

MARCIANA TEIXEIRA DE GOIS

**DA LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTO À REALIZAÇÃO DE VÍDEO-HISTÓRIA
COMO TEXTO MULTIMODAL**

Sinop-MT

2020

MARCIANA TEIXEIRA DE GOIS

**DA LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTO À REALIZAÇÃO DE VÍDEO-HISTÓRIA
COMO TEXTO MULTIMODAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho

Sinop-MT

2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

G616d GOIS, Marciana Teixeira de.

Da leitura e produção de conto à realização de vídeo-história como texto multimodal / Marciana Teixeira de Gois. – Sinop, 2020.

153 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão Final – Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, *Campus* de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho.

1. Ensino-Aprendizagem. 2. Letramento Literário. 3. Letramento Digital. I. Rodrigues Sobrinho, Genivaldo, Dr. II. Título.

CDU 811:004

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

MARCIANA TEIXEIRA DE GOIS

**DA LEITURA E PRODUÇÃO DE CONTO À REALIZAÇÃO DE VÍDEO-HISTÓRIA
COMO TEXTO MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS – da Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho
Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa
Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT/Tangará da Serra

SUPLENTES

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

Profa. Dra. Érica Antunes Pereira
Universidade de São Paulo – USP/São Paulo

Data da defesa: 17/03/2020

Local da defesa: UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, sala H5.

A minha mãe, Benedita de Gois da Cruz.
Por em momentos abdicar de sua vida,
para realizar a minha.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha mãe, Benedita, que muito quis em sua tenra idade estudar, porém o destino não permitiu. Restou-lhe aconselhar, encorajar e vivenciar a realização dos sonhos de seus filhos, dos meus sonhos. Ao meu pai, Nestor, grande incentivador de meus estudos, para quem, primeiro, eu estudei.

Ao meu companheiro, Maikon, pois sabemos que grandes foram os desafios durante esta jornada.

Aos meus lindos filhos: Íris Lorena, Murilo (*in memoriam*) e Saul. É por e para vocês.

Aos meus irmãos: Adriano, Keyla e, em especial à caçula, Michaela, por partilhar de minhas felicidades e angústias durante este percurso.

Adriana Araldi, amiga-irmã. Companheira da infância, adolescência e vida adulta, presente no Ensino Fundamental, Médio e na Faculdade de Letras e então, a vida nos pôs em caminhos distintos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genivaldo Rodrigues Sobrinho, pela paciente orientação e apoio durante minhas dificuldades.

Aos professores da turma do PROFLETRAS V, com os quais muito aprendi. Entre eles, Marta Helena Cocco, humana e inspiradora: “Sei que nessa fase tudo o que queremos é estar com nossos bebês, e não estudar. Mas dá para conciliar, dois anos passam rapidamente e logo você será mestre. Isso também é muito bom”.

À turma do PROFLETRAS V, por toda partilha e construção de conhecimento. Em especial à Iraci Sartori, pelo barulho motivador e à Márcia Aparecida Moraes Domiciano, pelo silêncio necessário.

À Escola Estadual 19 de Maio. Em especial à diretora Elaine Dione Silveira Vaz, coordenadora Maria José Carneiro, e professora de Língua Portuguesa Maria Josete Moreira Ferreira, pela permissão e apoio oferecidos, ao desenvolver o projeto na instituição durante período de greve.

Aos pais/responsáveis dos estudantes do 7º ano A, por permitirem a participação nesta pesquisa interventiva. E a eles, protagonistas desta história, por termos passado agradáveis momentos de ensino e aprendizagem. Em nome de Isabele Beatriz Silva dos Santos e Andrei Victor de Amorim, meu reconhecimento e admiração.

Enfim, agradeço ao governo do Estado de Mato Grosso pela concessão da licença para qualificação profissional e à Capes, pela bolsa concedida, primordial para o fomento desta investigação científica e qualificação acadêmico-profissional.

Minha gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho, por mim desejado, desde a graduação em Letras.

[...] aprendi a gostar de música clássica muito antes de saber as notas: a minha mãe tocava-as ao piano e elas ficaram gravadas na minha cabeça. Somente depois, já fascinado pela música, fui aprender as notas – porque queria tocar piano. A aprendizagem da música começa como percepção de uma totalidade – e nunca com o conhecimento das partes. Isto é verdadeiro também sobre aprender a ler. Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história.

(Rubem Alves)

RESUMO

No ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, evidencia-se o ensino de textos referenciais em detrimento dos textos artísticos. Dessa forma, o ensino de literatura, quando ocorre, é realizado de maneira inadequada, com leituras e interpretações textuais fechadas. A fim de ressignificar as práticas de leitura e escrita literárias, esta pesquisa dissertativa objetiva expor os processos metodológicos e os resultados averiguados sobre a pesquisa qualitativa de caráter interventivo e interpretativo realizada, em início, com 21 estudantes e posteriormente com 12 estudantes pertencentes ao 7º ano A da Escola Estadual 19 de Maio. Esta pesquisa interventiva teve como intuito promover o letramento literário e o consequente letramento digital junto aos estudantes participantes. Para tanto, utilizou-se para a leitura literária a obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo (2003), para nortear a produção de atividades literárias por artefatos tecnológicos: miniconto, desfecho para o conto “O moço que não queria morrer”, *book-trailer*, vídeo-história e encenação do mesmo conto. As atividades ressignificaram a leitura e escrita literária dos estudantes, pois estiveram como protagonistas de seu saber. Destarte, este constructo fundamenta-se pela alfabetização e letramento (SOARES, 2017; CARVALHO, 2015); na relevância da literatura e letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009; SILVA, 2009; JOUVE; 2012; DALVI, 2013; TODOROV, 2014; COSSON, 2018a, 2018b); nos gêneros textuais, conto e miniconto (HELD, 1980; GOTLIB, 1985; MENDES, 1999; SILVA, 2009; MICHELLI, 2012; SPALDING 2018a); e no exercício dos multiletramentos e multimodalidade textual (MARCUSCHI; XAVIER, 2010; KENSKI, 2010; COSCARELLI, 2011; GUEDES; SOUZA, 2011; NEVES et al., 2011; ROJO; MOURA, 2012; CANI; COSCARELLI, 2016; OLIVEIRA; DIAS, 2016). Nessa perspectiva, por meio deste estudo, confirmou-se que as tecnologias digitais são aliadas ao ensino-aprendizagem de literatura, ao serem significativas à leitura e produção de contos dos estudantes, mantendo-os motivados perante as produções. No entanto, a falta de um laboratório de informática, equipado com computadores suficientes à turma, conferiu um aumento nas horas dispensadas à realização da pesquisa. Ademais, não foi possível a participação da totalidade da turma devido à greve dos profissionais da educação. Contudo, para que o ensino-aprendizagem adequado de literatura e a inclusão digital aconteçam na escola, é necessário investir não somente na formação de professores, mas admitir que as políticas públicas precisam, de fato, ter a educação como prioridade no país.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Letramento literário. Letramento digital.

ABSTRACT

In teaching and learning in the Portuguese language, the teaching of referential texts is evident in detriment to artistic texts. Thus, the teaching of literature, when it occurs, is performed in an inadequate manner, with closed readings and textual interpretations. In order to reframe the literary reading and writing practices, this dissertation research aims to expose the methodological processes and the investigated results on the qualitative research of an interventional and interpretive character, carried out, initially, with 21 students and later with 12 students belonging to the 7th grade 19 de Maio State School. This interventional research aimed to promote literary literacy and the consequent digital literacy among the participating students. For this purpose, it was used for the literary reading the book *Contos de enganar a morte*, by Ricardo Azevedo (2003), to guide the production of literary activities by technological artifacts: flash fiction, denouement for the tale “O moço que não queria morrer”, book-trailer, video-story and staging of the same story. The activities reinterpreted students’ literary reading and writing, as they were the protagonists of their knowledge. Thus, this construct is based on literacy (SOARES, 2017; CARVALHO, 2015), on the relevance of literature and literary literacy (PAULINO; COSSON, 2009; SILVA, 2009; JOUVE; 2012; DALVI, 2013; TODOROV, 2014; COSSON, 2018a, 2018b); in textual genres, tales and flash fiction (HELD, 1980; GOTLIB, 1985; MENDES, 1999; SILVA, 2009; MICHELLI, 2012; SPALDING 2018a); and in the exercise of multiliteracies and textual multimodality (MARCUSCHI; XAVIER, 2010; KENSKI, 2010; COSCARELLI, 2011; GUEDES; SOUZA, 2011; NEVES et al., 2011; ROJO; MOURA, 2012; CANI; COSCARELLI, 2016; OLIVEIRA; DIAS, 2016). In this perspective, through this study, it is confirmed that digital technologies are allies with teaching and learning of literature, by being meaningful to the reading and production of tales by students, keeping them motivated towards the productions. However, the lack of a computer lab, equipped with enough computers for the class, increased the hours spent on research. In addition, the participation of the entire class was not possible due to the strike by education professionals. However, for adequate teaching-learning of literature and digital inclusion to take place at school, it is necessary to invest not only in teacher training, but to admit that public policies, in fact, need to have education as a priority in the country.

KEYWORDS: Teaching-learning. Literary literacy. Digital literacy.

SUMÁRIO

1	CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL.....	12
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS PARA A LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA	15
	2.1 A literatura e o letramento literário na escola	19
	2.2 A expressão literária: do conto ao miniconto	23
	2.3 Multiletramentos: a possibilidade da multimodalidade textual	26
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL	31
	3.1 Sobre a escola, local de desenvolvimento da proposta interventiva.....	37
	3.2 Sobre os participantes da proposta interventiva	37
	3.3 Instrumento de pesquisa: questionário para revelação das práticas de leitura e conhecimento sobre o gênero textual conto	38
	3.3.1 Análise do questionário e avaliação diagnóstica com conto “Barba Azul”, de Charles Perrault.....	39
	3.4 Encontro com o literário: a sequência básica para promoção do letramento literário	50
	3.4.1 A Sequência básica (SB)	50
	3.4.2 Letramento literário e digital: relato do desenvolvimento das etapas da SB	56
4	ANÁLISE DAS ATIVIDADES LITERÁRIAS: LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO EM MEIO TECNOLÓGICO DIGITAL	88
	4.1 A leitura da obra <i>Contos de enganar a morte</i>	90
	4.2 O letramento literário e sua realização com artefatos tecnológicos - letramento digital	92
	4.2.1 A produção de miniconto	94
	4.2.2 A escrita literária: o desfecho para “O moço que não queria morrer” e a produção de conto	99
	4.2.3 A produção e postagem de <i>book-trailers</i> e produto final vídeos-história, em plataformas digitais	105
	4.2.4 A encenação do conto “O moço que não queria morrer” ...	113

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6	REFERÊNCIAS	119
	ANEXO A.....	124
	ANEXO B	137
	ANEXO C	141
	APÊNDICE A	149
	APÊNDICE B	150
	APÊNDICE C	152

1. CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL

Os gêneros textuais são produzidos a todo momento para atender as diferentes finalidades propostas pelos falantes de uma língua. Além de estarem presentes socialmente, são a base para os estudos escolares, no que se refere aos componentes curriculares. Nesse sentido, recai sobre o professor de Língua Portuguesa, o ensino da leitura e escrita dos gêneros textuais. Não obstante, percebemos que para o ensino da língua, os professores têm preferência pelos textos referenciais em detrimento dos artísticos, pela facilidade oferecida pela linguagem denotativa, enquanto a outra, perante a linguagem conotativa, demanda um trabalho sistematizado e interpretativo satisfatório. Estamos falando de literatura.

Os textos literários, por suas particularidades que os diferem de um texto não ficcional, têm a capacidade de promover o encontro do leitor consigo e com o outro, trazendo à superfície a sua e outras realidades. Assim, o exercício da arte literária possibilita a emancipação de um sujeito crítico e participativo socialmente. Desse modo, procuramos incluir e ressignificar a leitura e escritura de textos literários atreladas às Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI), assim damos espaços neste estudo não somente às práticas de leitura e escrita literárias tradicionais – necessárias em ambiente escolar – mas também à produção de literatura, por meio *softwares* voltados para a produção textual multimodal. Portanto, tornaram-se cruciais os questionamentos: as tecnologias digitais podem ser aliadas para o ensino-aprendizagem da literatura? Como as tecnologias digitais podem intervir de forma significativa na leitura e produção de contos dos estudantes? Os estudantes podem se manter motivados ao aliar a leitura e a escrita de contos às tecnologias digitais?

Para reestabelecer a literatura em ambiente escolar e, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Pesquisadores e pesquisados foram sujeitos atuantes na busca pela resolução dos problemas identificados: o ensino inadequado de literatura e o não uso de recursos tecnológicos digitais voltados ao pedagógico. O percurso garantiu a construção de conhecimento e o aumento do nível de consciência sobre o abordado. Os procedimentos metodológicos, aulas de observação, questionários referentes à prática de leitura literária e ao conhecimento sobre o gênero conto, e a Sequência Básica (COSSON, 2018) foram preponderantes para promover o letramento literário

e digital, junto aos alunos do 7º ano A, da Escola Estadual 19 de Maio, no município de Alta Floresta-MT.

Objetivamos por esta proposta interventiva o letramento literário realizado a partir da obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo, e digital com a produção de atividades literárias por meio de artefatos tecnológicos, que resultaram em produções textuais, nas quais a multimodalidade esteve presente, visto que é crescente a coadunação de múltiplas semioses nos textos contemporâneos, fato que exigiu dos participantes habilidades com o uso das linguagens vinculadas às tecnologias digitais. Dessa forma, os multiletramentos, como maneira de incluir e valorizar as linguagens e culturas dos estudantes, estiveram presentes.

Para atender ao exposto, a materialidade discursiva deste trabalho dissertativo, organiza-se em três capítulos: 2 – “Alfabetização e letramento: princípios para a leitura e escrita literária”; 3 – “Procedimentos metodológicos para o letramento literário e digital”; 4 – “Análise das atividades literárias: leitura, escrita e produção em meio tecnológico digital”; e Considerações finais.

No segundo capítulo – “Alfabetização e letramento: princípios para a leitura e escrita literária” – discorremos sobre a função da escola de ensinar a ler e a escrever. Damos ênfase ao método Global de ensino, difundido no Brasil no século XX, o qual orienta-se, primeiramente, pela contação de histórias, que promove também, o letramento na língua, pois o estudante pode perceber pela linguagem diferentes meios de expressão. Em seguida, abordamos sobre a importância da literatura e, em sequência, sobre letramento literário na escola com práticas voltadas à leitura e à escrita de contos e minicontos, além da inserção dos multiletramentos e multimodalidade textual para aprimoramento do saber do estudante, como meio de expressar-se.

No terceiro capítulo – “Procedimentos metodológicos para o letramento literário e digital” – evidenciamos a metodologia da pesquisa-ação, na busca pela melhoria do ensino literário e inserção de artefatos digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Em acréscimo, expomos os resultados dos questionários respondidos pelos estudantes, que revelaram suas práticas de leitura e conhecimento teórico sobre o gênero conto. Descrevemos as atividades que compõem a Sequência Básica e a desenvolvemos junto aos estudantes para promoção do letramento literário e digital.

No quarto capítulo – “Análise das atividades literárias: leitura, escrita e produção em meio tecnológico digital” – apresentamos as atividades de leitura da obra

Contos de enganar a morte, a escrita literária com artefatos tradicionais, lápis, papel; pela qual os estudantes puderam exercer o protagonismo e a criatividade ao utilizarem a linguagem conotativa; a produção textual multimodal por produções textuais que alvitram o atrelamento de diferentes semioses, o que fez com que ocorresse o letramento literário e digital, ao utilizarem *softwares* para as produções.

Nas considerações finais, destacamos as contribuições efetivas geradas por esta pesquisa no que tange ao ensino e aprendizagem de literatura e a inserção das tecnologias digitais, para a formação intelectual e humana dos pesquisados. Estão presentes nos anexos os minicontos multimodais (este também, em endereço eletrônico, exposto neste trabalho), o desfecho para o conto “O moço que não queria morrer” e o conto dos estudantes, as demais produções, *book-trailers* e vídeos-história constam em endereços eletrônicos, expostos neste trabalho.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRINCÍPIOS PARA A LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA

A capacidade de ler e escrever textos são fatores relevantes em uma sociedade imersa em produções textuais orais e escritas. As relações interpessoais são pautadas pela linguagem e o desenvolvimento pessoal e profissional passa pela leitura e produção de textos, sem os quais o sujeito fica à margem socialmente.

Magda Soares (2017), ao salientar os altos índices de analfabetismo no Brasil vinculados à cidadania, expõe que a incapacidade de ler e escrever não impede seu exercício e conquista, uma vez que eles ocorrem

[...] por intermédio da prática social e política, dos movimentos de reação e reivindicação das organizações populares, [...] pois evidenciam o povo participando, lutando por seus direitos sociais, civis, políticos, agindo como sujeito histórico, fazendo-se cidadão” (SOARES, 2017, p. 171).

Não obstante, a sociedade caracteriza-se como grafocêntrica, fato valorizado no meio político, econômico, cultural e social, assim a “alfabetização é um instrumento na luta pela *conquista* da cidadania, e é fator imprescindível ao *exercício* da cidadania” (SOARES, 2017, p. 175, grifos da autora). O saber ler e escrever são propulsores à participação social e meios “contra discriminações e exclusões” (SOARES, 2017, p. 175).

Nesse sentido, para a efetiva atuação social, a escola é espaço relevante e influente para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. É por ela que, convencionalmente, o estudante tem acesso à alfabetização, que se configura como base para o letramento, que por sua prática, progressivamente, aperfeiçoa a leitura e a interpretação de textos cada vez mais complexos. Apesar de serem correlatos, cada processo mantém as suas particularidades:

[...] a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido (SOARES, 2017, p. 16, grifos da autora).

A garantia plena desses direitos por sujeitos atuantes possibilita a transformação social. A autora, ao mencionar “aquisição” da língua, refere-se ao processo de alfabetização, definido por ela como: “[...] a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A essa etapa do ensino-aprendizagem corresponde o processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (SOARES, 2017, p. 17). Dessa forma, a alfabetização dá suporte ao estudante para que ele seja capaz de conhecer e reconhecer os fonemas e respectivos grafemas de sua língua, para que, simultaneamente, possa lê-los e escrevê-los e se comunicar verbalmente pela escrita.

Por esse ângulo, para a transposição da língua falada para a escrita, cabe ressaltar que a primeira sofre alterações em seus fonemas de acordo com as variedades linguísticas, regionais, sociais e estilísticas presentes socialmente. Já a segunda, obedece a um sistema ortográfico fixo, no qual os grafemas de um signo linguístico não apresentam variações, a não ser de forma intencionada para atingir determinado objetivo, senão deve seguir regras para a escrita clara e convencionalmente utilizada. Assim, para Soares (2017, p. 18):

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Diante da complexidade no processo de alfabetização, há a opção de métodos tradicionais de ensino, sendo eles os sintéticos: alfabético, silábico e fônico – e os analíticos: palavração, sentencição e global. Entretanto, Soares (2017, p. 127) reflete sobre a importância de a palavra “método” não ser vista dentro do ensino-aprendizagem como “manual, conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira”, e sim como:

[...] a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que

conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, *procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2017, p. 124-125, grifos da autora).

Apesar de válidos, dependendo do desenvolvimento da aprendizagem do estudante, isto é, com o qual ele atinge melhores resultados, acreditamos que o Global, por apresentar histórias regidas pela estrutura textual, conhecida por “começo, meio e fim”, deva ser considerada, pois pode gerar, simultaneamente, no estudante, o prazer pela leitura. Nesse sentido, ao ser alfabetizado, o estudante terá contato com a contação de histórias realizada pelo mediador da aprendizagem.

O referido método foi difundido no Brasil no século XX, principalmente, por Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, pelo movimento educacional Escola Nova iniciado no século XIX, na Europa e América do Norte, que priorizou a aprendizagem da leitura por meio de histórias, contos. Nele, há a apreciação e valorização de obras literárias e bibliotecas, isso porque deriva da teoria da psicologia da Gestalt, a qual afirma que “a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes” (CARVALHO, 2015, p. 32). Nesse sentido, a leitura literária potencializa a linguagem do estudante e o seu fundo de conhecimento¹, o que favorece a atuação interpretativa e compreensiva de novos textos – o letramento. Carvalho (2015, p. 51) elucida ao assegurar que:

Nós entendemos o sentido global do texto devido à nossa experiência anterior com a língua oral e escrita e também ao nosso conhecimento de mundo: por exemplo aprendemos que nas histórias de fadas os animais falam e aceitamos essa convenção, por isso não nos surpreende que o lobo converse com a Chapeuzinho.

Com efeito, o estudante compreende que os fatos impossíveis de serem realizados na vida real poderão acontecer propriamente em textos em que a literariedade se faz presente, sendo coerente às histórias ficcionais que dão vida e singularidade aos elementos que compõem um texto literário.

¹O fundo de conhecimento corresponde ao conhecimento adquirido pelo ser humano por meio de suas experiências de vida; a partir de um conhecimento adquirido é possível a construção de outro (Cf. OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 44).

Pela presença das narrativas, no método global, o letramento ocorre concomitantemente ao objetivo de alfabetizar, que segue as etapas de leitura da história; da sentencição; das porções de sentido; da palavração; da silabação ou dos elementos fônicos (CARVALHO, 2015). Por esse método, o professor alfabetizador deve levar ou mesmo criar narrativas a serem lidas às crianças (CARVALHO, 2015) que atendam às necessidades individuais e coletivas à faixa etária. Ao reconhecer a si e o mundo representado pelas narrativas, pode haver o fascínio, primeiramente, pela história, a qual, posteriormente, serviria de estímulo à curiosidade infantil, para se descobrir os grafemas e fonemas, a codificação e decodificação dos signos linguísticos, para a formação das palavras, da leitura. A leitura de contos, mais precisamente o seu enredo, além de fazer sentido à criança, desperta-lhe para o mundo das letras e seus respectivos sons. Desse modo, conforme Carvalho (2015, p. 49),

[...] para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas também é fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito. Os textos podem ser úteis para enfocar estas duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento.

Soares (2004, p. 14), por sua vez, reitera que:

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas que envolvem a língua escrita – o *letramento* (grifos da autora).

Destarte, é através da união eficaz das práticas de alfabetização e letramento que o estudante irá desenvolver e aprimorar a sua língua materna, tanto escrita, quanto oral. Para tal, o contato pela escuta e posterior leitura de textos possibilita, sobretudo, o conhecimento e desenvolvimento de textos literários, que se escolhidos apropriadamente, a atender às necessidades pessoais e educacionais dos estudantes, são capazes de auxiliar não só com a aprendizagem intelectual, mas também com a formação humana. Para Carvalho (2015), a junção entre alfabetizar e letrar por intermédio de histórias favorece a imaginação, o sonho, a comunicação

verbal, a curiosidade, o amor por personagens e livros. Por isso é preciso que o professor, além de contar histórias, disponibilize no ambiente, material escrito, para que a criança tenha acesso para olhar, manusear, adivinhar, ler. É a iniciação do mundo da leitura e posterior escrita: “A criança que folheia livros [...] acaba se perguntando: o que isso quer dizer?” (CARVALHO, 2015, p. 53), logo, quando dominar a sistematização da escrita e a compreensão das leituras dos textos, poderá descobrir por si só.

