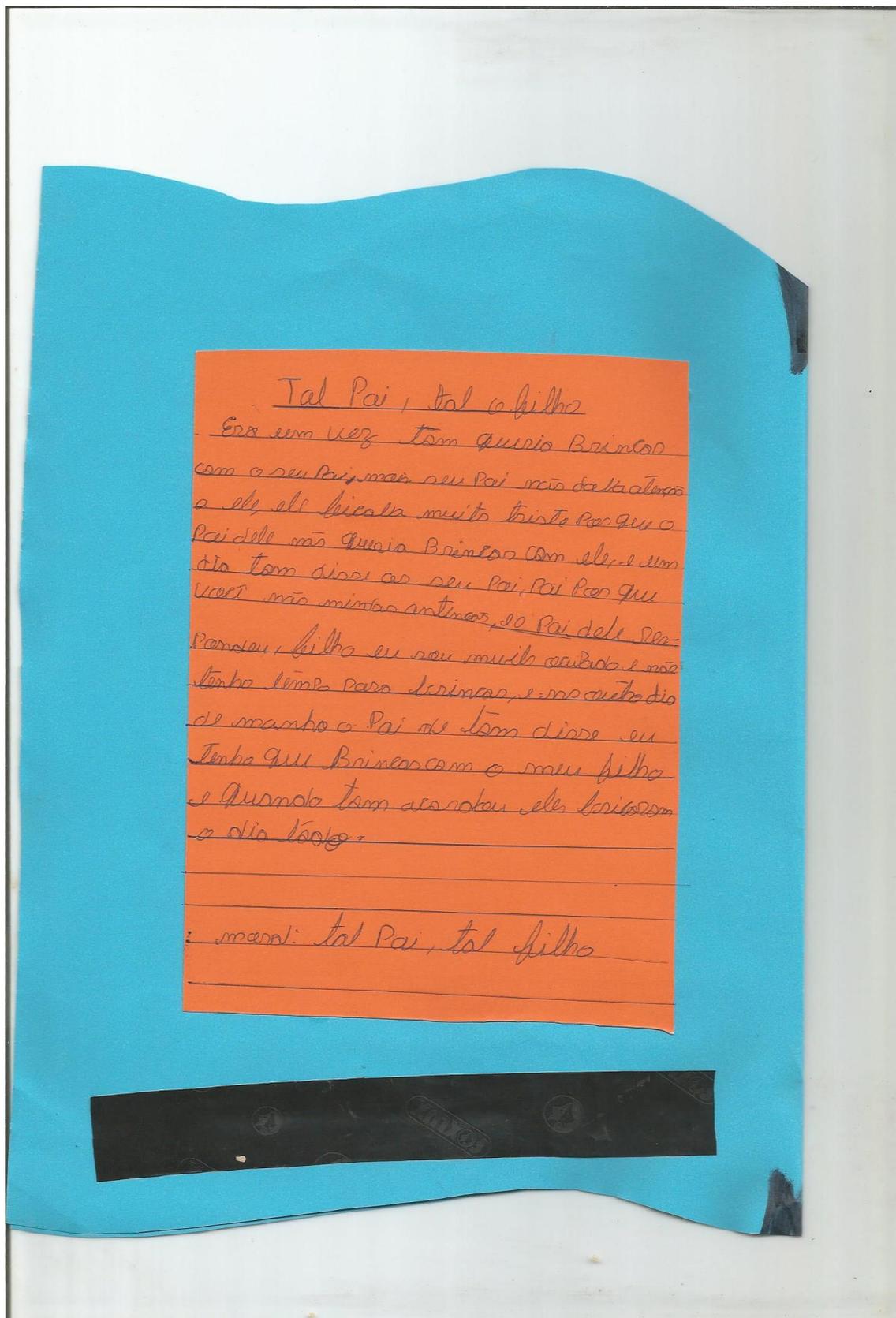
Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 16 – produção textual do aluno