2.1 A literatura e o letramento literário na escola

O teórico Vicent Jouve em sua obra *Por que estudar literatura?* (2012), para elucidar o termo “literatura”, discorre sobre o conceito de arte, que “Historicamente, vem designando há muito tempo os artefatos que suscitam o sentimento do belo”, ou ainda, segundo o *Dicionário Houaiss* da Língua Portuguesa (apud JOUVE, 2012, p.15), a arte é a “produção consciente de obras, formas ou objetos voltada para a concretização de um ideal de beleza e harmonia ou para a expressão da subjetividade humana”. Dessa forma, ao considerar “a expressão da subjetividade humana”, a literatura que utiliza como instrumento a linguagem e suas possibilidades para efetivação está diretamente relacionada à expressão por meio das palavras. Logo, literatura é arte e “Diante da necessidade de um termo geral para designar a arte de escrever, os olhares voltaram para a palavra *literatura*” (JOUVE, 2012, p. 30, grifo do autor).

Ao recorrermos à história, segundo o mesmo teórico (2012, p. 29), a escrita literária no século XV era pertencente à elite aristocrática. Os escritos literários limitavam-se a poesia, fruto da soma de leituras e conhecimentos dos “senhores da literatura” (JOUVE, 2012, p. 29). Nesse sentido, eles sobressaiam-se às obras. No entanto, no século XVIII, sobrevieram os gêneros literários em prosa. A partir de então, frente à arte da escrita, são as obras e não os homens que pertencem a uma elite. Perante o exposto período histórico, de acordo com Cosson (2018a, p. 10), atualmente, há na sociedade, os resquícios de uma crença de que “a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas”. Isso porque, não é unânime sua consideração como produto social que auxilia tanto no período da alfabetização, nutrindo a essência da criança, naturalmente imaginativa e criativa; quanto no período do letramento, processo contínuo, que com

o uso da literatura, faz significar a si, o outro e o mundo, para além da habilidade de leitura e escrita da língua.

Diante de um ensino literário insuficiente e ineficiente dentro de muitas instituições escolares, verifica-se que no ensino de Língua Portuguesa prioriza-se textos referenciais em detrimento dos artísticos. Para Silva (2009, p. 46-47), no panorama do ensino-aprendizagem sobrepõe-se “o raciocínio, a lógica, a informação e a ciência. O oposto, “a emoção, a intuição, a sensibilidade, a arte”, quando enfocados são direcionados aos anos iniciais. Porém, pela falta de contato adequado, quando o estudante se defronta com leituras literárias, em anos posteriores, a faz de maneira inadequada, como se lesse textos referenciais. Na confirmada repulsa do estudante à literatura, há também a negação do professor por considerar a abordagem à linguagem literária laboriosa e exigente, logo consideram que “o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, [...] devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características” (COSSON, 2018b, p. 13). Todavia, quando precisam tratar sobre literatura, Cosson (2018a, p. 22) esclarece que as atividades são pautadas na leitura obrigatória, sem um objetivo concreto que vise ao contentamento e à formação de um leitor literário:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação de leitura feita.

E no ensino médio,

Recebendo ou não a distinção de disciplina à parte, normalmente com uma aula por semana ou as últimas aulas do semestre, quando termina o conteúdo de português, a literatura [...] resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno. São aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos.

Raras são as oportunidades de leitura de um texto integral, e, quando isso acontece, segue-se o roteiro do ensino fundamental, com preferência para o resumo e os debates, sendo que esses são comentários assistemáticos sobre o texto, chegando até a extrapolar para discutir situações tematicamente relacionadas (COSSON, 2018a, p. 22-23).

Dalvi (2013, p. 75) reafirma a condição da literatura nas escolas:

[...] a aprendizagem engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e processo de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” ou “insucesso” [...]. (grifos da autora).

Estabelecer que a literatura é necessária para a formação humana e letramento dos estudantes, isto é, ao desenvolvimento crítico e consciente do papel que desenvolvem socialmente pela produção de textos, configura-se como requisito às práticas educacionais. A literatura é defendida por Cosson (2018b, p. 15) como *lócus* de conhecimento, não só cognitivo, mas pessoal e de mundo. O contato e a experiência com a arte literária despertam o que vai além da estética, da sua estrutura e forma. É a representação do que é lido e interpretado que faz sentido aos que dela se empatizam. Sendo assim, o crítico literário Todorov (2014, p. 76) salienta o poder e apreciação pela literatura:

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

Dada a importância da literatura e a preocupação com seu ensino nas escolas, atrelada às práticas de leitura e escrita escolar, deve ocorrer também o letramento literário, defendido e definido por Cosson (2018a, p. 11), como uma prática que ultrapassa os usos literários comuns nas escolas:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2018a, p. 12).

A inserção do letramento literário, que diz respeito à “escolarização da literatura” (COSSON, 2018a, p. 12), busca “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se refere ao ensino básico” (COSSON, 2018a, p. 12). Sendo assim, além do contato com a leitura de literatura, é importante que os estudantes exercitem também, a escrita dos gêneros pertencentes a ela, como forma de interação com as variadas formas de expressão que ela possibilita:

Não se trata [...] de formar escritores, mas sim de oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76).

Estes autores (2009, p. 76) ressaltam que as práticas de leitura e produção literária,

[...] devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem de um produtor de textos, de um leitor que tenha a competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e de sua comunidade. Acima de tudo, deve ter como objetivo [...] a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura.

Assim, ao realizar que a literatura considera o ser humano em sua dimensão subjetiva, reflexiva e de ser atuante em sociedade, deve-lhe ser dada o devido valor dentro e fora do ambiente escolar, como forma de (re)conhecer-se e manifestar-se no mundo. Para isso, o letramento literário, seja pelo exercício dos círculos de leitura (COSSON, 2018b), sequência expandida, ou sequência básica (COSSON, 2018a), como a ser exposta por este trabalho, deve ser considerado para a reinserção escolar e social literária.

2.2 A expressão literária: do conto ao miniconto

Dentre os vários gêneros literários existentes, para promoção da proposta interventiva e letramento literário, destacamos o conto e o miniconto, este proveniente daquele.

A origem do gênero conto, remonta à antiguidade. Amparada nos estudos de Vladimir Propp, Mendes (1999) esclarece seu princípio nos ritos sagrados de povos antigos. Entre a humanidade sempre houve a necessidade de compreender, explicar e controlar os fenômenos advindos da existência, os quais muitos deles permanecem sem respostas. Para tais intuitos, entre os pertencentes de tribos, do ancião ao mais jovem, havia o costume de contar e explicar os mistérios da vida, entre eles a iniciação sexual e a morte. Assim, o mais velho trazia a história de um ser do passado, um ancestral, para elucidar tais fenômenos aos mais novos. O repasse dessas histórias era como “amuletos verbais” que garantia poderes a quem os possuísse. Tais histórias foram se transformando em mitos, nos quais as sociedades tribais acreditavam e transmitiam como valores indispensáveis à vida em comunidade. Logo as etapas referentes à contação dos mitos tinham profunda semelhança com a estrutura do gênero conto.

Desse modo, no decorrer do tempo, segundo Gotlib (1985), os contos orais passam a ter registros escritos e no século XIX têm o seu ápice. As produções voltadas à cultura medieval, com pesquisas do popular e folclórico e o crescimento da imprensa, contribuíram para a propagação dos contos que tinham como suporte revistas e jornais. No mesmo período, Edgar Allan Poe “se afirma enquanto contista e teórico do conto” (GOTLIB, 1985, p. 7). Em sua teoria, preconiza sobre a “unidade de efeito”, que se caracteriza pela relação entre a extensão de um conto e o efeito que é capaz de provocar no leitor.

A composição literária causa, pois um efeito, um estado de “excitação” ou de “exaltação na alma” E como todas as “excitações intensas”, elas “são necessariamente transitórias”. Logo é preciso *dosar* a obra, de forma a permitir sustentar esta excitação durante um determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído (POE, 1842 apud GOTLIB, 1985, p. 32, grifos da autora).

Quanto à extensão do conto, não há um limite estabelecido, no entanto, o contista e teórico mencionado acredita que sua leitura deveria ser realizada de “uma só assentada”, sem pausas; a narrativa precisa ser relativamente curta, mas conseguir o efeito pretendido.

O gênero em questão subdivide-se em várias classificações. Ficamos aqui com as classificações de Jacqueline Held sobre o conceito de conto fantástico, no qual por vezes introduz-se o verismo.

Se o fantástico se opõe ao real, será fantástico o que for “criado pelo espírito, pela fantasia”, definição que quer, antes de mais nada acentuar a parte de escolha, de arbitrário, de um espírito “que faz existir” o que coloca. Donde esta precisão dada por alguns tratados: “contos fantásticos: contos que são introduzidos seres irreais” (HELD, 1980, p. 23, grifos da autora).

Para a autora, os contos ditos maravilhosos perderam ao longo do tempo sua força. Por essa classificação fica subentendido um caráter previsível para as histórias, pois é “frequentemente empregado para designar registro puramente infantil associado aos contos de ninar das babás, o termo “maravilhoso” dificilmente escapará, no espírito de muitos, à assimilação de “mimado”, “adocicado” [...] (HELD, 1980, p. 22, grifos da autora). Nesse sentido, a existência de seres, frutos da imaginação, pertencentes ao mundo irreal, fazem parte da narrativa ficcional fantástica.

A autora salienta ainda sobre o verismo existente nas histórias fantásticas que mesmo em linguagem literária não esconde em suas narrativas, por meio dos elementos trazidos no enredo, os problemas de uma vida real, com os quais todos lidam. “Por verismo compreende-se uma maior aproximação da realidade: a narrativa reproduz o mais fielmente possível o real, como é percebido pelo senso comum, centrando-se em uma abordagem objetiva” (MICHELLI, 2012, p. 33). Destarte, os contos tradicionais abordam temas que oportunizam ao leitor conhecer e até mesmo reconhecer-se no verismo abordado, como é o caso do conto “Barba Azul”, de Charles Perrault (e tantos outros), pois:

Permitem a vivência de histórias que versam sobre a morte, o abandono, a rejeição, a dor, a necessidade de ultrapassar obstáculos [...] ajudando [...] a vencer o medo e a enfrentar as dificuldades da vida. Disfarçar esse conteúdo com histórias pueris é atitude hipócrita, uma vez que as crianças experimentam sentimentos e circunstâncias

de diferentes matizes (MICHELLI, 2012, p. 35).

A literatura, ao apresentar em seus textos temas considerados complexos que perpassam a condição humana, permite a identificação e o olhar para as nossas dificuldades e as do outro, que no enredo são representadas por situações vivenciadas pelos personagens; ademais, ler literatura, nas palavras de Silva (2009, p. 30), proporciona ao leitor momentos “de prazer, de humor, de esperança, de consolo, de reabastecimento de energia, de conhecimento de coisas novas”, que podem ser experimentadas pelo leitor.

Os contos tradicionais apresentam ao longo das histórias os elementos de uma narrativa, por eles podemos conhecer em um personagem suas características mais sutis. Compreender os fatos que geraram o conflito e nos surpreendermos com o desfecho da história. Entretanto, em um miniconto os elementos que compõem a narrativa estão presentes muito mais em seu subtexto do que em seu texto escrito.

Fruto das transformações pelas quais passaram o conto, o miniconto no Brasil teve destaque com o autor Dalton Trevisan, a partir dos anos 1990. Marcelo Spalding (2018a, p. 6) o define como “um tipo de conto muito pequeno [...] com no máximo uma página, ou um parágrafo” que se diferencia daquele pela extrema concisão em que pode ser escrito. O autor (2018a, p. 7) esclarece que se o efeito pretendido fora vivenciado pelo leitor com “quatro palavras” ou se foram “necessárias duas, três, cinco linhas”, trata-se de um miniconto. No entanto, revela que para que um texto se caracterize como miniconto é necessário que haja narratividade, ou seja, é preciso que uma história seja contada em poucas palavras; efeito, que desperte algum sentimento no leitor; concisão, a história, além de conter o mínimo de palavras, ainda assim deve estar completa; abertura, para as possíveis interpretações do leitor e exatidão, pois da escolha das palavras e interação entre elas depende o êxito do miniconto.

Se conto ou miniconto, pelo processo interacional da leitura², que se faz mediante autor, texto e leitor, há um mundo a ser descoberto e redescoberto no enredo das histórias que dignificam a experiência literária.

² O teórico Vilson J. Leffa esclarece que a leitura é o resultado da interação entre o leitor e o texto, pela qual os elementos envolvidos possuem a mesma relevância no processo (Cf. LEFFA, 1996, p. 17-24).

2.3 Multiletramentos: a possibilidade da multimodalidade textual

Ao nos reportarmos à sala de aula, mais propriamente às práticas de leitura vivenciadas com estudantes, verifica-se a (quase) unanimidade no discurso docente ao dizer que “os estudantes não leem”, “que não têm o hábito da leitura” ou ainda que, “as práticas solicitadas na escola, ou fora dela, não funcionam”. O resultado de tais vivências culmina em estudantes desmotivados e professores, muitas vezes, sem perspectivas de melhoria no ensino-aprendizagem. No entanto, faz-se necessária a mudança de postura e possibilitar primeiramente ao professor o aperfeiçoamento frente às metodologias tradicionais voltadas para a leitura. A este respeito, Guedes; Souza (2011, p. 21) asseveram que:

[...] nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito.

Com o avanço das tecnologias digitais, as formas de se comunicar e de se expressar provocaram transformações no uso da linguagem e estruturas dos textos que não são veiculados apenas em papel impresso, mas também ganham espaço no meio digital, diferenciando-se do tradicional e exigindo dos leitores novas habilidades para compreensão e criticidade sobre as leituras. Torna-se, portanto, essencial que além das práticas de leitura por meio de suportes tradicionais, o professor possibilite o contato dos estudantes com os novos e desafiadores gêneros digitais, visto que

O professor é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manipulações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para comunicação humana presentes no dia a dia (NEVES et al. 2011, p. 16).

Atualmente, verificamos que as variadas estruturas textuais, veiculadas de

forma verbal impressa, como revistas, jornais, livros, perdem espaço no meio social e, como é visto, no ambiente escolar, ainda se prioriza o impresso em detrimento dos textos digitais. O que é um tanto contraditório, já que a sociedade exige pessoas qualificadas, também, na área digital. Isso se torna desafiador para a prática docente, uma vez que o professor, por variadas razões, pouco insere as tecnologias digitais em suas aulas; o grande desafio é a utilização de materiais virtuais em sala, os quais sofrem constantes modificações e inovações, exigindo de seus usuários, o saber sobre tal. De acordo com Kenski (2010, p. 25),

Ao falarmos em [...] tecnologias, [...] estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica, e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação.

Dessa forma, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as TDIC, operam nos meios virtuais com uma roupagem atrativa aos olhos de seus usuários. Os textos digitais se apresentam de forma inovadora pelo artifício multimodal, compreendido pela “pluralidade de recursos semióticos presentes nos textos” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 15), que apresentam em sua composição um cabedal de estratégias que unem textos verbais aos não verbais, de modo que um se alie ao outro para produção de significado. Nesse sentido, por sua aceitabilidade são os preferidos pelos nascidos na era digital, os quais têm contato com textos multimodais por meio das plataformas digitais, livros didáticos, literários ou não, revistas, jornais, mapas, e também da fala e interação:

A recente diversidade de recursos semióticos para compor textos impressos ou digitais é denominada multimodalidade e se insere nas interações pela linguagem oral ou escrita. Mesmo nas mais simples interações face a face, os textos possuem mais de um modo de representação, constituindo-se em um conjunto de gestos, expressões faciais, imagens, sons e o texto verbal. A comunicação entre pessoas na era atual ultrapassa a materialidade da palavra e desenha seu significado com o auxílio de diferentes modos de representação do significado (OLIVEIRA; DIAS, 2016, p. 82).

Aos modos textuais apresentados pelo digital foram somados maiores recursos de interatividade, dinamicidade, criatividade – ao relacionar, texto verbal escrito e/ou oral, som, movimento, imagem, quebra hierárquica de narrativas, que garantem, além de entretenimento, aprendizagem, conhecimento e criticidade de seus usuários. Para Kenski (2010, p. 32),

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos, e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos e espaços tempos e pessoas diferentes.

Mesmo aos textos impressos, em que há a predominância de um modo de significar, se aliam outros modos de representar a linguagem. Não se trata de demérito a eles, mas de considerar sua coexistência aos textos produzidos em espaço digital que associam a linguagem multimodal para melhor representar o texto, assim as escolhas das semioses textuais precisam convergir apropriadamente ao que se pretende dizer.

Nessa perspectiva, há a possibilidade de professores trabalharem com os multiletramentos, práticas que visam o estudante como agente transformador da realidade, pois possibilitam ser de fato o protagonista durante a aprendizagem e produção de conhecimento. Com efeito, este estudo partiu de questões relevantes para os estudantes participantes, ao fazermos com que a temática dos textos produzidos estivesse interligada aos multiletramentos, o que tornou as práticas significativas ao valorizarmos as variadas formas de letramentos. Nessa questão, Rojo (2012, p. 08) ressalta que,

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

As atividades envolveram a leitura crítica e produção de textos, desenvolvidos e voltados aos multiletramentos; com a realização de textos multissemióticos, que deram liberdade para o estudante mostrar sua cultura, já que os multiletramentos valorizam não somente a multiplicidade cultural das populações, mas também a multiplicidade semiótica presente nos textos, por meio da qual, se comunica e informa (ROJO, 2012).

Pudemos então perceber que as “novas” formas de comunicação e aprendizagem se fazem atrativas ao olhar do estudante, visto que ele já as utiliza, mas que por muitas vezes não são apresentadas e trabalhadas em ambiente escolar, o que provoca o distanciamento entre professor e estudante, já que aquele não percebe o “novo” estudante e as “novas” práticas a serem inseridas em sala de aula. O professor, caso se mantenha fechado para o aprendizado de práticas multiletradas, encontrará dificuldades em manter-se em sala, uma vez que não acompanhará as modificações, defendidas por Marcuschi e Xavier (2010, p. 11), ocorridas no uso da linguagem e da tecnologia:

As inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo e, de modo particularmente acelerado nos últimos 30 anos, quando os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte da vida das pessoas e das instituições. Certamente, tudo isso tem contribuído para tornar as sociedades letradas cada vez mais complexas.

Para Coscarelli (2011, p. 31), “Os professores precisam encarar esse desafio de se prepararem para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula”. Não basta somente haver o uso da tecnologia digital na escola, é preciso fazer bom uso delas – uma aula significativa para professor e estudante não depende só da presença tecnológica digital, uma vez que o professor pode inseri-la, mas estar arraigado ainda nas mesmas práticas tradicionais, as quais não têm dado bons resultados. Mas é por meio das práticas tecnológicas que a mudança pode ocorrer, conforme aponta Lyotard (1993 apud KENSKI, 2010, p. 18),

[...] o grande desafio da espécie humana na atualidade é a tecnologia. [...] a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.

Segundo Kenski (2010, p. 19), “a escola [...] exerce seu poder em relação aos conhecimentos e ao uso das tecnologias que farão a mediação entre professores, estudantes e os conteúdos a serem aprendidos”. Nesse sentido, cabe à escola a ampliação e nova visão frente às tecnologias, para que estejam inseridas na prática dos professores para um melhor ensino e aprendizagem dos estudantes. A leitura e escrita de textos, mesmo sendo práticas tradicionais em ambiente escolar, podem sim, ser modificadas, por meio de uma nova proposta. A produção textual deve ser reconhecida e compartilhada, para tanto o meio tecnológico muito tem a contribuir através da inserção dos multiletramentos na escola por práticas docentes. Aqueles que aprendem (professores e estudantes) podem estar mais próximos um do outro, compartilhando os meios de informação e comunicação que estão presentes na vida social, o que possibilita a inclusão social e digital, para uma educação que realmente ocorra e seja de fato participativa, significativa e compartilhada.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO E DIGITAL

Nesta pesquisa científica, utilizamos processos metodológicos pelos quais obtivemos os resultados. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa exploratória, pela qual tivemos “maior familiaridade com o problema [abordado] com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 41).

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa experimental, pois o estudo envolveu seres humanos, neste caso estudantes. Assim, como exigência, uma cópia do projeto desta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que avaliou a proposta quanto à ética e biossegurança, segundo a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto consta na Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 09330018.0.0000.5166 e foi aprovado, com parecer consubstanciado sob o número 3.238.237.

Os desdobramentos desta pesquisa foram garantidos com a metodologia da pesquisa-ação que

[...] é 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 do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Nessa técnica metodológica, podemos ressaltar seus principais aspectos:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação [...]: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou

“nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16, grifo do autor).

Quanto à organização da pesquisa-ação, destacamos as fases percorridas para atingir o fim proposto. Nessa lógica, temos a 1ª fase, “exploratória”, que “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 1986, p. 48).

Orientados por essa fase, realizamos na Escola Estadual 19 de Maio, no município de Alta Floresta/MT, com a turma de 7º ano A (1ª fase, 3º ciclo), 04 aulas de observação à dinâmica do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, doravante LP. De maneira sintética, durante as aulas ocorreram correções de exercícios voltados à gramática do componente curricular e leituras de textos literários. Um deles foi “Memórias de um aprendiz escritor”, de autoria de Moacir Scliar, trazido pelo livro didático, doravante LD.

Os 22 estudantes presentes leram o texto em voz alta. Essa atividade foi realizada da seguinte maneira: os estudantes dispostos em filas, um após o outro, leram um parágrafo do texto. Quando a leitura do texto se findou, iniciaram novamente a leitura do mesmo, para que, assim, a atividade contasse com a participação de todos os estudantes. Leitura realizada, a professora regente leu uma explicação trazida pelo LD sobre o gênero textual “relato de memória”, sem haver explicações ou questionamentos sobre o gênero. Os estudantes foram orientados a responderem as questões interpretativas, que seguiam no LD.

Sendo esta pesquisa direcionada ao letramento literário, verificamos inadequações quanto ao ensino-aprendizagem de literatura e o não uso de tecnologias digitais na referida turma, para fins pedagógicos.

A 2ª fase da pesquisa-ação diz respeito ao “tema da pesquisa”, que “é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” (THIOLLENT, 1986, p. 50). Como posto em nosso planejamento, o tema determinado foi: as práticas de ensino-aprendizagem voltadas à literatura e letramento digital. Dele desprenderam-se algumas questões: as tecnologias digitais podem ser aliadas para o ensino-aprendizagem da literatura? Como as tecnologias digitais podem intervir de forma significativa na leitura e produção de contos dos estudantes? Os estudantes podem se manter motivados ao aliar a leitura e a escrita de literatura às tecnologias

digitais? Respectivamente, as áreas de conhecimento correspondentes às questões são a de literatura e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC.

A 3ª fase equivale à “*colocação dos problemas*”, que de acordo com Thiollent (1986, p. 54), é a abordagem ao problema “que se pretende resolver dentro de um campo teórico e prático”. Nesta pesquisa, a problematização observada foi o ensino e o aprendizado inadequados de literatura e o não uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos. Dessa forma, elaboramos um caminho entre os problemas observados e a resolução deles, exposto pelo planejamento da sequência básica, doravante SB em 3.4.1 A Sequência Básica (SB).

“O lugar da teoria”, 4ª fase, relaciona-se à revisão bibliográfica e webgráfica correspondentes aos motes nesta pesquisa apresentados ao longo deste trabalho. O suporte teórico nos assegurou maior conhecimento sobre a temática proposta e nos deu respaldo à maneira de conduzir a pesquisa e a interpretação dos dados obtidos. Conforme Thiollent (1986, p. 55),

De modo geral, podemos considerar que o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um quadro de referência teórica adaptado aos diferentes setores: educação, organização, comunicação, saúde, trabalho, moradia, vida política e sindical, lazer, etc. O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e interpretações.

A 5ª fase, “hipóteses”:

Uma hipótese é simplesmente definida como suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa [...] aqui [na pesquisa-ação] abordamos a questão sobretudo em matéria de observação e de ação. A hipótese desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir de sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona dados etc (THIOLLENT, 1986, p. 56).

As hipóteses formuladas para esta pesquisa são de que a literatura deve ser vista em ambiente escolar como preponderante à formação intelectual e humana ao ser trabalhada de modo efetivo; e as tecnologias digitais inseridas no ensino-aprendizagem, para que os envolvidos se habituem a usar essas ferramentas também para fins pedagógicos.

Denominado por “seminário”, a 6ª fase é compreendida por Thiollent (1986, p. 58) como a participação ativa dos envolvidos – pesquisadores e pesquisados – nas orientações e discussões sobre o trabalho a ser desenvolvido. Para esta pesquisa, primeiramente, realizamos o seminário com a equipe gestora da escola, para obtermos seu consentimento. E, para promovermos o letramento literário e em consequência o digital, através da SB e de instruções ao uso de determinados *softwares* para produção textual multimodal, na etapa da “motivação”, relatada em 3.4.2 Letramento literário: relato do desenvolvimento das etapas da SB, realizamos o seminário apresentando aos estudantes o que era alvitrado, os quais acolheram com prontidão.

Contudo, durante o realizar das atividades, os pesquisados questionaram ações, discutiram e propuseram mudanças no planejado. Conforme pode ser observado em 3.4.2 Letramento literário: relato do desenvolvimento das etapas da SB, denominada por leitura, no 3º intervalo. Enfim, o seminário consiste nas trocas de experiências e conhecimentos entre os envolvidos para o aprimoramento e soluções do que foi proposto.

A 7ª fase, “o campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa” são respectivamente o local de desenvolvimento da pesquisa, os pesquisados e a interpretação qualitativa dos dados gerados. Segue exposição sobre o campo de observação e amostragem em 3.1 Sobre a escola, local de desenvolvimento da proposta interventiva e 3.2 Sobre os participantes da proposta interventiva, enquanto que a representatividade qualitativa toma espaço em 3.3.1 Análise do questionário e avaliação diagnóstica com conto “Barba Azul”, de Charles Perrault.

“A coleta de dados”, 8ª fase, consiste na obtenção de informações referentes aos pesquisados, que são relevantes à pesquisa. Nesta, utilizamos um questionário com perguntas numeradas de 1 a 7, relacionadas às práticas de leituras literárias. Em continuação, há perguntas de 8 a 16, relacionadas ao conhecimento dos estudantes acerca dos elementos de uma narrativa, a fim de evidenciar a compreensão que tinham sobre literatura e sobre os elementos que constituem um conto, gênero textual trabalhado nesta pesquisa.

Sobre a análise dos questionários, Thiollent (1986, p. 64-65) afirma que eles:

são aplicados em maior escala. [No entanto] Na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. [...] O processamento estatístico das respostas, com computadores, ou não, nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo ao conteúdo social às interpretações (acréscimos nossos).

Assim, em 3.3.1 Análise do questionário e avaliação diagnóstica, revelamos dados estatísticos e damos a eles interpretações argumentativas, caracterizando os dados quanto à forma quantitativa e qualitativa. Ademais apresentamos a avaliação dos estudantes com depoimentos acerca da proposta interventiva referida no capítulo 4: Análise das atividades literárias: leitura, escrita e produção em meio tecnológico digital.

Na 9ª fase, dá-se destaque à “aprendizagem”. Durante as atividades que desenvolvemos com os estudantes na SB, proporcionamos um novo olhar para a literatura e como ler os textos literários. Além disso, os trabalhos realizados em meio tecnológico-digital, que envolveram a literatura, fizeram com que os estudantes se apropriassem de conhecimentos sobre *softwares*, que não conheciam, para a produção textual multimodal.

A 10ª fase abordada é o “saber formal/saber informal”, isso porque ao considerar os envolvidos na pesquisa, sabemos que há pesquisadores, que apresentam conhecimento formal e, os pesquisados que apresentam saber informal. O que não significa ser um fato absoluto, ou seja, pesquisadores possuem também saber informal, como pode ser que pesquisados possuam saber formal. Esses saberes, teóricos e práticos, devem estar a serviço da pesquisa para produção de conhecimento e resolução do problema.

Thiollent (1986, p. 67-68) ressalta que: “[...] o saber do especialista é sempre incompleto, não se aplica satisfatoriamente a todas as situações. Para que os saberes se correlacionem, o especialista precisa estabelecer alguma forma de comunicação e de intercompreensão com os agentes do saber popular” que, por sua vez, “é rico, espontâneo, muito apropriado à situação local. Porém sendo marcado por crenças e tradições é insuficiente para que as pessoas encarem rápidas transformações”. A união entre os saberes favorece a comunicação entre os envolvidos e a apropriação de conhecimentos advindos de ambas as partes, capazes de contribuir com a pesquisa.

Este estudo contou com as trocas entre o saber formal e informal. Valorizamos, sobretudo, a cultura e o conhecimento prévio dos estudantes e os associamos às produções realizadas na SB.

O “plano de ação”, 11ª fase, “corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para a solução de um determinado problema” (THIOLLENT, 1986, p. 70). Para que os estudantes pudessem ter a experiência do literário defendido por Cosson (2018a), a fim de ressignificar as práticas de leitura e escrita literária e, assim, contribuir para a transformação no que tange ao ensino-aprendizagem em LP e; para que a inserção das tecnologias digitais contasse com atividades voltadas para a literatura e letramento digital, planejamos as ações dentro da SB, descrita em 3.4.1 A Sequência Básica (SB), 3ª etapa, leitura, no 1º, 3º e 4º intervalos, nos quais oportunizamos o manuseio e uso de *smartphones* e *laptops* para utilização de *softwares* nos quais puderam realizar as ações propostas e efetuar o letramento literário e digital.

Por fim, a 12ª fase corresponde a “divulgação externa”. Após elaboradas e desenvolvidas as fases da pesquisa-ação, é necessária a divulgação do trabalho efetuado e respectivamente de seus resultados à comunidade de interesse. Para Thiollent (1986, p. 71),

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de “propaganda”. Trate-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação (grifos do autor).

Para isso, os resultados das atividades literárias e digitais foram postados no *Facebook* da escola e canal do *Youtube*, (os endereços eletrônicos são apresentados em 2.4.2 Letramento literário e digital: relato do desenvolvimento das etapas da SB), além disso, expusemos à comunidade escolar, no dia 12/12/2019, no evento “Noite de autógrafa”, a atividade realizada na etapa da interpretação da SB, que contou com a encenação do conto “O moço que não queria morrer”, de Ricardo Azevedo, por parte dos estudantes do 7º ano A. Assim pais/responsáveis, estudantes e funcionários da escola tiveram a oportunidade de apreciar o trabalho, ter suas impressões e realizar contribuições.

Em relação ao tempo da pesquisa, classifica-se como longitudinal e prospectivo, pela ocorrência de uma sequência de atividades, as quais demandaram um tempo considerável. Ao determinarmos a causa da problemática abordada, procuramos em um tempo prospectivo os efeitos e resultados das práticas realizadas, visando melhorar e transformar o tratamento para com os textos literários e tecnologias digitais, ao serem abordados em contexto escolar.

3.1 Sobre a escola, local de desenvolvimento da proposta interventiva

Realizamos a proposta interventiva na Escola Estadual 19 de Maio, a qual teve sua inauguração no ano de 1993 e recebe esse nome em homenagem ao aniversário da cidade onde está localizada.

Situada na rua São Judas Tadeu, número 349, bairro Boa Nova I, zona urbana do município de Alta Floresta/MT, a escola oferece ensino fundamental de 1º a 9º ano e médio de 1º a 3º ano e atende, principalmente, os residentes nos bairros Boa Nova I, Boa Nova II e Boa Nova III, e em menor proporção, os residentes do Setor das Araras, setor B, D e F – em períodos matutino e vespertino, com o total de 715 estudantes. A instituição conta com 72 funcionários entre professor (49), técnico administrativo educacional (09) e apoio administrativo educacional (14).

O espaço físico da escola dispõe de 11 salas de aula, 04 banheiros para estudantes (feminino e masculino), dos quais 2 são destinados aos que possuem necessidades especiais, sala para recursos multifuncionais, laboratório de aprendizagem, sala para disciplina optativa, quadra de esportes coberta, sala de professores com 2 banheiros (feminino e masculino), biblioteca, espaço onde deveria funcionar o laboratório de informática (sala de reuniões), cozinha, cantina, refeitório, secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala de arquivo, despensa e almoxarifado.

3.2 Sobre os participantes da proposta interventiva

A turma de período matutino, 7º ano A, escolhida para a efetivação da proposta interventiva, era representada por 23 estudantes com idade média de 12 anos. Entre estes, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

A preferência por essa turma deu-se pelo fato de o programa de mestrado PROFLETRAS estar voltado para o ensino fundamental e por já termos trabalhado e conhecermos as características de turmas de 6º e 9º anos, restou-nos o 7º e 8º anos, que desconhecíamos e eram vistos como um desafio. Elegemos o 7º ano A, por esse motivo: pelo fato de o gênero textual conto ser trabalhado em ano anterior, 6º ano e, assim, possivelmente os alunos terem conhecimento prévio e familiaridade com o gênero, suas características, função e finalidade.

Por se tratar de uma pesquisa com tempo longitudinal, com início nos dias 13 e 14/05/2019, com aulas de observação e término no dia 12/12/2019, a proposta interventiva, SB, inicialmente, contou com 21 estudantes, presentes em sala. 18 deles e seus respectivos pais/responsáveis assinaram ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme as prerrogativas estipuladas pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Durante seu desenvolvimento ocorreu a greve dos profissionais da educação, o que modificou a dinâmica familiar desses 18 participantes e resultou na atuação efetiva de 12 estudantes. Com a maioria deles finalizamos a proposta com a divulgação externa da pesquisa no dia 12/12/2019, durante o evento “Noite de autógrafo”, na Escola Estadual 19 de Maio.

3.3 Instrumento de pesquisa: questionário para revelação das práticas de leitura e conhecimento sobre o gênero textual conto

20 estudantes ao todo responderam o questionário.

Na perspectiva da pesquisa-ação, a fim de obtermos informações sobre as práticas literárias dos estudantes, organizamos um questionário com 7 perguntas referentes ao saber literário e sobre a leitura ficcional de obras físicas e em ambiente digital. Na sequência, os estudantes leram ao conto “Barba Azul”, de Charles Perrault, para fim de avaliação diagnóstica, sobre os conhecimentos acerca dos elementos de uma narrativa (isso serviu para elaborarmos o plano de ação no 4º intervalo da SB que propunha a escrita de um conto e averiguarmos o saber formal dos pesquisados). Escolhemos essa história por apresentar como um de seus temas a morte, que posteriormente, relacionou-se com a obra trabalhada na SB, *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo. No entanto, a temática é abordada de maneira diferente na obra.

3.3.1 Análise do questionário e avaliação diagnóstica com conto “Barba Azul”, de Charles Perrault

Afirmar que a leitura e a escrita de textos permeiam a sociedade é axiomático. São por eles que nos comunicamos e atingimos diferentes finalidades. Nesse sentido, ler e escrever variados gêneros textuais deve ser, sobretudo, atividades proeminentes em espaço escolar, para que afora o estudante possa se identificar como um leitor e produtor textual competente.

Nesse sentido, textos com valores referenciais, mas também artísticos precisam estar no cerne das práticas pedagógicas, sobretudo, nas aulas de LP, para que o estudante possa ter conhecimento e domínio sobre as diversas formas de expressar e significar a língua/linguagem.

Por meio do ler e do escrever, os estudantes em suas práticas sociais podem posicionar-se crítica e ativamente, pois “é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha é também de todos” (COSSON, 2018a, p. 16).

Dada a importância da literatura na vida escolar e afora, procuramos identificar o conhecimento e práticas literárias dos estudantes e também sobre os elementos que compõem uma narrativa. Nesse contexto, seguem os dados colhidos pelo questionário, em representações gráficas e com análises interpretativas.



Gráfico 1

Em aulas LP, faz-se uso de diversos gêneros textuais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes na língua. A leitura e a produção proficientes em diferentes

situações e contextos quer sua materialização oral ou escrita, requerem habilidades e competências de seus produtores. Nesse sentido, saber diferenciar um texto construído pela linguagem denotativa de um construído pela linguagem conotativa torna-se essencial, visto que sabemos que diferentes gêneros textuais apresentam características próprias para finalidades distintas. Na ocasião, no gráfico 1, 50% dos estudantes afirmaram saber o que é um texto literário e um não literário por observação às características.

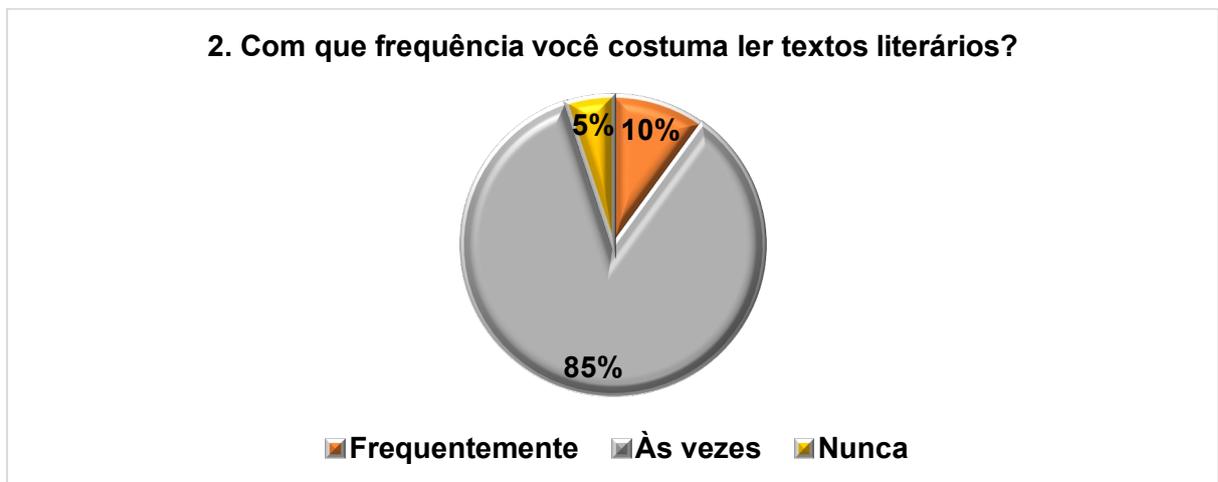


Gráfico 2

Por este gráfico, observamos que por iniciativa própria, apenas 10% dos estudantes leem textos literários com frequência. Este dado mostra que a leitura de literatura não é uma ação expressiva entre os pesquisados. Moderadamente, 85%, leem literatura, o que revela uma tendência aos gêneros literários e a possibilidade de se tornarem leitores assíduos; enquanto que 5% não têm interesse pelo literário.

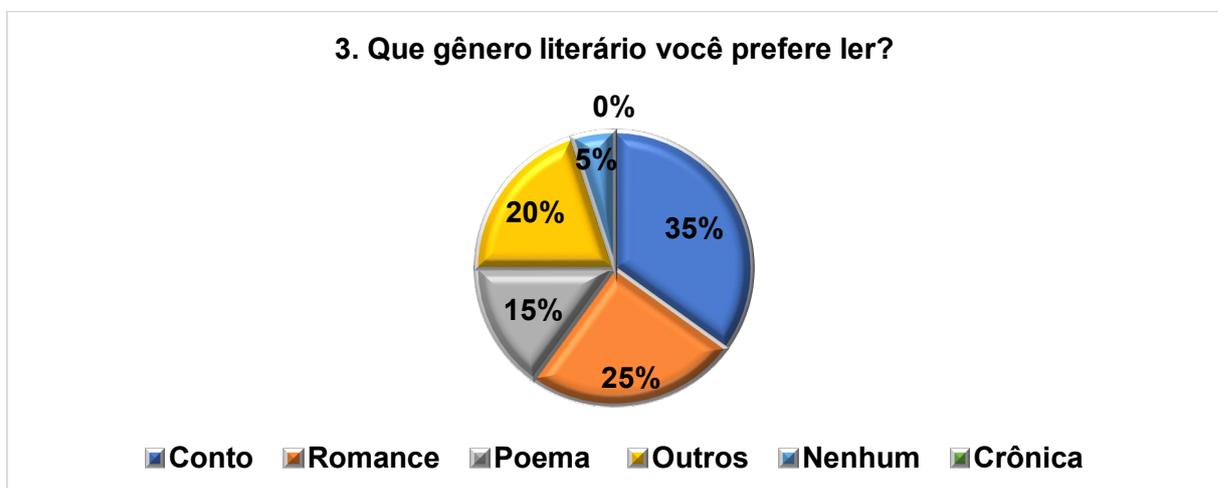


Gráfico 3

Levantamos a preferência, entre os que leem literatura, pelo gênero predileto. O conto ficou com 35% entre as opções; seguido do romance com 25% e o poema com 15%. Na sequência, 20% elegeram outros, como exposto pelo gráfico anterior 5% não têm interesse por literatura e, ninguém optou pela crônica.



Sobre o local de realização das leituras literárias, 55% afirmaram ler prioritariamente em casa, onde se encontram livres e acomodados para a criação de horários e ambientes propícios à leitura, diferentes dos da escola em que

Há um tempo, um lugar determinado, condições de leitura e um sistema de regras acertadas (tempo máximo para escolher um livro antes de sentar-se para ler, possibilidades de empréstimo, formas de solicitação de apoio ao docente para prosseguir a leitura, etc.), que fazem com que se trate apenas de uma leitura “parecida” com a que se realiza socialmente por prazer (COLOMER, 2007, p. 127).

Como já exposto, os gêneros preferidos são o conto e o romance e, principalmente, o último, demanda mais tempo para a leitura completa, o que, dificilmente, seria realizada em sala, sendo assim o lar torna-se ambiente favorável.

A sala de aula ficou com 30%. Cabe ressaltar que, em sala, são realizadas, predominantemente, as leituras literárias apresentadas pelo LD, seguidas de interpretações sobre o texto. As visitas à biblioteca para leitura ficaram com 15%. O local onde se encontram materiais para leitura não é sinônimo de permanência para elas. Cosson (2018a, p. 32) adverte que,

Infelizmente, na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, não tem funcionários preparados para incentivar a leitura e apresenta coleções tão reduzidas e antigas que um leitor desavisado poderia pensar que se trata de obras raras.

Essa realidade demonstra a necessidade de preparar esse espaço para a possibilidade de realizar leituras, já que no acervo podemos encontrar e conhecer obras, que versam sobre diversificados temas. Com um espaço preparado para receber uma relativa quantidade de estudantes, haveria a oportunidade de fomentá-lo com projetos e torná-lo propício ao letramento literário, pois quanto maior for o contato do estudante com textos literários, melhor será sua proficiência na língua.



Gráfico 5

Sobre a leitura em meios digitais, 14% afirmaram realizá-las, enquanto que 86% não possuem esse hábito. Isso nos mostra que, seja em sala de aula, ou noutro lugar, a tecnologia digital vinculada à literatura digital e à leitura de obras digitalizadas ainda não possui grande visibilidade. O que torna outros ambientes digitais de entretenimentos mais conhecidos e divulgados, principalmente, entre os jovens que estão “[...] plugados pelos fones de ouvido, trocando incessantemente mensagens pelas redes sociais, jogando on-line em sites especializados ou entretidos nos videogames, navegando de muitas formas na web” (COSSON, 2018b, p. 12).

No entanto, o mesmo autor (COSSON, 2018b) considera que o recurso tecnológico digital, como a *internet*, facilita a leitura de obras digitalizadas, os *e-books*, e a literatura eletrônica, que rompe com os limites impostos pela obra impressa, dada a congruência multimodal presente nos textos.

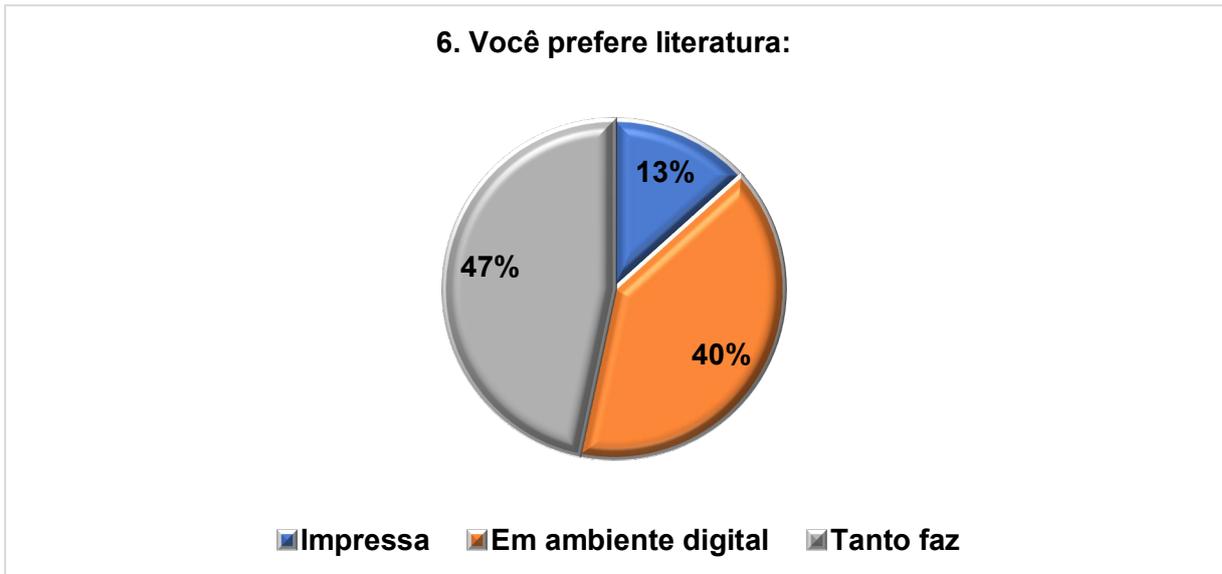


Gráfico 5.1

Compreendemos que por familiaridade, 13% dos estudantes, preferem ler literatura impressa, ou seja, ter acesso ao conteúdo de forma física. Um total de 40% alegou a preferência pela leitura em ambiente digital, o que vislumbra novas possibilidades de leituras, que podem ser realizadas pelos *e-books* ou mesmo a literatura tida como digital, “feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídias, hipertexto, construção colaborativa” (SPALDING, 2018, p. 207). 47% não possuíam uma preferência definida.