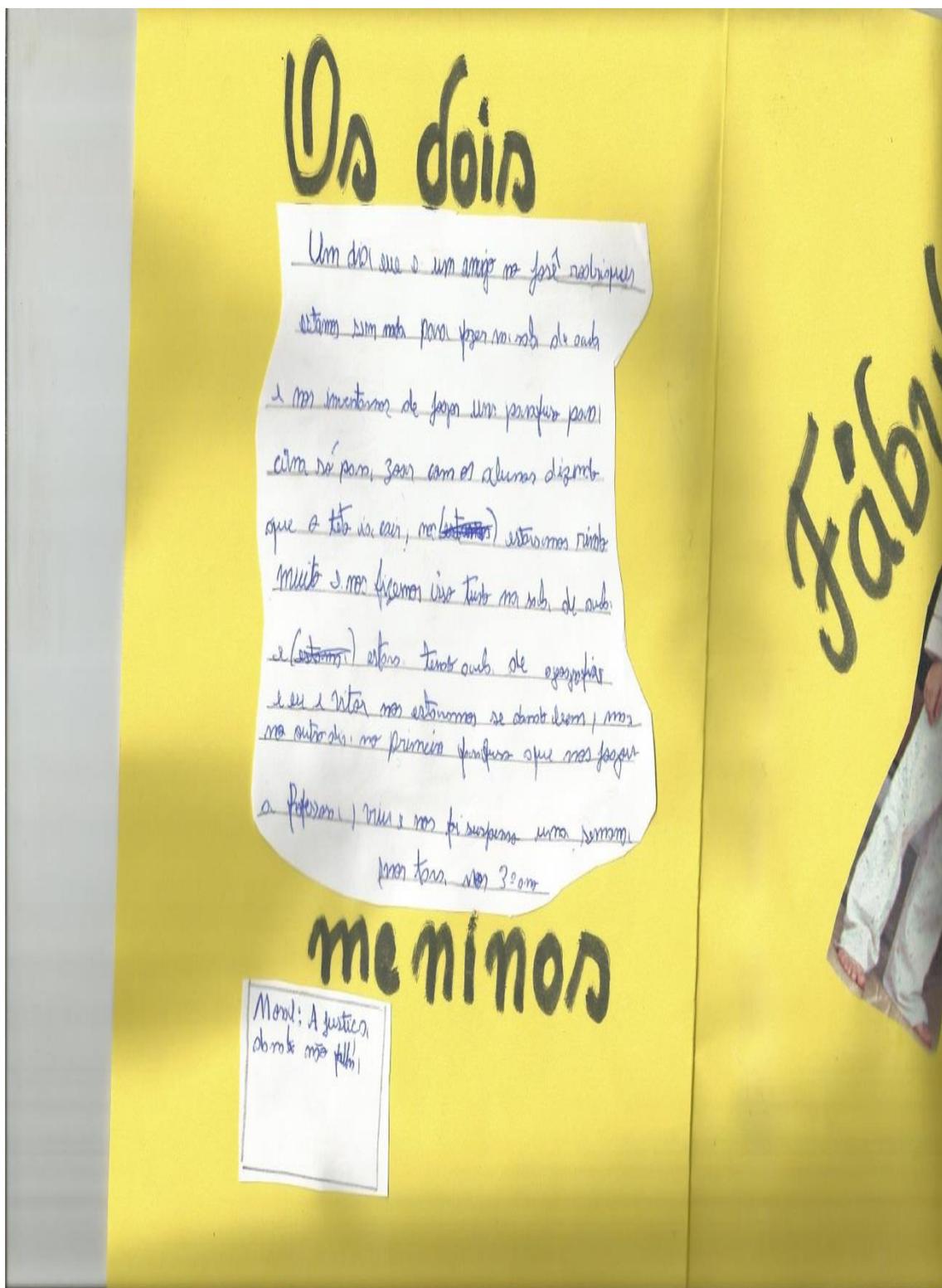
Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 17 – produção textual do aluno