Gráfico 5.2

Sobre a retextualização³ de narrativas em ambiente digital, precisamente de gêneros textuais literários, 25% dos participantes, declararam assisti-las (ler), enquanto que 75% não têm esse hábito. Isso demonstrou que 5 dos 20 estudantes pesquisados possuíam conhecimento sobre narrativas retextualizadas. Esse fenômeno é demonstrado por Ribeiro (2016, p. 18): “Como editar um texto para a *web*? Esta é uma experiência recente na história da escrita e muito recente nas práticas escolares (talvez sequer tenham chegado lá, amplamente)”.

As representações gráficas seguintes dizem respeito à avaliação diagnóstica sobre o reconhecimento das características em um texto literário específico e os elementos que compõem uma narrativa. Isso porque, no plano de ação, conferido na SB, propomos a produção de um conto. As respostas dos pesquisados, como antes mencionado, são baseadas no conto lido, “Barba Azul”, de Charles Perrault.



Gráfico 6

Consoante ao primeiro gráfico, quando questionados se sabiam diferenciar um texto literário de um não literário, em que obtivemos um total de 50% que afirmaram reconhecer suas características, para o gráfico acima, esta porcentagem foi crescente, uma vez que variou para 70%, os que afirmaram que “Barba Azul” se classificava como literatura. Acreditamos que o contato com o referido texto e suas características possibilitou a percepção dos estudantes quanto ao que os distinguem

³ Entendemos a retextualização como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Para tanto, o novo texto versará sobre “estratégias linguísticas, textuais e discursivas” presentes no texto-base, configurando uma nova situação de interação (Cf. MATENCIO, 2002, p. 25-32).

dos não literários. Com efeito, Spalding (2018b) salienta que nos textos ficcionais, há particularidades que o representam como: a linguagem figurada, o subtexto, verossimilhança, polissemia, conflito, intertextualidade e concisão. Afirma ainda que nos textos literários evidenciam-se

[...] a escolha das cenas, das personagens, do começo, do narrador, do ponto de vista [...] Toda a arquitetura da narrativa é parte formal importante em um texto literário, assim como a escolha das palavras, das construções sintáticas, das relações de sentido, o uso de metáforas, figuras de linguagem como um todo, ritmo e rima (SPALDING, 2018b, p. 21).

Na questão seguinte, mais seguros sobre o que seria literatura, 80% acreditaram que o texto lido era um conto:

O conto é uma narrativa curta que apresenta os mesmos elementos do romance: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Diferencia-se do romance pela sua concisão, linearidade e unidade: o conto deve construir uma história focada em um conflito básico e apresentar o desenvolvimento e a resolução desse conflito. (ABAURRE; ABAURRE, 2015, p. 130).

E, 20% presumiram que pertencia a outro gênero textual.

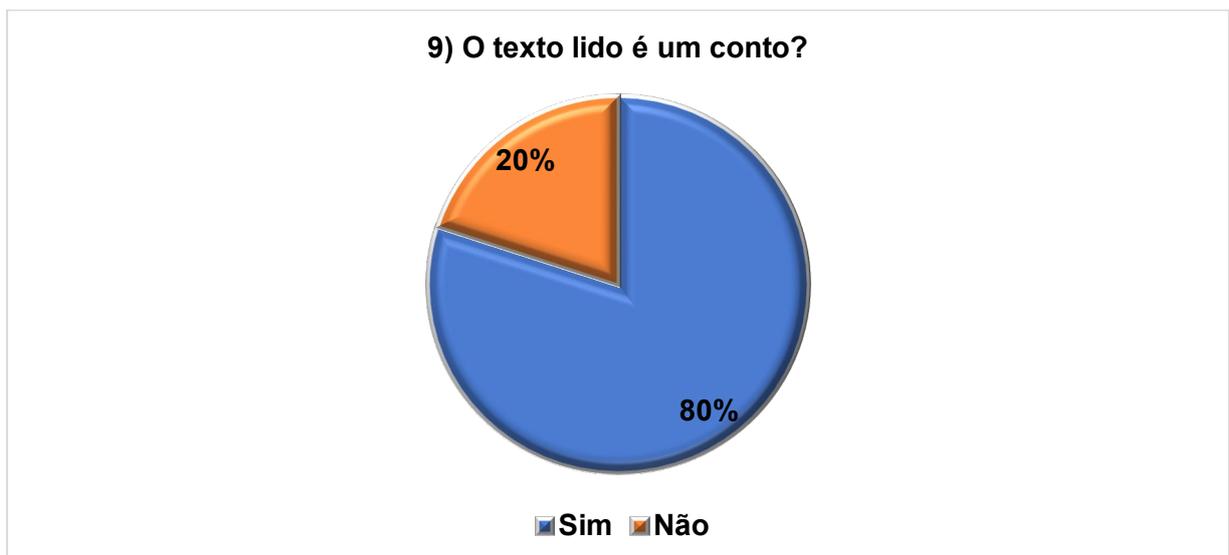


Gráfico 7

O conto “Barba Azul” traz como temática o machismo, a violência contra a mulher que culmina em morte. Questionados sobre qual a temática do conto os participantes da pesquisa, conforme representação abaixo, alegaram ser:



Gráfico 8

Percebemos, pela maioria das respostas, que os participantes não souberam definir o tema do conto. Isso porque não sabiam o que era tema. 75% elegeram como tema o título da história. Damos destaque a 5% deles que declararam ser morte e aproximaram-se aos reais temas.

Quanto ao tipo de narrador, optamos para questionar aos participantes, pela nomenclatura mais usual e talvez conhecida por eles. No entanto, apenas 20% acertaram a questão.

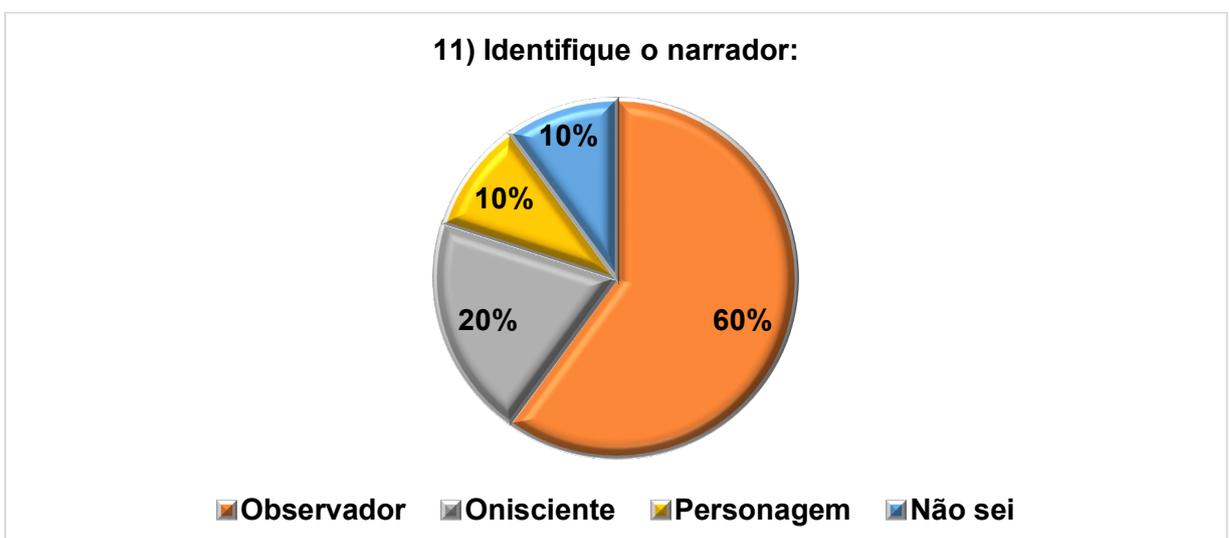


Gráfico 9

Nesta questão, os estudantes solicitaram a definição de narrador-observador, narrador-onisciente e narrador-personagem. Não atendemos para não interferir nas respostas. No entanto, questionamos a eles o que era um narrador, responderam que na história era quem a contava. Diante disso, acreditamos que a inadequação quanto às respostas ocorreu devido a não saberem, até aquele momento, a definição das classificações dos tipos de narrador.

A questão que obteve a totalidade de acertos foi:

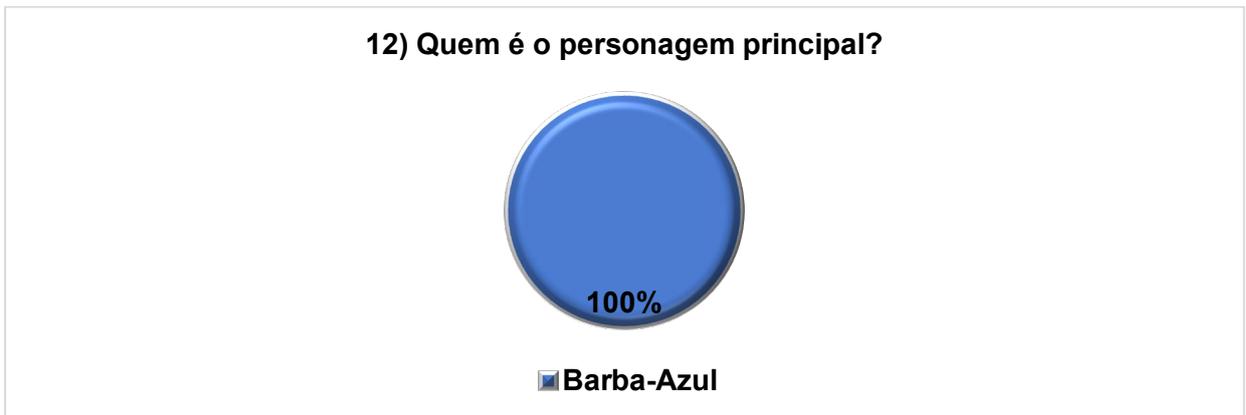


Gráfico 10

Mesmo sendo classificado como anti-herói, o fato de o personagem principal, Barba Azul, ter maior destaque no enredo, sendo o título da história seu nome, possibilitou a totalidade de acertos. O escolhido nome do personagem principal fez com que a atenção leitora se voltasse a ele, o que o tornou singular dentre os outros personagens do conto.

O tempo da narrativa é caracterizado como cronológico. Nesta questão, 75% dos participantes obtiveram acerto, exposto pelo gráfico abaixo:

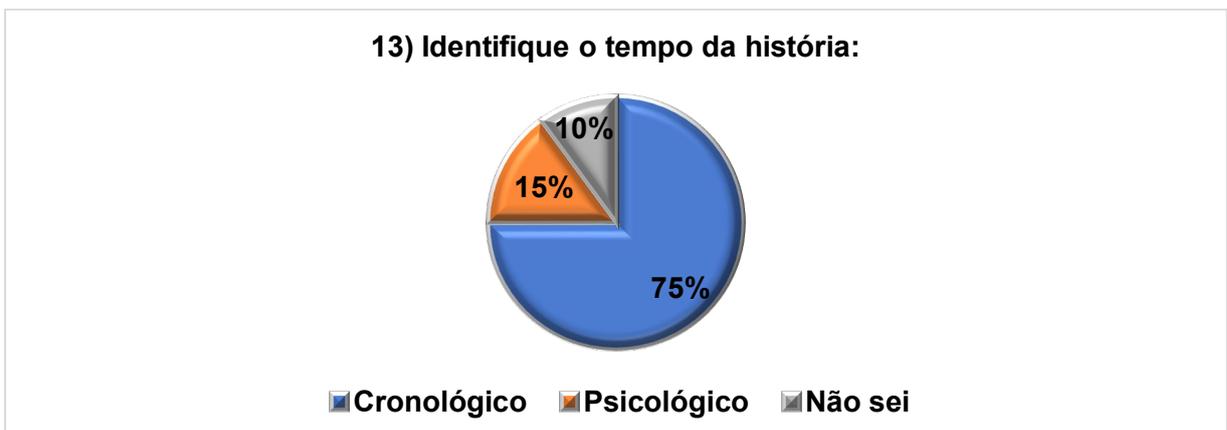


Gráfico 11

De acordo com Abaurre e Abaurre (2015, p. 138), “O tempo de uma narrativa é caracterizado pela duração da ação nela apresentada”. Dessa forma, podemos identificar, em uma narrativa, a predominância da demarcação do tempo de modo cronológico, pelo qual ocorre a sucessão linear de fatos; ou psicológico, pelo qual há na narração, as recordações dos fatos vividos pelos personagens.

Notoriamente, nessa questão, 15% afirmaram ser o tempo das ações na narrativa psicológico, enquanto que 10% afirmaram não saber. Como não ocorreram explicações sobre esse elemento, parte dos alunos demonstrou não saber sobre essa definição. Julgamos que mesmo os que acertaram, alguns deles, responderam-na com incerteza.

Conforme mostra o gráfico abaixo, 80% dos estudantes souberam identificar o espaço físico onde a narrativa se desenvolveu, caracterizado por Abaurre; Abaurre (2015, p. 137) como “o conjunto de elementos da paisagem exterior; trata-se do cenário criado pelo autor no qual será ambientada a ação”. Por não saberem o que era espaço em uma narrativa, inferimos que tinha o mesmo sentido de ambiente, o que facilitou as escolhas das respostas. 15% deles alegaram ser a cidade para a qual Barba Azul viaja, relatada no conto.

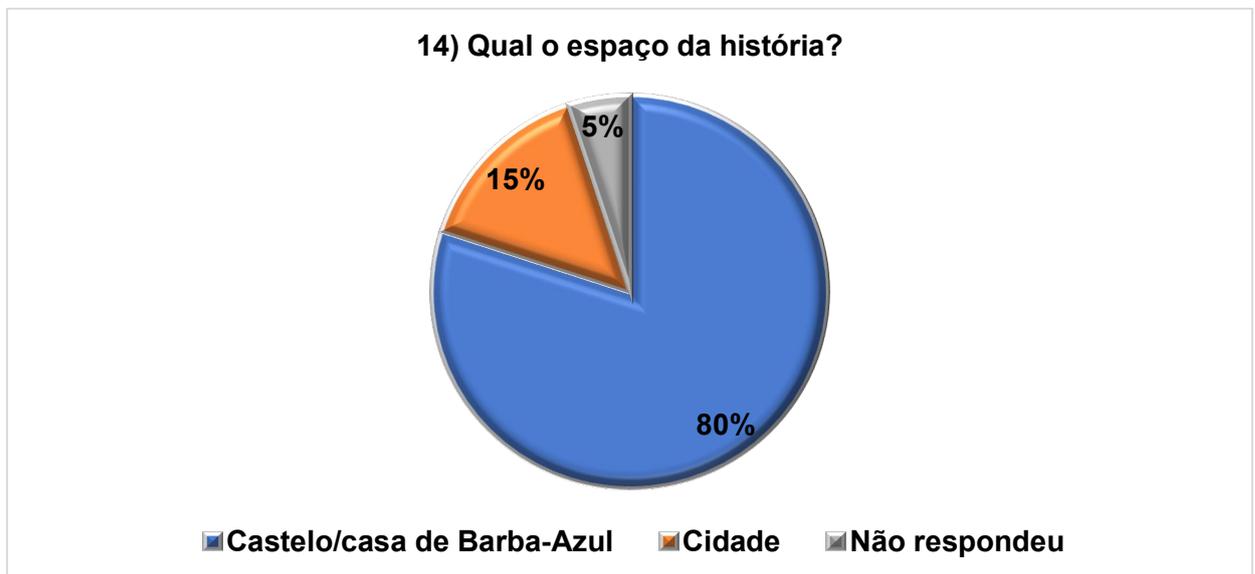


Gráfico 12

Observamos na questão 15 que, ao questionarmos sobre o elemento mágico presente na história, 56% dos participantes alegaram ser o irmão da esposa de Barba Azul, no trecho: “Ele reconheceu que eram os irmãos da esposa, um deles dragão e o outro mosqueteiro, e fugiu sem demora para salvar-se [...]” (PERRAULT, 2015, p.

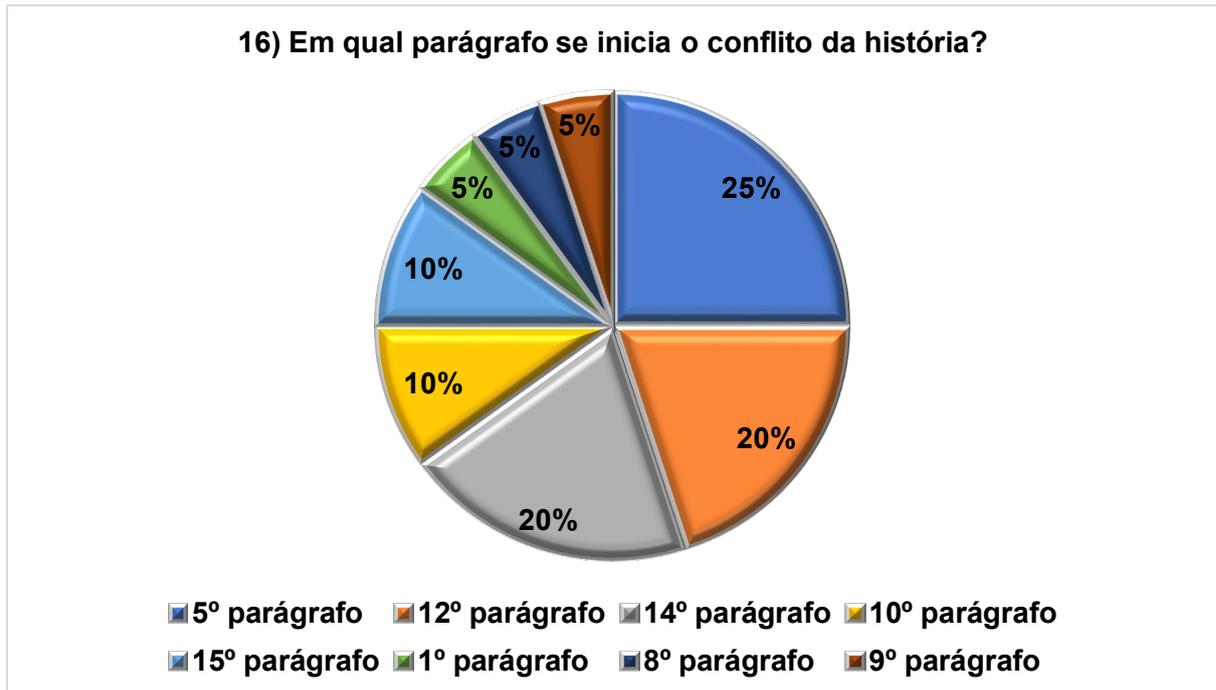
17). A palavra “dragão” por ser polissêmica, gerou equívoco em suas respostas, pois consideraram-na ser a criatura mitológica que cospe fogo, o elemento mágico. Entretanto, “dragão”, trata-se da designação de um militar para a França antiga. Segundo Koch; Elias (2012), a escolha do léxico pode ser um fator linguístico a dificultar a compreensão textual, mas como se trata de uma história traduzida e a palavra em questão designa a cultura do local de origem da história, a tradução é considerada adequada. A falta de conhecimento prévio comprometeu a compreensão dessa parte da história. O gabinete também foi considerado um elemento mágico, com 22%, seguido da chave, propriamente o elemento mágico, com 17%.

Observando que a chave do gabinete estava suja de sangue, esfregou-a duas ou três vezes, mas o sangue não desaparecia; em vão a lavou e até a esfregou com sabão e areia - lá estava sempre o sangue, pois a chave estava encantada, e não havia jeito de limpá-la completamente: limpando o sangue de um lado, ele reaparecia do outro [...] (PERRAULT, 2015, p. 8).

Segundo Michelli (2012, p. 29), a presença de elementos mágicos em uma narrativa refere-se “à ocorrência de eventos extraordinários, fora da ordem da cotidianidade”, sendo assim só faz sentido dentro da narrativa pela verossimilhança.

A última questão procurou saber sobre o conflito da história, visto que “o segredo da narrativa é ter um conflito. Se tudo estiver bem, a história não precisa ser contada [...]” (SPALDING, 2018b, p. 29), e pedia a identificação do parágrafo onde teve início. Apenas 5% dos estudantes, como revelou o gráfico, acertaram que se tratava do 9º parágrafo:

A princípio não viu nada, porque as janelas estavam fechadas; passados instantes, começou a notar que o chão estava coberto de sangue coagado, no qual se refletiam os corpos de várias mulheres mortas presas ao longo das paredes – eram todas as mulheres que Barba Azul havia desposado e que, uma após a outra ele estrangulava (PERRAULT, 2015, p. 7).



3.4 Encontro com o literário: a sequência básica para promoção do letramento literário

O desenvolvimento desta pesquisa interventiva teve como foco o *ensino da literatura* entre os envolvidos. Em outras palavras, como defendido por Cosson (2018a, p. 47), “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário”. Assim, para este percurso formativo, utilizamos a Sequência Básica (SB) e como ponto de partida do letramento literário (COSSON, 2018) a obra *Contos de enganar a morte*, do escritor Ricardo Azevedo. Consoante a esse processo, oportunizamos o letramento digital, que garantiu a criação de textos verbo-visuais, neste trabalho, a produção de miniconto; a realização de *book-trailer* e do produto final, a vídeo-história, voltados para os *softwares Textgram e Microsoft PowerPoint, Windows Movie Maker e Wondershare Filmora*. A estrutura dos percursos didático-metodológicos será exposta a seguir e, somente em momento posterior explanaremos o desenvolvimento de cada etapa.

3.4.1 A Sequência básica (SB)

Autor: Ricardo Azevedo

Obra: *Contos de enganar a morte*

Editora: Ática

Ano: 2003

Turma indicada: 7º ano A do Ensino Fundamental (1ª fase do 3º ciclo)

Duração: 44 horas

Temática: morte

Período de aplicação: 21/05/2019 (motivação e introdução); 27/05/2019 a 07/06/2019 (leitura); 22/11/2019 (proposta para a interpretação); 26/11/2019 a 12/12/2019 (ensaios e encenação de conto).