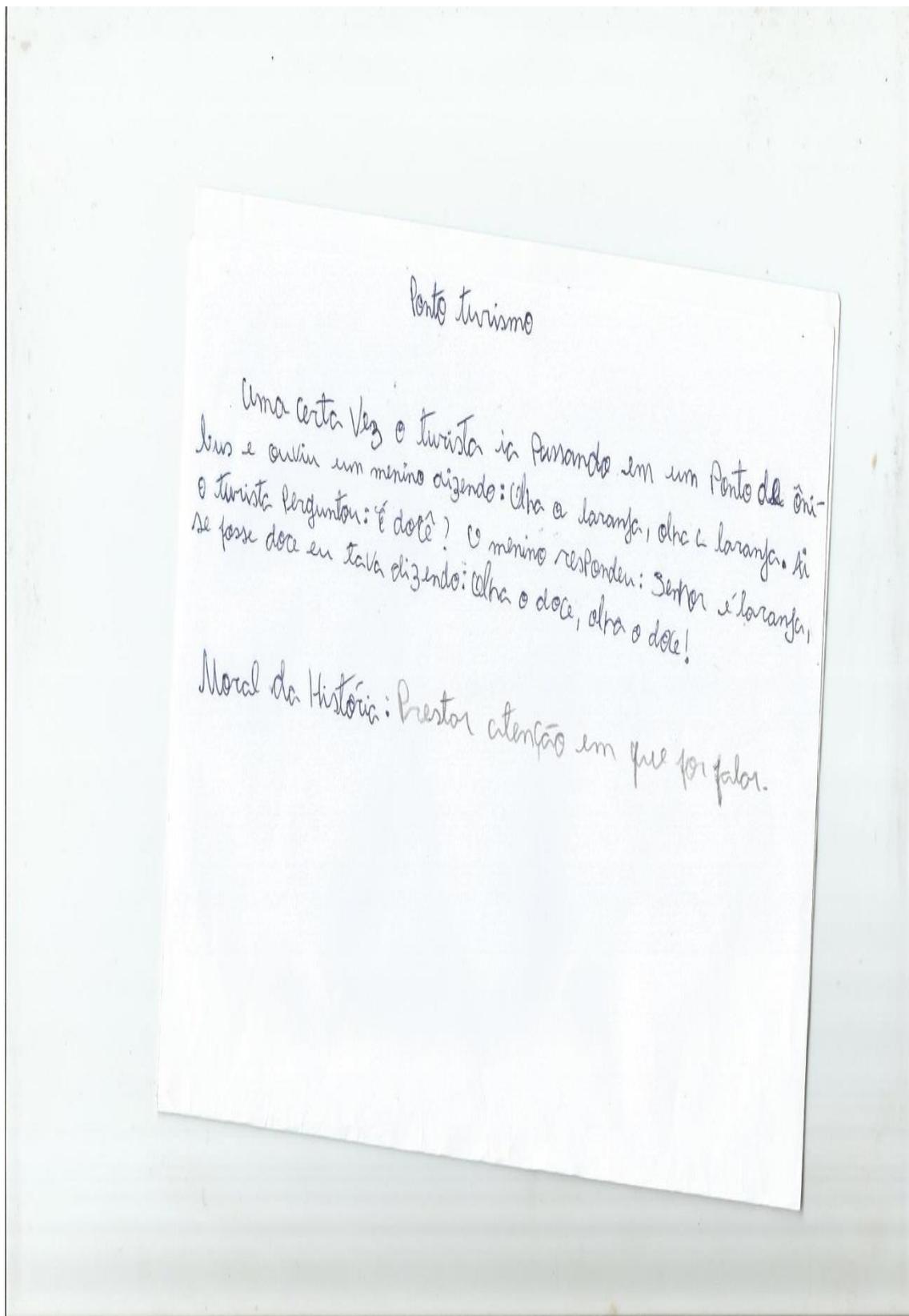


Fonte: Dados da pesquisa

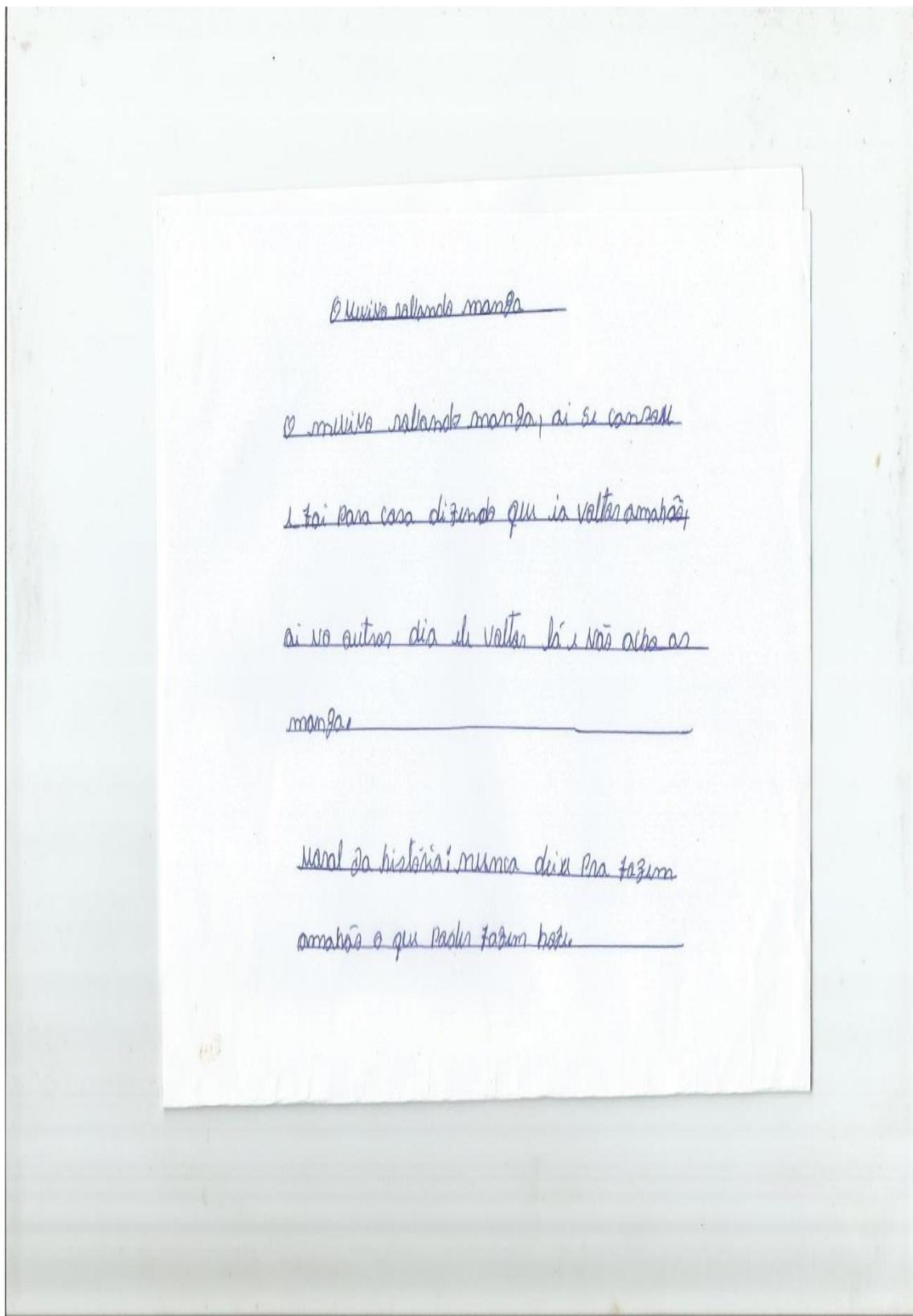
Fábula 18 – produção textual do aluno



Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 19 – produção textual do aluno

Fonte: Dados da pesquisa

Fábula 20 – produção textual do aluno**Fonte: Dados da pesquisa**