1 MOTIVAÇÃO (1 aula de 1h)

A primeira etapa da SB consiste na motivação. Estabelecida como o momento inicial, no qual os estudantes são preparados para adentrarem “no universo do livro a ser lido” (COSSON, 2018a, p. 77). Essa etapa é a garantia para que os estudantes se sintam cativados e engajados às etapas seguintes. Cosson (2018a, p. 53-54) esclarece que

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária.

Objetivo geral: preparar os estudantes para a efetivação das etapas da SB.

Objetivos específicos:

- Promover a contação do primeiro conto presente na obra, “O homem que enxergava a morte”;
- Discutir sobre o tema morte e como foi tratado no conto;
- Estabelecer paralelos entre o tratamento do tema “morte” na obra e na vida real;
- Appreciar o relato de histórias dos estudantes relacionadas ao tema, caso eles queiram compartilhar.

Elemento motivador: a contação dinâmica do conto.

2 INTRODUÇÃO (1 aula de 1h)

A segunda etapa da SB é a introdução, na qual uma apresentação focada e sucinta (porém bem preparada e direcionada) sobre autor e obra acontece. Essa etapa serve de estímulo ao conhecimento sobre a vida e obra do respectivo autor, e isso pode ocorrer em outros momentos que não o da SB (caso o estudante tenha interesse), para não se tornar uma prática enfadonha, já que o eixo norteador da experiência literária é a obra previamente determinada pelo professor. Dessa forma, não ocorre durante o letramento literário o desgaste do professor em pesquisas que não atendem às expectativas e objetivos a serem atingidos pelos estudantes. A este respeito, Cosson (2018a, p. 60) aponta que

[...] a introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. [...] Outro cuidado que se deve ter é na apresentação da obra. Muitas vezes achamos que aquela obra é tão interessante que basta trazê-la para os alunos. Ela vai falar por si só. De fato, ela pode até prescindir da intervenção do professor, mas quando se está em processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha.

Reiterando as palavras de Cosson (2018a, p. 60), ao invés de uma “longa e expositiva aula sobre a vida do escritor” e de sua(s) obra(s), é pertinente conferir detalhes sobre o autor referentes à obra em questão, além de fornecer a obra física aos estudantes, que poderão conhecer ou reconhecer os elementos pré-textuais e pós-textuais da obra, que podem estimulá-los à terceira etapa, a leitura.

Objetivo geral: apresentar o autor, a obra e a proposta de letramento literário alvitrada.

Objetivos específicos:

- Apresentar a obra física *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo, aos estudantes;
- Disponibilizar a obra em formato digital e cópia impressa;
- Expor brevemente aos estudantes o *site* do autor, em que há sua biografia e, um vídeo em que ele trata sobre a literatura.

3 LEITURA (30 horas)

A terceira etapa corresponde à leitura. A obra *Contos de enganar a morte* é composta por 4 contos distribuídos em 61 páginas. Por se tratar da leitura completa da obra, é necessário que seja acompanhada por intervalos, que consistem em apresentações de resultados da leitura realizada, que podem ser discussões ou atividades específicas relacionadas à leitura. Isso favorece o efetivo letramento literário, pois podemos verificar as dificuldades encontradas pelos estudantes relativas à decifração da leitura. Conforme Cosson (2018a, p. 64), cabe ressaltar que:

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. [...] Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras atividades ligadas a decifração. [...]. Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo da leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno.

A disposição em auxiliar os estudantes no decorrer da leitura, favorece a permanência nela, e mesmo a de obras vindouras, visto que a resolução ou mesmo o saber lidar com determinada dificuldade vivifica o prazer em ler e formação leitora do estudante. Assim, Cosson (2018a, p. 63) esclarece que, “Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos” para a exposição e análise das atividades preparadas.

Objetivo geral: Acompanhar o processo de leitura da obra *Contos de enganar a morte*, realizada pelos estudantes.

1º Intervalo (3 horas)

Após a leitura do conto “O último dia na vida do ferreiro”, propusemos a produção de minicontos relativos à temática da história. Para que houvesse o envolvimento com suportes tecnológicos digitais, sugerimos que as produções textuais fossem realizadas por meio do aplicativo *Textgram* e do software *Microsoft*

PowerPoint, o que possibilitou coadunar textos verbais a não verbais. Os estudantes puderam fazer uso de seus aparelhos celulares e *laptops*.

Objetivos específicos:

- Visitar o *site* de Marcelo Spalding e por ele acessar os Minicontos coloridos;
- Realizar exposição oral acerca do gênero miniconto;
- Oportunizar o letramento digital;
- Produzir e compartilhar miniconto na página do *Facebook* da Escola Estadual 19 de Maio.

2º Intervalo (2 horas)

Da obra digitalizada e cópia impressa disponibilizada aos estudantes suprimimos o desfecho do terceiro conto “O moço que não queria morrer”. Sua leitura foi realizada também em ambiente escolar, assim os estudantes puderam escrever um possível término para a história. Essa atividade buscou incentivar a criatividade e elaboração escrita dos estudantes.

Objetivos específicos:

- Incentivar a escrita criativa;
- Produzir desfecho para o conto.

3º Intervalo (6 horas)

Após a leitura do último conto “A quase morte de Zé Malandro”, propusemos aos estudantes a confecção de *book-trailers*, em grupo, *pelos softwares Microsoft PowerPoint, Windows Movie Maker e Wondershare Filmora*. Essa atividade conferiu a impressão que tiveram da obra e a divulgação em ambiente virtual.

Objetivos específicos:

- Valorizar a opinião dos estudantes acerca da obra;
- Oportunizar o letramento digital.
- Compartilhar os *book-trailers* em canal do *YouTube* e página do *Facebook* da referida escola.

4º Intervalo (19 horas)

Neste intervalo, os alunos escreveram um conto, com a temática escolhida por eles. A escrita de textos fictícios propicia o letramento na língua, por meio do uso da linguagem pela escolha de construções ao atribuir-lhes sentido. Os estudantes, como

protagonistas de seu saber puderam imaginar e dar realidade literária às suas histórias.

Após a produção, correção e refacção textual, os estudantes produziram com suas histórias o produto final, as vídeos-história. Por meio dos *softwares Windows Movie Maker e Wondershare Filmora*, os estudantes retextualizaram seus textos e realizaram textos multimodais, nos quais há a combinação de semioses: sons, imagens e texto verbal. O resultado foi exposto em canal do *YouTube*.

Objetivos específicos:

- Elucidar a estrutura e elementos de uma narrativa;
- Produzir, corrigir e proporcionar a refacção textual.
- Produzir texto multimodal;
- Oportunizar o letramento digital;
- Compartilhar o produto final em canal do *YouTube*.

4 INTERPRETAÇÃO (12 horas)

Para Cosson (2018a), a quarta etapa, denominada por interpretação, é determinada por dois momentos: um interior e outro exterior. Durante a leitura literária, o leitor, pela interação com o texto, constrói sentido a ele, sendo assim, o primeiro momento corresponde ao que o teórico chama de “encontro do leitor com a obra” (COSSON, 2018a, p. 65), quando ao término da leitura há a interpretação do texto. O segundo diz respeito a uma atividade realizada que esteja vinculada à obra, pela qual o leitor pode externar suas interpretações sobre o lido.

Na escola, [...] é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, 2018a, p. 66).

Para propormos a interpretação aos estudantes, retornamos à sala de aula no dia 22/11/2019. Após rerepresentarmos as atividades realizadas pelos 12 estudantes, participantes efetivos das 3 primeiras etapas, sugerimos a encenação do conto “O moço que não queria morrer”, para o evento “Noite de autógrafos”, realizado na escola

em período noturno no dia 12/12/2019. Durante o intervalo entre os dias 22/11/2019 a 12/12/2019, realizamos as adequações necessárias ao texto para que fosse apresentado como teatro, e para este, produzimos materiais e definimos o narrador e personagens da história. No decurso de 11 dias, os estudantes ensaiaram para a apresentação.

Objetivos específicos:

- Adequar o conto para texto teatral;
- Promover o exercício de expressão oral e corporal dos estudantes.

3.4.2 Letramento literário e digital: relato do desenvolvimento das etapas da SB

Anterior à realização da proposta interventiva, realizamos 4 aulas de observação à turma (nos dias 13 e 14/05/2019), para que pudéssemos verificar o funcionamento das aulas de LP concernentes ao perfil da turma e aplicamos um questionário voltado às práticas de leitura literária e uma avaliação diagnóstica com o conto “Barba Azul”, de Charles Perrault, a fim de averiguarmos o conhecimento dos estudantes sobre os elementos que compõem o conto.

Em 3 aulas, foram lidos pelos estudantes, em voz alta, textos literários presentes no LD. Posterior às leituras, responderam a questionamentos referentes aos textos lidos. Durante a observação, verificamos que a turma, no momento composta por 20 estudantes, era silenciosa e de pouca interação entre eles e a professora regente.

Na última aula de observação, pedimos aos estudantes que respondessem ao questionário, lessem o conto e registrassem o que era solicitado; e para facilitar a comunicação, que anotassem em uma folha seus contatos de *WhatsApp* e também de seus pais/responsáveis (caso soubessem) para a criação de um grupo: *Contos de enganar a morte*, o qual serviu para esclarecimentos sobre a proposta interventiva e facilitou nossa comunicação: estudantes, pais/responsáveis, professora-pesquisadora.

MOTIVAÇÃO (21/05/2019 – 01 aula de 1 hora)

As aulas de LP eram as primeiras nesse dia. Antes que os estudantes chegassem à escola preparamos a sala do 7º ano A, para início do letramento literário, sobre o qual os estudantes não tinham, até então, conhecimento.

Primeiramente, de uma maneira muito simples, porém instigante, dispomos as carteiras em círculo e adornamos o ambiente escuro pelas cortinas, com velas acesas em lugares apropriados que não conferissem danos ao ambiente e aos estudantes. A professora regente encontrava-se em sala. Logo que o sino indicador de início das aulas tocou atendeu aos 21 estudantes em sala (neste dia 2 estudantes faltaram à aula) e os auxiliou quanto aos lugares para se assentarem. Sobre a ocasião ela nada disse, e permitiu que os estudantes levantassem hipóteses sobre o que iria acontecer. O momento, segundo relato da professora regente, foi de curiosidade e surpresa, já que não era comum, ter a sala escura, sendo iluminada por velas.

Enquanto a professora regente os recebia e esperava para que todos entrassem em sala, aguardávamos o momento oportuno para entrar em cena. Decorridos 15 minutos do início das aulas, vestida de preto, com um artefato em mãos, que simulava uma bengala de osso, a Morte lhes visitava. Assim, demos início à contação do conto “O homem que enxergava a morte” e, conforme a contação da história pedia, representávamos as vozes dos personagens: ora do homem, pai de 7 filhos, ora da Morte. Durante a contação também tivemos a participação de alguns estudantes que foram chamados ao meio: a moça bonita e delicada, mas que estava muito doente, ou mesmo da Morte “fingindo-se de morto” (AZEVEDO, 2003, p. 20).



Imagem 01: Contação da história “O homem que enxergava a Morte”
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Os estudantes foram cativados pela história, que apreciaram ora com risos, ora com surpresa o desenrolar do conto. Ao término da contação, aplaudiram e ficaram muito curiosos sobre nossa presença em sala. Revelamos então, que a história ouvida e assistida por eles se encontrava no livro *Contos de enganar a Morte*, de Ricardo Azevedo, e explicamos o motivo pelo qual desenvolveríamos o letramento literário e em consequência o digital.

Demos início a uma discussão com o tema morte, na qual abordamos primeiramente, em como ela era vista, na história. Os estudantes gostaram muito do tom humorístico que a literatura do autor foi capaz de dar ao tema, frequentemente visto como triste e árduo. A conversa seguiu e eles puderam compartilhar relatos com a turma sobre pessoas próximas e queridas por eles que haviam falecido. Alguns deles já haviam tido essa experiência outros não. Aos que relataram, todos puderam ressaltar algo agradável, uma lembrança, que a pessoa falecida deixou. Outros falaram sobre a morte de um animal de estimação, do qual gostavam. Suscitamos ainda, se na vida real a morte é vista em tom de humor, o que foi negado pelos estudantes que puderam compreender a diferença do tema trazido pela obra e experimentado na vida real.

Tratar do tema morte foi salutar, pois foi importante frisar que apesar de fazer parte do ciclo da vida, ela é vista como um mistério, um momento trágico, pelo qual muitos não gostariam de passar, assim como o personagem do conto.

INTRODUÇÃO (21/05/2019 – 1 aula de 1 hora)

Por serem aulas geminadas, de imediato, após a etapa da motivação, ocorreu a introdução. Como planejado para esse momento, 21 estudantes puderam pré-conhecer a obra *Contos de enganar a morte* e seu autor, Ricardo Azedo.

Para tanto, disponibilizamos a obra digitalizada. Este momento nos rendeu reflexões, uma vez que, ao enviarmos o livro digitalizado para um estudante e ele sabendo que utilizaríamos aparelhos celulares em nossa pesquisa interventiva, logo todos aqueles que possuíam *smartphones* receberam o texto. Não foi preciso intervir e enviar pelo grupo de *WhatsApp*, anteriormente criado do qual eram participantes. Isso nos evidenciou a autonomia dos estudantes e o quanto estão familiarizados e habituados com o uso das tecnologias digitais. Outros estudantes, a minoria, não possuía aparelho celular; notamos um pequeno constrangimento, já que sabiam que

quem tivesse usaria para fins pedagógicos. Ressaltamos que o fato de não terem a ferramenta não os prejudicaria, visto que emprestaríamos, se necessário, o nosso para as atividades posteriores e para o momento, todos receberiam (receberam) a cópia impressa da obra.

Mesmo com a obra digitalizada disponível nos *smartphones* ou a cópia impressa em mãos, entregamos à turma 2 livros originais: “Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor” (COSSON, 2018, p. 60). Isso serviu para que os estudantes conhecessem a obra original, sentissem a gramatura do papel, visualizassem as ilustrações que recordam a xilogravura com seus traços rústicos e grossos, a estrutura da obra: capa, miolo, contracapa. Após breve visualização, demos continuidade à introdução, lendo o posfácio da obra:

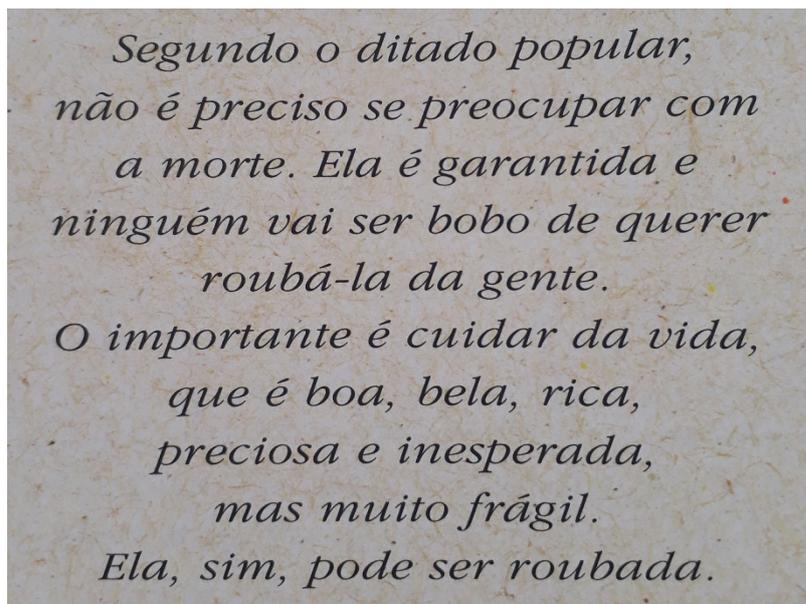


Imagem 02: posfácio da obra *Contos de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo
Fonte: (AZEVEDO, 2003, p. 62)

Após leitura, abrimos para os comentários e interpretações. Foi importante ressaltar à turma a valorização da vida presente no texto do autor, exposta por palavras positivas, sem desconsiderar sua efemeridade. Questionamos aos estudantes o que eles consideravam ter uma vida boa, prazerosa e mesmo sabendo que a morte é inevitável, se prefeririam morrer ou viver para sempre. Os estudantes ficaram bastante pensativos. Alegaram que ter saúde, família, bens materiais consistiam em ter uma vida boa e prazerosa; alguns disseram sobre ter de morrer,

que se vivessem para sempre, talvez a vida chegaria a um ponto em que ficaria sem graça, outros gostariam de experimentar uma vida infinita.

Seguimos com a apresentação sobre o autor em *slides*. Para tanto, usamos para criação o *software Microsoft PowerPoint*. Quando questionamos os estudantes se conheciam o autor, a imagem dele, a turma foi unânime em dizer que não. A partir desse relato, perguntamos como imaginavam que ele seria. As respostas foram variadas. Diziam que era gordinho e careca, não muito jovem. Outros afirmaram que era magro, já velho, cabelos brancos ou ruivos e usava óculos, supunham que teria um rosto simpático. O mistério foi mantido até o segundo *slide* que trazia a figura do autor:



Imagem 03: *slide* de apresentação sobre a vida do autor Ricardo Azevedo
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora



Imagem 04: Figura do autor, Ricardo Azevedo
Fonte: < <https://blog.clubequindim.com.br/author/ricardo-azevedo/> >

Algumas opiniões coincidiram com a imagem de Ricardo Azevedo, no entanto, como esperado, outros semblantes lhe foi dado.

Prosseguimos com a leitura e comentários pertinentes sobre a biografia e bibliografia do autor, sobre as quais foram apresentadas, brevemente, as capas das obras. Terminamos com o seguinte *slide*:

“O livro é um lugar de papel e dentro dele existe sempre uma paisagem. O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa. Tudo é mentira. Ao mesmo tempo, tudo é verdade, tanto que após a viagem, que alguns chamam leitura, o leitor, se tiver sorte, pode ficar compreendendo um pouco melhor sua própria vida, as outras pessoas e as coisas do mundo.”

Ricardo Azevedo

Imagem 05: Texto do autor Ricardo Azevedo sobre a leitura
Fonte: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo/> >

Antes da leitura do conteúdo do *slide*, questionamos aos estudantes se eles gostavam de ler, de realizar leituras referenciais ou literárias. A maioria levantou a mão afirmando que sim, outros alegaram não ter paciência para ficar sentado lendo um livro, ou mesmo que nunca havia tentado. Fizemos alguns apontamentos sobre a importância da leitura e contribuição para formação intelectual e humana. E, para maior proximidade com o autor prosseguimos com suas subjetivas e belíssimas palavras a respeito de livro e leitura. Evidenciamos o quão prazeroso pode ser ler e muito do que pode acontecer nesse ato, sobretudo, por poder configurar-se em uma atitude humana empática para consigo, os outros e o mundo, concordante às palavras de Ricardo Azevedo: “[...] o leitor [...] pode ficar compreendendo um pouco melhor sua própria vida, as outras pessoas e as coisas do mundo”.

Logo após, os estudantes assistiram a um vídeo “A literatura por Ricardo Azevedo”⁴, em que o autor discorre sobre literatura, como se tornou leitor e escritor e então finalizamos esta etapa com o pedido para que lessem extraclasse o segundo conto “O último dia na vida do ferreiro” presente na obra.



Imagem 06: estudantes do 7º ano A em posse da cópia impressa do livro *Contos de enganar a morte*

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

LEITURA

O início dessa etapa não contou com a participação da totalidade dos estudantes, que matriculados eram 23. Desses, 16 foram à escola. Isso porque o momento vivido no estado de Mato Grosso e município de Alta Floresta/MT foi marcado por inseguranças e incertezas quanto à situação educacional.

A escola Estadual 19 de Maio e seu quadro docente decidiram aderir à greve no dia 27/05/2019, restando a incerteza quanto ao retorno das aulas e questões relacionadas à condição da educação no estado.

A criação em momento anterior do grupo “Contos de enganar a morte”, pelo aplicativo *WhatsApp*, facilitou a comunicação com os estudantes e seus

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKlnp5j2DLQ&t=95s>>.

pais/responsáveis, os quais foram esclarecidos pela professora-pesquisadora, sobre a possibilidade da continuidade da proposta interventiva durante a greve e a importância da possível permissão aos estudantes e participação no projeto.

MATO GROSSO



Profissionais da educação de MT entram em greve por tempo indeterminado

Ao todo, cerca de 40 mil profissionais devem parar as atividades. A rede possui mais de 390 mil estudantes. A greve foi aprovada em assembleia geral realizada no dia 20 de maio.

Por G1 MT

27/05/2019 08h59 · Atualizado há 4 meses



Imagem 07: Notícia de início de greve na educação

Fonte: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/05/27/profissionais-da-educacao-de-mt-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado.ghtml>>

Diante dessa situação, argumentamos com a equipe gestora da escola – Elaine Dione Silveira Vaz, diretora e Maria José Carneiro, coordenadora pedagógica – sobre a possibilidade de prosseguirmos com o projeto interventivo no período de greve, as quais atenderam positivamente a questão, com a ressalva de comunicarmos ao assessor pedagógico responsável pela Assessoria Pedagógica de Alta Floresta/MT sobre a ação.

Isso feito, demos continuidade, no dia 27/05/2019, ao letramento literário, que contou com o acompanhamento da coordenadora pedagógica, Maria José Carneiro, durante todo o processo. O lanche oferecido aos estudantes ficou por conta da professora-pesquisadora, assim como a limpeza do ambiente. Ao invés de utilizarmos a sala destinada às aulas do 7º ano A, utilizamos a que onde, eventualmente, são realizadas reuniões com os profissionais da instituição, e onde funcionava o laboratório de informática.

Esse ambiente possibilitou melhor acesso à *internet*, visto que as tecnologias digitais para o acesso à rede ficavam próximas ao roteador, melhorando o uso durante

o letramento literário, com o qual ocorreu também, o digital. Assim, os estudantes, para as atividades pedagógicas alvitradas, fizeram uso de seus *smartphones*, de *laptops* (2 pertencentes à professora-pesquisadora), e de dois computadores que estavam funcionando adequadamente na localidade. A escola não possui um laboratório de informática efetivo, o que dificultou o rendimento e agilidade das produções dos estudantes.

LEITURA (27/05/2019, 3 horas em período matutino): 1º INTERVALO: PRODUZINDO MINICONTOS

Decorreram seis dias entre a etapa da introdução e leitura. Durante esse período, para nossa surpresa, ao dar início ao encontro, percebemos pelos comentários expostos pela turma, composta, naquele momento, por 16 estudantes, que eles realizaram não somente a leitura do conto solicitado em aula anterior, mas a leitura completa ou parcial da obra. O que demonstrou que a etapa motivadora e introdutória atendeu ao proposto pelo letramento literário. De acordo com Cosson (2018a, p. 54-55),

Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação. [...]. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir (Grifo do autor).

O fato de os estudantes terem realizado a leitura do segundo conto do livro em ambiente extraescolar não dispensou sua leitura para a ocasião, isso porque deveríamos conferir as dificuldades quanto à leitura e a possibilidade de algum estudante não a ter lido e evitar não estar situado às atividades. Realizamos a leitura oral, compartilhada. Durante a leitura eram feitas interrupções pelos estudantes para comentarem sobre o lido ou expressões utilizadas pelo narrador: “Infelizmente o tempo é uma roda que gira sem breque nem eixo” (AZEVEDO, 2003, p. 29). Atentaram-se para a construção linguística dos contos que se caracterizam como

populares e foram comuns os risos pelo tom humorístico trazido pela história durante a leitura. O que confirmou o deleite oferecido pelos textos literários.

Abordamos sobre o conto e nos direcionamos às práticas literárias contemporâneas emergentes⁵. Um miniconto, produzido pela professora-pesquisadora naquele momento, no *software Microsoft PowerPoint*, foi exposto por meio do projetor multimídia e o resultado lhes foi apresentado:

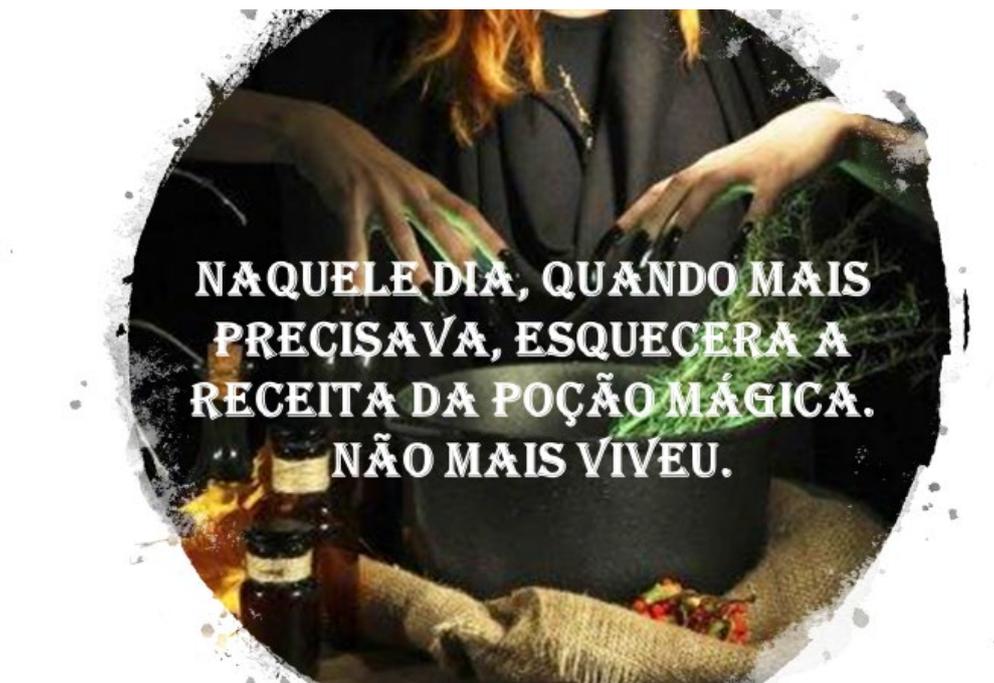


Imagem 08: Miniconto: *A morte da bruxa*
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Ao observarem o texto, no que se refere ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, para acionar as estratégias de leitura dos estudantes e proporcionar a interpretação textual, indagamos sobre a brevidade do texto, se longo ou curto; sobre a temática do texto; se conseguiam visualizar o tipo de narrador; o espaço; o personagem; seu desfecho e fato(s) que culminaram nele.

Por meio dos questionamentos arquitetados, os estudantes puderam perceber que se tratava de um texto ficcional, produzido com elementos dos quais já tinham conhecimento prévio. Sobre compreender uma leitura, Leffa (1996, p. 25) expõe que:

Para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo.

⁵ Os gêneros textuais emergentes correspondem aos textos que surgem no contexto da tecnologia digital (Cf. MARCUSCHI, 2004, p. 13-67).

Todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível.

Assim, os estudantes inferiram interpretações: trata-se de uma bruxa que passava por um contratempo (a turma imaginou variadas situações para a bruxa). Diante dele, que colocava em risco sua vida, ela não conseguira se lembrar dos ingredientes da poção mágica que tinha o poder de salvá-la. O desfecho é trágico, pois, por não conseguir fazer a poção, a morte lhe era certa. Todos os estudantes conseguiram argumentar sobre o contexto e subtexto da história, prevendo o acontecido.

Em posse de seus *smartphones* os estudantes foram conduzidos a acessarem o *site* de Marcelo Spalding⁶. Nele, conheceram os “Minicontos coloridos” e leram vários de forma interativa:



Essa plataforma digital possibilita a escolha das cores vermelha, verde e azul em percentual que resulta em um matiz e conseqüentemente em um miniconto. A diferença entre os percentuais é suficiente para a leitura de outro miniconto. Os estudantes puderam navegar por esta atividade, que concluíram ser bem interessante. Cada um deles fez a leitura, em voz alta, de um miniconto. Desse modo, a turma pôde

⁶ Disponível em: <http://www.marcelospalding.com/>

comentar e inferir interpretações. Eles também alegaram desconhecer tal gênero textual.

Isso posto, demos algumas explicações teóricas sobre os minicontos, mas sem o intuito de nos prendermos às regras, visto que a criatividade dos estudantes poderia ser prejudicada. Sugerimos a visualização do vídeo *Miniconto: o máximo do mínimo*⁷, em que o escritor Marcelino Freire discute sobre as produções de minicontos. Alguns estudantes que assistiram a outros preferiram ir à criação do gênero.

Em seus *smartphones* ou nos *laptops*, fizeram suas produções textuais. Orientamo-los a baixar o aplicativo *Textgram* em seus aparelhos celulares. Este aplicativo permite coadunar imagens a textos verbais, o que favoreceu a produção criativa e interativa. Outros estudantes usaram o *laptop* e realizaram sua produção por meio do *software Microsoft PowerPoint*.

Relativo ao tema e para explicar como utilizar o aplicativo *Textgram*, realizamos outro miniconto referente à temática inicial, morte:



Imagem 10: miniconto “Meu dia”
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Na sequência, produção de alguns estudantes:

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>>



Imagem 11: minicontos produzidos pelos estudantes
 Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

O uso do aplicativo *Textgram* ou do *Microsoft PowerPoint* impulsionou e facilitou a produção textual. Para os que fizeram com o último, a criação de *slides* foi auxiliada e assistida por nós, pois precisou de mais explicações, já que o *Textgram* tem caráter intuitivo.

Realizar o miniconto em tecnologia digital foi tão instigante que os estudantes foram além e criaram mais de um miniconto. No entanto, ao se aventurarem pela escrita digital, produziram textos com temáticas variadas. Chamamos a atenção deles para o fato, porém não os proibimos, uma vez que se tratava de uma experiência literária e digital nova, pois não é comum o uso de aparelhos celulares para fins pedagógicos e a escola proíbe seu uso em sala que não seja para favorecer o ensino-aprendizagem. A esse respeito, Rojo (2012) salienta sobre a presença e importância de aparelhos celulares em sala de aula, para a promoção de conhecimento pautada na criticidade do estudante em que eles estejam envolvidos com os multiletramentos. Dessa forma, Cani e Coscarelli (2016, p. 22) observam que

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento, das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. O que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula. Nesse sentido a formação dentro das escolas precisa contribuir para o desenvolvimento desse cidadão e, para isso,

é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores.

Abaixo 02 produções com temáticas divergentes à temática proposta:

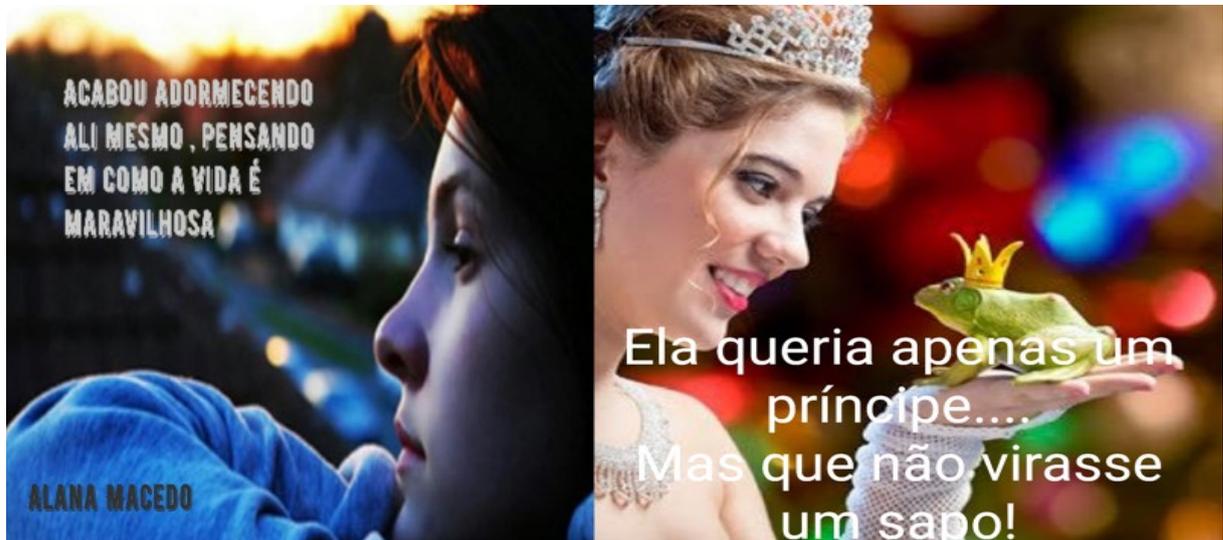


Imagem 12: produções de minicontos com temáticas diferentes das estudantes Alana dos Santos de Macedo e Larissa Gabrielly de Souza Soares
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Os estudantes criaram seus minicontos de acordo com a estrutura dos vistos na plataforma *Minicontos coloridos*, os quais não possuíam títulos distintivos. No momento da produção, ressaltamos a possibilidade da formação do título do miniconto, assim algumas produções têm títulos outras não. Durante as produções também ocorreram dificuldades por parte daqueles que não haviam compreendido a essência de um miniconto, ficando o texto mais próximo às mensagens reflexivas:



Imagem 13: produção da estudante Gabriella de Jesus Lima
 Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora



Imagem 14: produção da estudante Camilly Victoria Andrade Slomp
 Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Isso posto, para Spalding (2018a, p. 9), “Há sempre o risco de que o texto [miniconto] na verdade seja uma poesia, uma cena [...], uma sinopse [...], ou uma piada”. Assim, para o aprimoramento da prática escrita, intervimos e ressaltamos as características do gênero. Explanamos sobre as diferenças entre o miniconto e as mensagens reflexivas. Os estudantes interagiram e participaram da produção dos colegas e junto com a professora-pesquisadora ofereciam auxílio quando percebia

dificuldade. Essa ação mostrou-se eficaz e tem respaldo na teoria da Zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky⁸.

Abaixo, registramos o momento da produção:



Imagem 15: estudantes produzindo minicontos
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Os minicontos produzidos foram postados na página do *Facebook*⁹ da Escola Estadual 19 de Maio.

LEITURA (28/05/2019, 2 horas em período matutino): 2º INTERVALO: ESCRITA CRIATIVA

Este encontro teve início com a exposição à turma dos minicontos produzidos no encontro anterior. Nele, estavam presentes 14 estudantes; 4 dos 18 estudantes que tinham a permissão dos pais/responsáveis não compareceram. Em conversa com os presentes, estes alegaram que dos ausentes um tinha ido para o sítio, outro deveria cuidar da irmã/irmão mais novo que também vivenciavam o período de greve, e nós compreendemos que a greve alterou a dinâmica familiar dos estudantes.

⁸ A zona de desenvolvimento proximal corresponde à distância entre o que um aprendiz realiza sozinho e o que realiza com a intervenção de um adulto, relacionada à produção de conhecimento (Cf. OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 49).

⁹ Disponível em: <<https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/posts/461015734606223>>

Logo após, demos início ao segundo intervalo. Os estudantes já haviam lido o terceiro conto, “O moço que não queria morrer”, em momento extraclasse. No entanto, seu desfecho, descrito por Abaurre e Abaurre (2015), como o momento da resolução do conflito no enredo, tanto na cópia impressa e obra digitalizada foi suprimido. Ao comentarmos e fazermos inferências ao conto, esperávamos que alguns deles fizessem alguma observação sobre o final da história, o que não ocorreu.

Para verificarmos se houve dúvidas e dificuldades quanto à interpretação e compreensão textual, preferimos expor o texto por meio do projetor multimídia e realizar a leitura desse conto para proporcionar a escuta aos estudantes. Então, ao fim de nossa leitura, perceberam que ela terminou de forma estranha, sem nexos e que faltava algum final surpreendente. Neste momento, propomos a atividade para o segundo intervalo que era a criação de um desfecho para a história.

A escrita não contou com a correção e refacção textual, pois não visávamos entrar em conteúdos gramaticais, já que a finalidade era o letramento literário, porém para facilitar a leitura fluida, fizemos as adequações na transcrição dos textos abordados a seguir:

O papaz estava cheio de fome e descobriu o perdido da moça.
 — Senhor, me dá rapemas uma maça. — Disse o papaz para o senhor das maças.
 O que ele não esperava, era que a jovem mulher estava seguindo o papaz, pois já estava desconfiada que descumpria. Ela deu um grito... mas um grito...
 — Pare, Rafaci! Não coma! Esta é a morte que reido te levar!..
 Ele logo soltou a maça no chão.
 — Opa safada! Não vai ser desta vez! — Disse Rayoal que voltou para o Castelo Dourado. E ficou conhecido como: O homem que fugiu da morte. E até hoje está neste castelo junto com sua namada.

Imagem 16: possível desfecho para o conto “O moço que não queria morrer” da estudante Luana Tavares dos Reis

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

TRANSCRIÇÃO

O rapaz estava cheio de fome e desobedeceu ao pedido da moça.

- Senhor, me dê apenas uma maçã. – Disse o rapaz, para o senhor das maçãs.

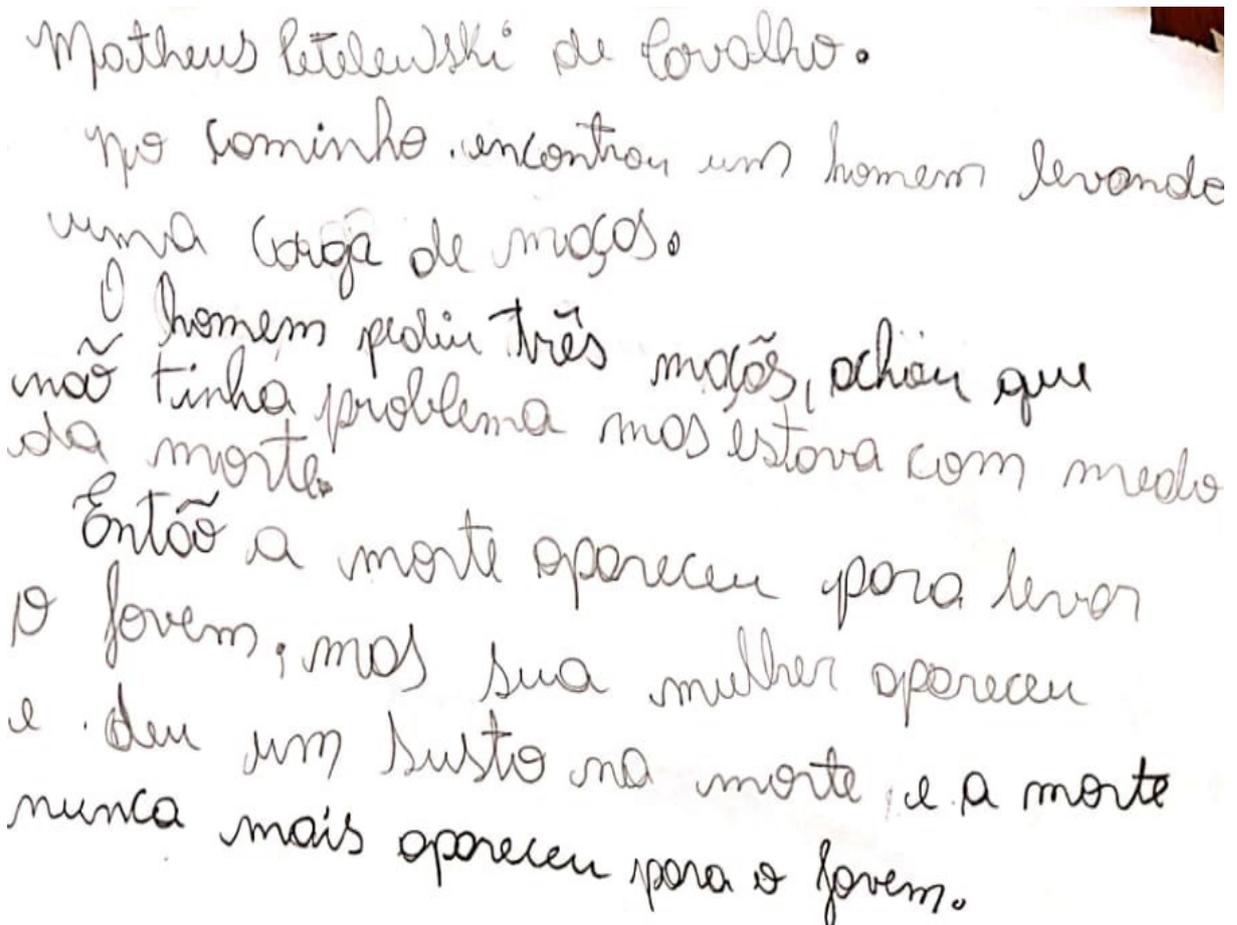
Mas o que ele não esperava era que a jovem mulher estava o seguindo, pois já desconfiava que seu amado descumpriria a ordem. Ela deu um grito... mas um grito:

- PARE, RAFAEL! – E continuou: - NÃO COMA! Esta é a Morte querendo te levar!

Ele logo soltou a maçã no chão, e disse:

- Opa, safada! Não vai ser desta vez!

Então ele voltou para o castelo dourado e ficou conhecido como o homem que fugiu da Morte. Até hoje vive neste castelo junto de sua amada.



Matheus Petelewski de Carvalho.

No caminho encontrou um homem levando
uma caixa de maçãs.

O homem pediu três maçãs, achou que
não tinha problema mas estava com medo
da morte.

Então a morte apareceu para levar
o jovem, mas sua mulher apareceu
e deu um susto na morte, e a morte
nunca mais apareceu para o jovem.

Imagem 17: possível desfecho para o conto "O moço que não queria morrer" do estudante Mateus Petelewski de Carvalho

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

TRANSCRIÇÃO

No caminho encontrou um homem levando uma carga de maçãs.

O jovem pediu três maçãs, pois achou que não teria problema, mas estava com medo da Morte. Então, a Morte apareceu para levar o jovem, mas sua mulher apareceu e deu um susto nela que nunca mais apareceu para ele.

Imagem 18: possível desfecho para o conto “O moço que não queria morrer” da estudante Karen Pantoja

Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

TRANSCRIÇÃO

Ele olhou para o homem com a carroça cheia de maçãs e pensou em como estava com fome, então disse:

- Olá! Boa tarde! Você poderia me vender uma maçã? - O homem olhou para ele e perguntou:

- Quantas você quer?

- Quero apenas uma, mesmo.

O homem olhou para o moço e disse que ele não precisaria pagar por ser uma quantidade pequena. O moço olhou para maçã e pensou no que a bela moça havia dito para ele, o que o fez devolver a maçã para o homem da carroça, agradecendo.

O moço chegou ao castelo e encontrou a bela moça, a qual ficou feliz ao revê-lo. Deram um longo abraço e ficaram felizes pelo resto de suas vidas no castelo dourado.

Nesta atividade, ocorreram questionamentos, quanto ao uso das tecnologias digitais. Por terem usado na atividade do primeiro intervalo, gostariam de tê-las usado nesta também. Os estudantes alegaram que apesar de a atividade ser diferenciada das que costumavam fazer em sala, poderíamos ter envolvido os artefatos digitais. Entendemos o entusiasmo quanto ao poder fazer uso delas, mas explicamos a eles que ao utilizarmos ferramentas como folha de papel, lápis, borracha, estamos também usufruindo de uma tecnologia, não recente, mas que faz parte da vida escolar e cotidiana deles. Expusemos ainda que utilizaríamos as tecnologias digitais nas atividades que se seguiriam.

Esta atividade não tinha como objetivo um desfecho parecido com o do autor, mas buscava instigar a criatividade e a elaboração escrita dos estudantes, ou seja, a escrita criativa, que segundo Spalding (2018b, p. 14),

é qualquer tipo de texto que não seja profissional, jornalístico, acadêmico ou técnico, normalmente textos em que há trabalho estético com a linguagem, com o uso de rimas ou metáforas, construção de personagens, desenvolvimento de cenas, etc.

Ao findarem a atividade, leram para a turma seus desfechos e percebemos entre eles que um ou outro estudante já teria tido acesso ao final original do conto, o que os fizeram reescrever a história.

Frisamos a realização da leitura do último conto da obra para o próximo encontro.

LEITURA (29/05/2019 e 30/05/2019 6 horas em período matutino): 3º INTERVALO: PROTAGONISMO EM PRODUÇÃO DIGITAL

A leitura do último conto do livro, “A quase morte de Zé Malandro”, foi realizada, pela segunda vez em sala, pelos 14 estudantes participantes. A atividade proposta neste intervalo foi a criação de *book-trailers*, que em formato de vídeo, buscou ressaltar pontos considerados importantes pelos estudantes, sobre a obra. Para a produção, puderam contar com o envolvimento de variadas semioses: som musical e de narração, legendas, imagens e efeitos, a fim de criar uma propaganda que visou influenciar a leitura da obra. Nesse sentido, a atividade contou com os multiletramentos (ROJO, 2012), pelo qual ferramentas usuais foram utilizadas, como lápis, caneta, papel, borracha (para a escrita do texto de divulgação); e ferramentas digitais, como os artefatos tecnológicos (*smartphones* e *laptops*), e *softwares* de produção com possibilidades de inserção de áudio, vídeo, imagem, edição, entre outros (para a retextualização do primeiro texto, escrito manuscritamente).

Os estudantes não conheciam o gênero emergente *book-trailer*, apresentamos a eles o vídeo *Como fazer um book trailer*¹⁰, o qual ensina como usar o programa *Wondershare Filmora* e outro vídeo, *Movie Maker/Edição de vídeos para iniciantes – Tutorial de ferramentas básicas*¹¹, referente ao uso do programa *Windows Movie Maker*, para criação de vídeos. Alertamos os estudantes que poderiam baixar os programas em seus *smartphones*. Com efeito, fizemos acesso ao site *Hiperlendas mato-grossenses*¹² criado pela professora (mestranda PROFLETRAS V) Iraci Sartori dos Santos, no qual há as produções digitais dos mestrandos da turma PROFLETRAS V. Assistimos aos *book-trailers* produzidos pela turma, para que os alunos tivessem conhecimento sobre a variedade de como abordar uma obra para criar sua divulgação.

Sugerimos a criação de grupos para essa atividade, sendo 3 grupos de 3 estudantes; 1 grupo de 4 estudantes. Dois estudantes chegaram atrasados e fizeram dupla; outro, que chegou posteriormente àqueles, preferiu fazer sozinho, visto que os

¹⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xamrR3TyTpl>>

¹¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1H_2_Q8akuA>

¹² Disponível em <<https://multiletramentosna.wixsite.com/texto>>

demais já haviam se aventurado pela criação. Esta ocorrência não os prejudicou, pois oferecemos o nosso apoio para a retomada dos materiais abordados e para construção dos *book-trailers*.

Nesta atividade, os estudantes poderiam utilizar seus *smartphones*, mas a maioria optou pelos *laptops*, já que alegou ter mais facilidade neste aparelho tecnológico aos celulares. Isso porque as ferramentas para criação ficam explícitas no programa e o teclado oferecia acesso fácil a elas.

Após darmos explicações sobre os *softwares* para produção dos *book-trailers*, pelo fato de estarmos reunidos todos em uma mesma sala e o som produzido por um grupo afetar o outro, sugerimos que cada grupo ocupasse outro ambiente da escola, assim não teriam problemas com a sobreposição indevida de sons durante a confecção da atividade.

Essa ocorrência nos fez refletir que a possibilidade da realização dessa atividade durante período normal de aula, seria prejudicada, pelo fato do barulho costumeiro gerado na escola, o que dificultaria as nossas ações.

Alguns grupos expuseram brevemente sobre todos os contos presentes na obra; outros optaram por aquele que mais gostaram em suas produções.

Os *book-trailers* foram exibidos à turma e postados no *Facebook*¹³ da Escola Estadual 19 de Maio e canal do *YouTube*, Professora Marciana Gois¹⁴.



Imagem 19: estudantes durante produção de *book-trailers*
Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

¹³ <<https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/videos/460895134618283/>>

¹⁴ <<https://www.youtube.com/channel/UC2Bc-BK-0pOB8ZSEHSgUtGQ>>

LEITURA (31/05/2019 a 07/06/2019 19 horas): 4º INTERVALO:
PROTAGONISMO EM PRODUÇÃO DIGITAL

Abrimos este intervalo na presença de 12 estudantes, com a leitura de um conto produzido por uma estudante, no ano de 2017, pertencente ao 6º ano.

- Era uma maçã muito linda de pele, mas um dia acordou com um rogo dentro do calço, ao se olhar no espelho viu que tinha um enorme puraco em sua calço.

- Oh meu deus como assim eu era o mais linda! Logo o rogo entrou no rogo.

- Do poro falar baixo? Tem gente querendo derro! Logo o maçã percebeu que havia mesmo um rogo saindo de seu calço era algo que a maçã nunca poderia agreditar, que estava acontecendo com ela, pois ela estava com um minhoca no calço. Assim a maçã começou a se perguntar.

- Como que você não parar no minhoca calço?

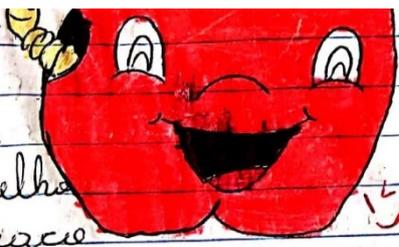
- Tem certeza que eu estou no seu calço?

- Sim! elhe o puraco minhoca?

- Então o minhoca pediu que o maçã deixo se que ele ficar se onde estava que pois o estava lazer de mercer!

- A maçã inconformado com a situação começou a chorar. Como pode eu era a mais linda de pele agora me tornei uma maçã estranha. Então aberto a situação o minhoca resolheu lhe dar um conselho.

- Não chore maçãzinha, você agora tem um minhoca!



Quando arrimou a maçã escutei o conselho - Pensando por esse lado seriamos grandes amigos assim não ficarei mais sozinha, sendo o mais lindo de pensar não tenho amigos, pois minhas parceiras maçã se sentiu mal ficando perto de mim, por causa de minha beleza, agora serei igual as outras com alguma imperfeição!

- Depois desse acontecimento a maçã e a minhoca viraram amigas apesar de todas as seu poder falarem que é muito estranho como minhoca viver em uma maçã.

Imagem 20: conto "A Maçã perfeita", produzido por estudante do 6º ano, em 2017
 Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Optamos pela leitura desse conto, pelo fato de a estudante ter pertencido ao quadro discente da escola e de sua escrita estar mais próxima a dos estudantes do 7º ano A. Além disso, seu texto envolveu a ficção, própria dos textos literários, o que proporcionou a valorização da produção da estudante. Nela, pudemos destacar a construção do enredo, ou seja, a situação inicial/apresentação inicial, o conflito/complicação, clímax e desfecho. Após a leitura, questionamos os estudantes sobre a parte introdutória do texto, que elementos apareceram que poderiam destacar; sobre qual seria um acontecimento problemático encontrado pela personagem "Maçã" que lhe tirou a tranquilidade; sobre o momento da narrativa em que é alcançado o ponto máximo de tensão e a encaminhou para o final; e sobre como a situação problemática foi resolvida, se com um final positivo ou negativo. Os estudantes, ao visualizarem o texto exposto por meio do projetor multimídia, iam identificando o que era solicitado. De forma aleatória, participaram.

Desenvolvemos essa atividade de maneira fruitiva, sem a necessidade de registros escritos. Nesse sentido, revelamos aos estudantes que estas partes da história correspondiam respectivamente à situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Também salientamos que neles há os elementos que compõem uma narrativa literária. Identificamos o narrador, o foco narrativo, os personagens, o espaço e o tempo, sem a necessidade de atividades que envolvessem leitura de textos e registro da identificação dos elementos.

Após a identificação satisfatória dos elementos da narrativa no texto “A maçã perfeita” consideramos o conhecimento prévio e a criatividade dos estudantes acerca do gênero e propomos como atividade, para esse intervalo, a criação individual de um conto que trouxesse a mesma temática da obra lida. Outrossim, estávamos disponíveis para as dúvidas que pudessem surgir e para intervenção quando necessária. Ressaltamos que o texto produzido passaria por modificações ao longo da prática escrita.

Inicialmente, ao se verem na função de produtores textuais, verificamos um certo desconforto. Muitas dúvidas sobre o que iriam escrever e como escrever surgiram. Diante desse fato, consideramos sobre o que é abordado por Cosson (2018a, p. 21) acerca das práticas literárias na escola:

[...] como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar [...].

Pela falta de contato com práticas literárias efetivas, os estudantes, principalmente, na hora de escrever, encontraram dificuldades. A turma, diante dessa dificuldade, sugeriu na escrita a abordagem de outros temas que não a morte. Aceitamos. Acreditando no protagonismo e no resultado da produção, preferimos mudar o planejado e abrir espaço para trabalharem com outros temas que fossem de seus interesses. Essa mudança os contentou, porém ainda lhes restava a dúvida: Sobre o que escrever? Não nos foi surpresa o sentimento de insegurança dos estudantes, pois é evidenciada a preferência nas escolas pelos textos denotativos aos conotativos pelo julgo de que: “a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas” (COSSON, 2018a, p. 21).

E para nós pesquisadores que havíamos considerado o conto com a temática morte e sua retextualização, como produto final, as vídeos-história, para a última etapa do letramento literário, a interpretação, restou-nos delinear e adequar o planejamento e repensar uma nova atividade para esta etapa, as atitudes tomadas estiveram concernentes à pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986).

Ressaltamos para os estudantes que a escrita ficcional é um processo de criação reflexiva, assim, deveriam dispor de tempo e paciência para a produção, além do mais poderiam escrever sobre o que conheciam para poder facilitar a atividade e abranger o proposto pelos multiletramentos, no que diz respeito à multiplicidade de culturas (ROJO, 2012). A concordância de os estudantes escolherem a temática para suas histórias, sem limitá-la ao tema “morte”, foi crucial para o desenvolvimento dessa atividade, dado que as construíram com os conhecimentos que possuíam, ou seja, envolveram a sua cultura e escolha pessoal.

Este encontro aconteceu em uma sexta-feira (31/05/2019). Para finalizar, propomos que pensassem em um tema e em uma possível história durante o final de semana e segunda-feira (na segunda-feira não aconteceu o encontro, devido à professora-pesquisadora estar no município de Sinop/MT) o que conseguissem esboçar que trouxessem em nosso próximo encontro, 04/06//2019, terça-feira.

A ESCRITA DE UM CONTO E SUA RETEXTUALIZAÇÃO

Os encontros seguintes ocorreram em período matutino no dia 04/06/2019 e nos dias 05, 06, 07/06/2019, foi necessário acontecer também no período vespertino, com o total 12 estudantes.

Como combinado, eles puderam conjecturar sobre a temática e a história que queriam construir. Com a discussão sobre as ideias que trouxeram, puderam aperfeiçoar e pô-las no papel.

Concomitantemente às histórias que produziram eram criadas as vídeos-história. Os que terminaram primeiro optaram por utilizar os *laptops*. Dessa forma, poderiam fazer uso dos programas *Windows Movie Maker* ou *Wondershare Filmora*, isso porque, como já explícito na construção dos minicontos, o uso desses *softwares* em *smartphones*, não impede, mas dificulta o manuseio das ferramentas neles presentes. Se alguns dos minicontos e *book-trailers* foram produzidos em *smartphones*, as vídeos-história não. Diante desse fato, surgiu-nos um desafio, fazer com que os 12 estudantes utilizassem os *laptops* para criação, uma vez que possuíam grande dificuldade para produção nos aparelhos celulares (os 2 computadores pertencentes à escola não admitiram baixar os *softwares* para produção). Conforme um estudante terminava a história, essa era lida por nós e sugeridas as adequações que poderiam ser feitas. A refacção textual contou com a adequação semântica, uso

apropriado de vocábulos, paragrafação, e correção de inadequações ortográficas. Reescritas as histórias, os estudantes esperavam por sua vez para criação nos *laptops*.

Disponibilizamos alguns livros de contos para os estudantes que esperavam por sua vez, o que não funcionou, uma vez que durante a leitura eles ficavam entretidos por conversas paralelas, o que prejudicava quem estava utilizando os *laptops*.

Para essa atividade, eram essenciais o silêncio e a concentração dos que estavam produzindo. Sendo assim, optamos por atender um número menor de estudantes, 4 por período. O restante dos estudantes esperava por sua vez em casa, o dia escalado.

Esta ocorrência nos fez refletir acerca da importância de as escolas terem em pleno funcionamento os laboratórios de informática, com máquinas suficientes ao número máximo de estudantes por turmas e com a presença de um técnico de informática. Por outro lado, verificamos que se a proposta interventiva ocorresse em período normal de aulas, pela falta de laboratório de informática, teríamos de atender os estudantes em período contraturno, pois as aulas têm período de início e término determinados (1 hora), o que levaria muito mais tempo para findar as atividades, em virtude do uso de apenas 2 *laptops*. Ademais, esbarraríamos em outros problemas, como o barulho gerado por outras salas de aula e no pátio escolar, o que desfavoreceria o resultado das vídeos-história durante a gravação de voz dos estudantes.

Para término da atividade, postamos as vídeos-histórias: “Mariana e a menina do espelho”, “Um jogo diferente”, “O dever do jovem trabalhador”, “O encontro da Rosa e do Coração”, “O suicídio”, “Cavalo de Asas”, “A transformação”, “A morte na floresta”, “A menina macumbeira”, “A floresta encantada”, “A estranha diretora” e “A caçada inesperada” em canal do *YouTube*, *Professora Marciana Gois*.¹⁵

Como já ressaltamos, de 05/06/2019 a 07/06/2019, o atendimento se deu no período matutino e vespertino, ficando para um momento posterior a etapa da interpretação, a qual teve de ser modificada perante a sugestão dos estudantes de escreverem contos com a temática decidida por eles. Por essa mudança, o produto

¹⁵ <<https://www.youtube.com/channel/UC2Bc-BK-0pOB8ZSEHSgUtGQ>>.

final, as vídeos-história, que traria o tema morte e corresponderia à etapa da interpretação da SB, destoaria da proposta que indica que “não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido (COSSON, 2018a, p. 66), assim readequamos e organizamos outra atividade para a etapa da interpretação; alteramos o planejamento das atividades e data relativa ao momento final da SB.

INTERPRETAÇÃO (12 horas)

Devido à alteração da atividade de interpretação, proposta pelos estudantes participantes da intervenção, retornamos à sala de aula do 7º ano A (decorridos mais de 6 meses do início da proposta de letramento literário e digital), no dia 22/11/2019. Utilizamos 2 aulas, de 1 hora cada, destinadas à LP. No entanto, foi preciso utilizar parte da aula de Educação Física, cedida, na ocasião, pela professora Rizoene Sousa, para término do proposto.

Por termos realizado as etapas do letramento literário e digital com a presença e produção efetiva de 12 estudantes, durante o período de greve, ao retornarmos à proposta interventiva, ponderamos acerca da necessidade de acolher e incluir o restante dos estudantes.

Neste encontro, havia 24 estudantes, um a mais, no que se refere ao número de estudantes matriculados em início da proposta de intervenção. Com exceção deste, que foi matriculado após período de greve, todos haviam recebido a cópia da obra *Contos de enganar a morte* impressa ou digitalizada. 21 estudantes haviam participado das etapas de motivação e introdução, assim essa aula teve como propósito o compartilhamento e conhecimento da sequência das atividades produzidas pelos 12 estudantes à turma e; para aquele que não havia recebido a obra, lhe disponibilizamos. Em geral, os 12 estudantes ficaram muito contentes ao reverem suas produções e o restante assistiu com curiosidade e questionamentos sobre o processo de produção das atividades em meio tecnológico. Apresentamos as atividades com o uso do projetor multimídia e ao término colhemos as avaliações dos 12 estudantes sobre o projeto, relatado posteriormente.

Após familiarizá-los com o desenvolvido, discorremos sobre a finalização da proposta interventiva, que se deu com a encenação do conto “O moço que não queria morrer” presente na referida obra. Para a realização, expusemos sobre a necessidade

de haver participantes para tal. Damos preferência aos 12 participantes, no entanto, devido à data da apresentação que ocorreu em 12/12/2019, na “Noite de autógrafos” da escola, alguns não poderiam participar, pois viajariam ou não estariam presentes em virtude de outras motivações pessoais e familiares. Sendo assim, dentre os 10 personagens necessários para encenação do conto, 6 participaram das etapas anteriores (motivação, introdução e leitura); 2 participaram da motivação e introdução (realizadas em momento de aula, anterior à greve), mas desistiram na etapa da leitura, por ser realizada em período de greve, o que ocasionou mudanças na dinâmica familiar e os impossibilitou de irem à escola; e 2 participaram da motivação e introdução, sem terem iniciado a etapa da leitura. A todos pedimos que realizassem a releitura (ou leitura) do conto a ser encenado.

Definimos os papéis de acordo com a escolha dos participantes. Para os de maior destaque tivemos uma narradora – Yasmim Souza Campos; o moço jovem que não queria morrer – Kauê dos Anjos de Oliveira; a morte – Luana Tavares dos Reis; a moça bonita – Alana dos Santos de Macedo; o velho que carregava um saco de pedras – Karen Cristina Costa Pantoja; o velho que carregava um machado – Jeison Vítor de Sousa Moreira; o velho que carregava um balde d’água – Guilherme Pêgo Martins e outros 3 de menor destaque dentro do enredo, mas com funções importantes – Andrei Victor de Amorim, João Vitor Maciel Moscofmann e Vytor Thomaz Cortonezi Fernandes.

Disponibilizamos o conto retextualizado, como texto teatral, pois por se tratar de uma encenação foi preciso modificá-lo para que se adaptasse ao novo formato. Os estudantes também sugeriram a troca de termos nas falas dos personagens, para melhoria da encenação. Definimos as vestimentas e produções de alguns artefatos como: foice, machado, castelo, árvore. Outros estudantes, não participantes da encenação, se dispuseram a ajudar na confecção do que era necessário.

No dia 26/11/2012, demos início aos ensaios em contraturno às aulas. Prosseguimos até o dia 29/11/2019 e de 02 a 11/12/2019.



Imagem 21: ensaios e produção de artefatos para encenação do conto “O moço que não queria morrer”

Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

O evento “Noite de autógrafos” ocorreu na Escola Estadual 19 de Maio, no dia 11 e 12/12/2009 e foi organizado pela equipe gestora e demais participantes. Oriundo de um projeto de leitura e escrita intitulado “Estante Mágica”, tem o intuito de transformar o estudante em um leitor e autor de histórias, para isso diversas atividades que envolviam a leitura e escritura de textos foram desenvolvidas no ano de 2019, pelos professores e estudantes. Para a consolidação da proposta, cada estudante-escritor teve seu texto em formato de livro impresso disponibilizado e pôde no evento oferecido em especial a eles dar autógrafos e protagonizar o momento. No dia 12/12/2009, na abertura do evento, em consonância com o projeto, pudemos explicitar sobre a nossa proposta interventiva de letramento literário e digital aos presentes e agradecer, em especial, aos pais/responsáveis e estudantes do 7º ano A.



Imagem 22: abertura do 2º dia do evento “Noite de autógrafos” da Escola Estadual 19 de Maio.
Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Em seguida, os estudantes encenaram o conto “O moço que não queria morrer”, de Ricardo Azevedo, como atividade da etapa de interpretação da SB.



Imagem 23: encenação do conto “O moço que não queria morrer” de Ricardo Azevedo.
Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Evidenciamos por essa atividade que

O **Teatro** instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em *performance*. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, de espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores (BRASIL, 2017, p. 196, destaques do autor)

Assim, essa experiência possibilitou aos espectadores o encantamento e a apreciação pela arte, sobretudo, pelo fato de os participantes fazerem parte do corpo discente da referida escola. E aos estudantes participantes, oportunizou a estreia em um novo tipo de atividade, não realizado por eles antes (conforme relatos). Habilidades de expressão oral e corporal foram por eles experimentadas, assim puderam se reconhecer como atuentes na atividade, na qual cada um, com maior ou menor destaque, viram sua importância na realização e desenrolar da trama.

4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES LITERÁRIAS: LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO EM MEIO TECNOLÓGICO DIGITAL

O homem e a morte

*O homem já estava deitado
Dentro da noite sem cor
la adormecendo, e nisto
À porta um golpe soou.
Não era pancada forte.
Contudo, ele se assustou,
Pois nela uma qualquer coisa
De pressago adivinhou.
Levantou-se e junto à porta
- Quem bate? Ele perguntou.
- Sou eu, alguém lhe responde.
- Eu quem? Torna. – A Morte sou.
[...]*

(Manuel Bandeira)

A proposta interventiva realizada pela SB organizou-se com atividades sistematizadas, pelas quais objetivamos o letramento literário e digital. Portanto, visamos transformar a maneira dos estudantes ler um texto literário, ao apresentar, disponibilizar e realizar a leitura da obra *Contos de enganar a morte*. Para tal, consideramos Bakhtin (1992) em que ler constitui-se em um processo interativo entre a materialidade do texto, as intenções dadas pelo autor e os conhecimentos prévios do leitor, elementos essenciais para a produção de sentido e experiência do literário

Com o uso de artefatos tecnológicos, como *smartphones* e *laptops*, bem como de *softwares* necessários para as produções propostas, buscamos incluí-los e utilizá-los para fins didáticos no processo de ensino-aprendizagem, para que os estudantes passassem a vê-los também, como instrumentos de produção e aprendizagem educacional e social, pois de acordo com Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), “Preparar

os alunos para o presente e para o futuro implica trabalhar com tecnologias digitais e capacitá-los para serem usuários competentes e críticos delas”.

Ao coadunar a escrita literária aos artefatos digitais, possibilitamos o exercício crítico da criação de textos multimodais, que corresponderam ao processo de aquisição e desenvolvimento de modos de expressões híbridos. Ao considerarmos que em sala de aula

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é criar, planejar, selecionar recursos, que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados (RIBEIRO, 2016, p. 119).

E por fim, a atividade da encenação fez com que os estudantes apresentassem o conto escolhido “O moço que não queria morrer” como teatro e praticassem habilidades de expressão oral e corporal diferenciadas das vivenciadas em sala de aula. Além disso,

O teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção (BRASIL, 1997, p. 84).

As sequências das atividades realizadas foram analisadas com o auxílio de amostragens das produções e depoimentos escritos, colhidos durante a aula do dia 22/11/2012. Da totalidade inicial da turma, 23 estudantes matriculados, 21 eram frequentes. Entretanto, durante esta pesquisa interventiva, 12 deles participaram das etapas de motivação, introdução e leitura – 6 deles, concluíram a SB e participaram da etapa da interpretação – para a encenação do conto, contamos com 4 estudantes que participaram das etapas de motivação, introdução e posteriormente interpretação (devido à greve não realizaram as atividades propostas nos intervalos durante a etapa da leitura).

Em acréscimo, evidenciamos que as identidades dos estudantes não foram preservadas, pois obtivemos deles e dos pais/responsáveis o consentimento e assentimento, para divulgação em trabalhos acadêmicos e plataformas digitais.

Porém, diante do substancial *corpus* de análise, apresentaremos e nos limitaremos aos mais significativos diante de cada atividade proposta; além disso, ressaltamos que inadequações gramaticais e textuais não foram corrigidas (exceto dos contos produzidos), visto que tais alterações não fizeram parte de nossa proposta.

4.1 A leitura da obra *Contos de enganar a morte*

Para promoção do letramento literário, em concordância com a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, que salienta como competência específica de LP para o ensino fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 87).

Elegemos para a leitura literária a obra *Contos de enganar a morte*, a qual destina-se ao público infantojuvenil, sendo adequada à primeira fase do terceiro ciclo, 7º ano.

A temática dos 4 contos presentes na obra é a morte, que é abordada de maneira humorística e permite que seja vista sem medo e esquivos pelos seus leitores. Assim, os estudantes puderam adentrar ao tema de modo simbólico e posteriormente relatar experiências que os marcaram e envolveram a morte. Durante a atividade, cuidamos para não dar o assunto como “proibido” de ser comentado ou discutido, por ser por vezes evitado e tratado como uma temática dolorosa. Não banalizamos a morte, o que fez com que os estudantes, pela experiência da leitura literária, enxergassem que ela faz parte da vida; e a esta devemos dar o devido valor, reconhecendo nossa importância em estar no mundo.

Dos 12 estudantes, prezamos pelo depoimento de 3 deles, sobre a leitura e temática da obra:

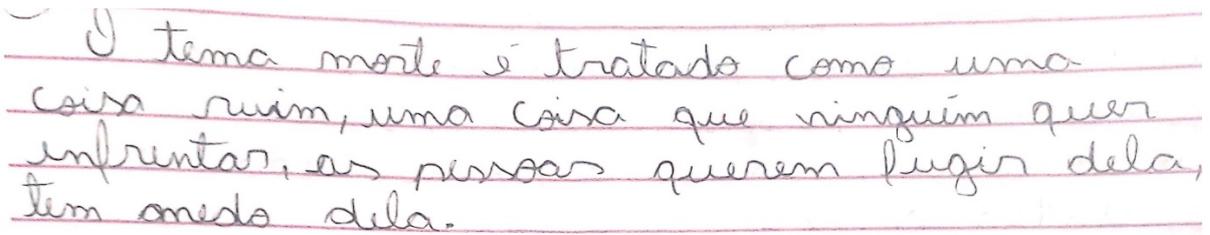


Imagem 24: depoimento da estudante Karen Cristina Costa Pantoja

Transcrição verbal do texto:

“O tema morte é tratado como uma coisa ruim, uma coisa que ninguém quer enfrentar, as pessoas querem fugir dela, tem medo dela”.

No depoimento, a estudante Karen Cristina Costa Pantoja, evidenciou a dificuldade existente na vida real de lidar com a temática abordada, sobre a qual muitos preferem, em suas palavras, “fugir” pelo fato de temerem o acontecimento.

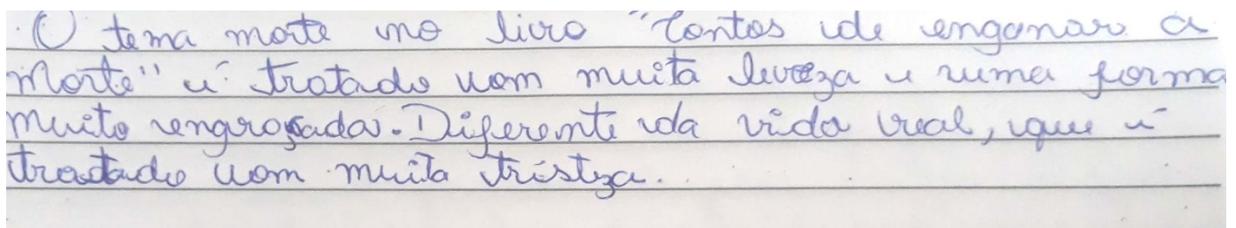


Imagem 25: depoimento da estudante Luana Tavares dos Reis

Transcrição verbal do texto:

“O tema morte no livro “Contos de enganar a morte” é tratado com muita leveza e numa forma muito engraçada. Diferente da vida real, que é tratado com muita tristeza”.

No depoimento da estudante Luana Tavares dos Reis, percebemos que ela compreendeu e frisou a diferença na abordagem fictícia sobre a morte na obra, e na vida real; e depreendeu as diversas formas de se abordar o tema: uma com “leveza” outra com “tristeza”.

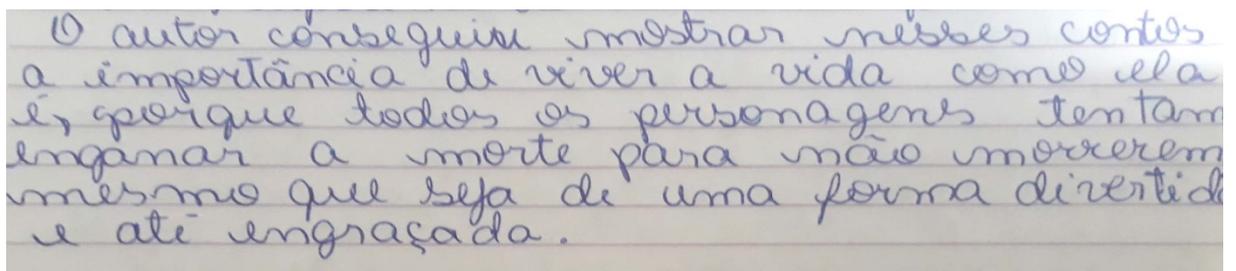


Imagem 26: depoimento da estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares

Transcrição verbal do texto:

“O autor conseguiu mostrar nesses contos a importância de viver a vida como ela é, porque todos os personagens tentam enganar a morte para não morrerem mesmo que seja de uma forma divertida e até engraçada”.

A estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares constatou a proposição da obra em valorizar a vida e vivê-la “como ela é”, ou seja, não desconsiderar a morte, pois faz parte da condição humana, não sendo possível se livrar dela, como exposto pelos contos lidos, em que os personagens, em vão, tentam enganar a personagem Morte.

O paralelo estabelecido ante o tratamento fictício e real sobre a temática possibilitou aos estudantes relacionar e diferenciar os textos conotativos aos denotativos. Dessa forma, a percepção frente à leitura literária tornou-se mais aguçada e revelou mudança sobre a compreensão e identificação de um texto literário (exposta no capítulo 3, em 2.3.1, pelo 1º gráfico), visto que durante a leitura da obra estabelecida e dos minicontos, os estudantes participavam do processo de produção, destacando as características dos textos ficcionais.

Além disso, a leitura da obra permitiu a reflexão e discussão sobre um tema considerado difícil de ser entendido pelos seres humanos. Seu tom humorístico permitiu suavizar a realidade e ainda assim, enfrentá-la, ao considerarmos que falar sobre entes queridos falecidos pode causar sofrimento. No entanto, sobre a abordagem de temas difíceis, nas histórias, com a presença do humor, Held (1980, p. 90-91) nos assegura que os elementos temíveis “nada têm de assustador [...] Por quê? Porque foi criado um clima de humor de tal maneira que a criança sabe muito bem que é “para rir”. Ela gosta do prazer da distância, às vezes, do “falso medo para brincar” (grifos da autora). Desse modo, o literário tornou-se um lugar de refúgio e ao mesmo tempo de encontro com o que consideramos angustiante e incompreensível, ao darmos, pela leitura, um novo significado aos fatos da vida.

4.2 O letramento literário e sua realização com artefatos tecnológicos – letramento digital

Nos denominados intervalos, algumas das atividades que os compuseram para o letramento literário e digital foram a produção de minicontos, *book-trailers* e o produto final desta proposta interventiva, as vídeos-história. Estas configuram-se como atividades asseguradas pela BNCC, que expõe como competência em LP a

produção de textos escritos “[...] e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos [...]” (BRASIL, 2017, p. 87). Mediante artefatos tecnológicos como, *smartphones* e *laptops*, os estudantes realizaram as citadas produções multimodais, com vista a atender essa competência.

Na escola Estadual 19 de Maio, há uma sala destinada ao uso de computadores para fins pedagógicos. Entretanto, durante a aplicação desta pesquisa apenas 2 computadores estavam disponíveis. O restante, segundo relato da equipe gestora, não estava em pleno funcionamento, e pelo fato de não haver um profissional, técnico em informática, os demais computadores foram retirados da sala e depositados em outro local. Assim, a sala de informática transformou-se em sala de reuniões. Essa realidade é evidenciada por Pereira (2017) que afirma que muitas das escolas brasileiras não estão suficientemente equipadas com computadores e acesso à *internet*. A falta de computadores suficientes à quantidade de participantes desta pesquisa prolongou o tempo para o desenvolvimento das atividades; havíamos estipulado, inicialmente, 22 horas, porém utilizamos 44.

Nesta proposta interventiva, consideramos não somente o letramento literário, mas também o digital, que “implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2017, p. 60). Destarte, as TDIC, estão presentes no cotidiano dos estudantes, e socialmente nas atividades desenvolvidas, portanto

[...] precisamos dominar a tecnologia da informação, [...] computadores, *softwares*, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar o mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (PEREIRA, 2017, p. 17).

As atividades realizadas com o uso das tecnologias digitais foram realizadas, por nossa consideração, de acordo com o nível de dificuldade. O *Textgram* é um *software* de criação textual acessível e intuitivo, poucos tiveram dificuldade em utilizá-lo, bastou apresentá-lo aos estudantes para que criassem seus textos; já o *Microsoft PowerPoint*, *Windows Movie Maker* e *Wondershare Filmora* exigiram mais de seus

usuários, por disponibilizar ferramentas diferenciadas para os efeitos pretendidos, sendo necessário a prática para melhores resultados nas produções.

Após apresentarmos e elucidarmos o gênero textual miniconto, auxiliamos os estudantes na produção de seus textos que permitiu coadunar a linguagem verbal a não verbal. Para tanto, 14 estudantes utilizaram o aplicativo *Textgram*, em seus *smartphones* e 2 utilizaram nos *laptops* o programa do *Windows PowerPoint* que permitiram a criação de textos personalizados.

O *book-trailer*, após explanação e visualização do gênero, foi realizado em grupo pelos estudantes, apenas 1 grupo utilizou o *smartphone*, o restante utilizou os *laptops*. Inicialmente, a atividade exigiu um texto verbal, a seleção de imagens e sons. Isso definido, os estudantes organizaram os artefatos para criação do vídeo de divulgação da obra, feito de maneira colaborativa.

Apesar de 11 dos 12 estudantes terem *smartphones*, a produção das vídeos-história foi realizada nos 2 *laptops* disponíveis, pertencentes à professora-pesquisadora. Houve a tentativa de utilizarmos os 2 computadores da escola, mas não conseguimos baixar os *softwares* necessários, além do mais, o funcionamento das máquinas era vagaroso, o que despenderia de mais tempo e paciência dos envolvidos. Por esta dificuldade, optamos pelo uso dos *laptops* para realização das vídeos-história. Dessa forma, aqueles que terminaram primeiro a escrita e refacção de seus contos utilizaram os *laptops* primeiramente. Não tardou para que outros estudantes também terminassem as produções textuais, o que fez com que ordenássemos o uso dos aparelhos tecnológicos e escalássemos os estudantes. Essa atividade, pelo fato de cada estudante ter escrito seu conto e retextualizado em vídeo-história, foi a que apresentou mais dificuldades. A professora-pesquisadora e colegas auxiliaram no fazer dessa atividade que resultou em 12 vídeos-história.

4.2.1 A produção de miniconto

No primeiro intervalo, propomos a produção de minicontos, baseados na teoria de Marcelo Spalding (2018), que busca promover a literatura digital. Apresentamos aos estudantes o *site Minicontos coloridos*, no qual constam produções do gênero em que o leitor pode lê-los de forma divertida e dinâmica, diferente da leitura realizada do texto em papel impresso:

Navegar na Internet, nos possibilita acessar muitos textos de gêneros variados [...]. Essa possibilidade nos faz experimentar o conhecimento de um modo novo, diferente das fontes tradicionais de referência. Um texto pode nos levar a outros textos, subjugando a linearidade espacial do texto no papel a uma verdadeira rede de textos que nos permite criar trajetórias de leitura diferenciadas, pelas opções que fazemos. A interação com o texto se dá, assim, com uma dinâmica diferente daquela com o texto em papel (GOULART, 2017, p. 54).

Motivados pela leitura interativa, apresentamos um miniconto produzido pela professora-pesquisadora, a fim de evidenciarmos os elementos da narrativa, existentes no miniconto, e para darem início às criações.

Abaixo, evidenciamos os depoimentos de 4 estudantes:

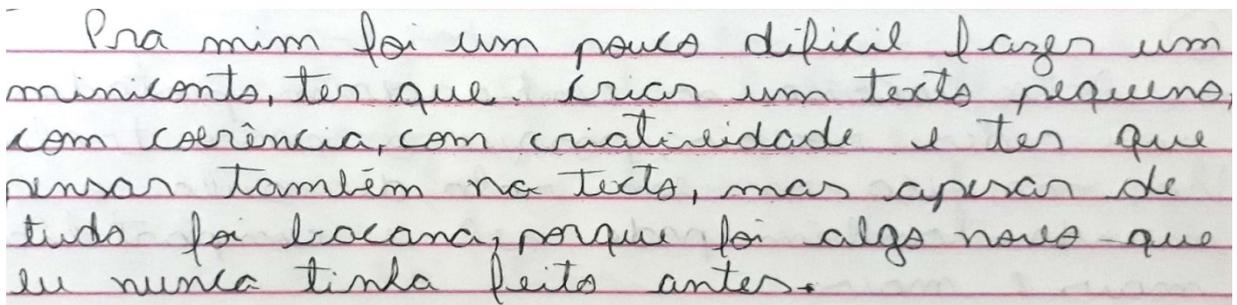


Imagem 27: depoimento sobre a produção de miniconto da estudante Karen Cristina Costa Pantoja

Transcrição verbal do texto:

“Pra mim foi um pouco difícil fazer um miniconto. Ter que criar um texto pequeno, com coerência, com criatividade e ter que pensar também no texto, mas apesar de tudo foi bacana, porque foi algo novo que eu nunca tinha feito antes”.

A leitura e a compreensão das características do gênero textual miniconto fizeram com que a estudante Karen Cristina Costa Pantoja percebesse que sua realização não era tão simples. Em seu depoimento, notamos a preocupação em produzir criativamente um texto com o mínimo possível de palavras que apresentasse coerência:



Imagem 28: miniconto produzido pela estudante Karen Cristina Costa Pantoja

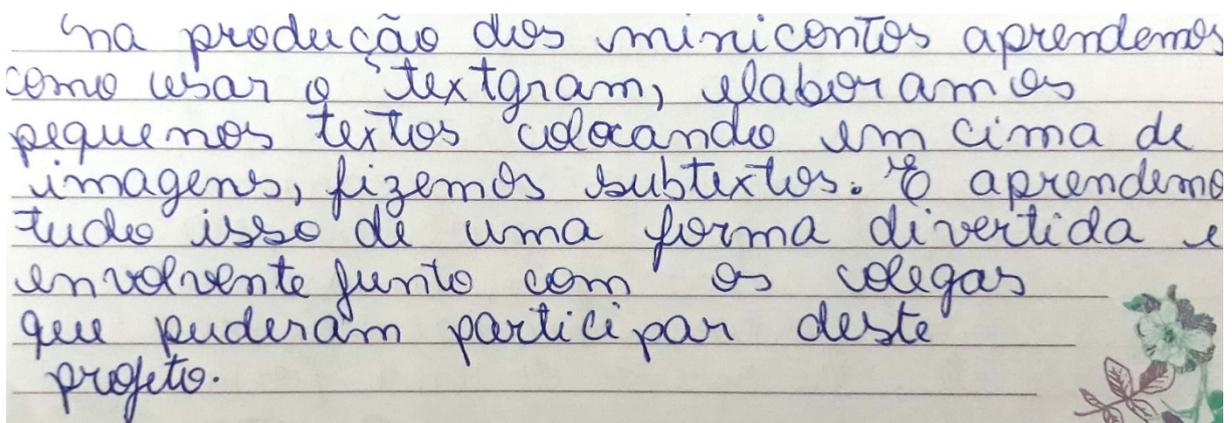


Imagem 29: depoimento sobre a produção de miniconto da estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares

Transcrição verbal do texto:

“Na produção dos minicontos aprendemos como usar o *Textgram*, elaboramos pequenos textos colocando em cima de imagens, fizemos subtextos. E aprendemos tudo isso de uma forma divertida e envolvente junto com os colegas que puderam participar deste projeto”.

A estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares evidenciou em seu depoimento sobre a produção de miniconto, a importância de a atividade ter sido realizada com outros estudantes, colegas de sala, o que tornou a produção mais agradável. Além disso, o aplicativo utilizado, *Textgram*, não era por ela conhecido. Constatamos pelo seu miniconto as mensagens presentes no subtexto, combinadas com o texto imagético:

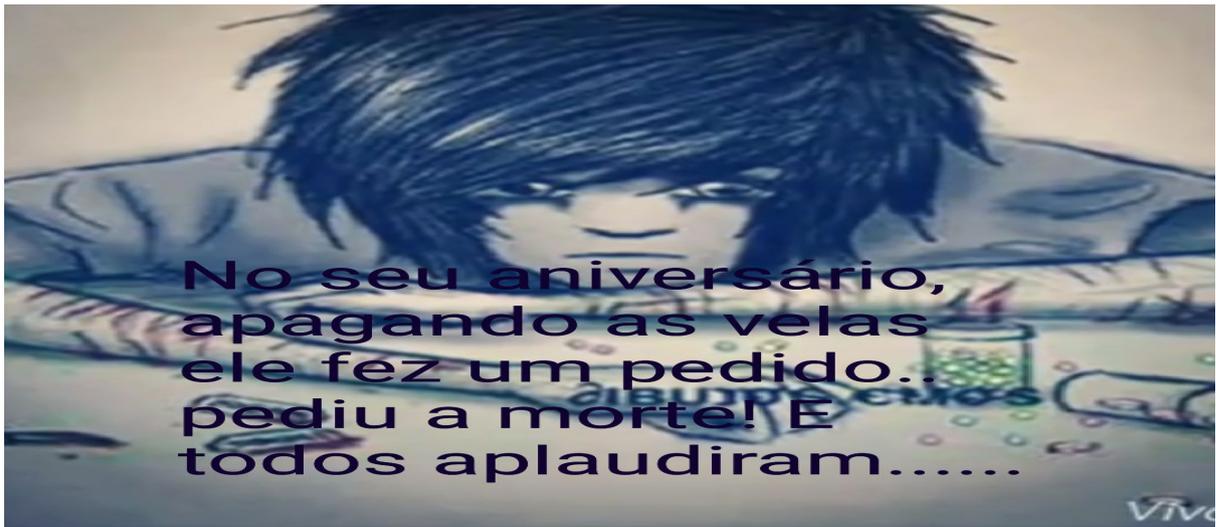


Imagem 30: miniconto produzido pela estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares

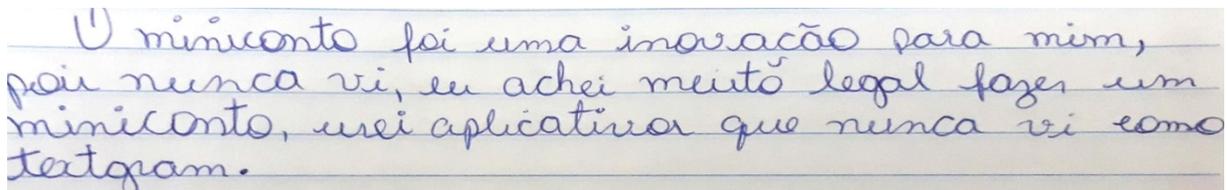


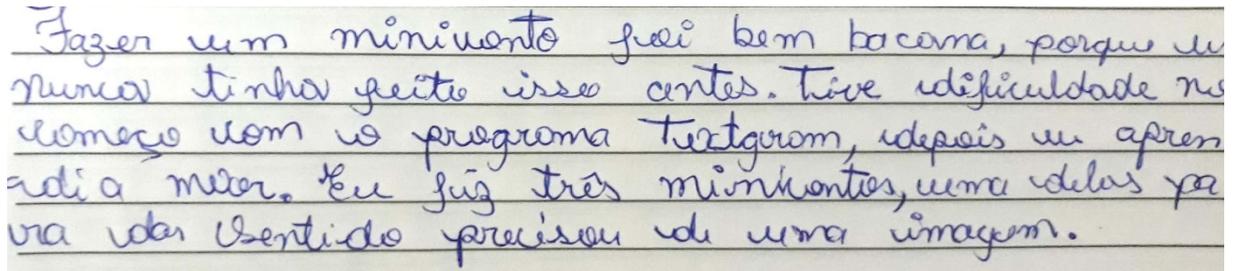
Imagem 31: depoimento sobre a produção de miniconto da estudante Kayron Back Sousa da Silva

Transcrição verbal do texto:

“O miniconto foi uma inovação para mim, pois nunca vi, eu achei legal fazer um miniconto, usei aplicativos que nunca vi como o *Textgram*”.

Para o estudante Kayron Back Souza da Silva, realizar um miniconto pelo aplicativo *Textgram* foi uma atividade singular, inovadora que se distanciou de atividades comuns realizadas em sala de aula em LP.

Imagem 32: miniconto produzido pelo estudante Kayron Back Sousa da Silva



Fazer um miniconto foi bem bacana, porque eu nunca tinha feito isso antes. Tive dificuldade no começo com o programa Textgram, depois eu aprendi a mexer. Eu fiz três minicontos, um deles para dar sentido precisou de uma imagem.

Imagem 33: depoimento sobre a produção de miniconto da estudante Luana Tavares dos Reis

Transcrição verbal do texto:

“Fazer um miniconto foi bem bacana, porque eu nunca tinha feito isso antes. Tive dificuldade no começo com o programa *Textgram*, depois eu aprendi a mexer. Eu fiz três minicontos, um deles para dar sentido precisou de uma imagem”.

Por ser uma atividade nova e sua produção estar vinculada à tecnologia digital, alguns estudantes apresentaram desafios quanto à realização do miniconto ou a utilização do aplicativo, como foi afirmado nos depoimentos das estudantes Karen Cristina Costa Pantoja e Luana Tavares dos Reis. Para sanar os desafios, demos suporte, explicando e demonstrando o pretendido pela atividade.

A estudante Luana Tavares dos Reis, como mencionou em seu depoimento, produziu um miniconto em que a presença do texto imagético foi fundamental para a construção textual, isso evidenciou sua percepção quanto à proposta de criação de texto multimodal.

Imagem 34: miniconto produzido pela estudante Luana Tavares dos Reis

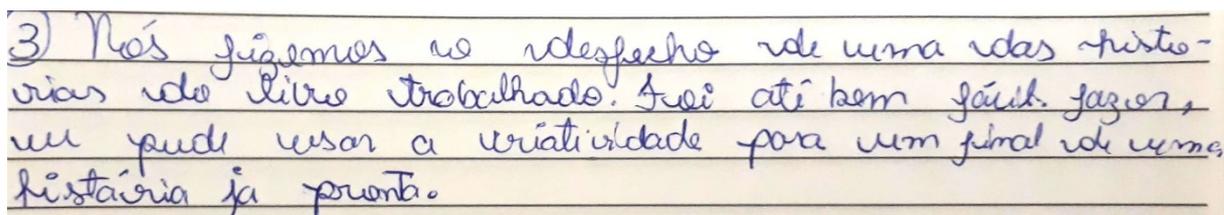
Os minicontos produzidos pelos estudantes participantes da intervenção envolveram a temática morte, como proposta no primeiro intervalo, em que a atividade deve estar relacionada com a obra lida. Nesse sentido, os estudantes foram da leitura dos contos à produção de minicontos com a mesma temática. No entanto, ocorreu também a realização de minicontos com outros temas, pois como salientado por Luana Tavares dos Reis, os estudantes puderam fazer mais de um miniconto, e se aventuraram pelo tema proposto e também por aqueles que foram de seu querer.

4.2.2 A escrita literária: o desfecho para “O moço que não queria morrer” e a produção de conto

O pouco ou nenhum espaço destinado à literatura em ambiente escolar tem demonstrado o seu insucesso entre professores e estudantes. Nas aulas de observação realizadas nesta pesquisa interventiva, o trabalho com a literatura ficou restrito à leitura de texto e a posterior interpretação, com questionamentos fixos, presente no LD, sem que houvesse nenhuma discussão sobre o lido e que pudesse dar liberdade a manifestações interpretativas dos estudantes.

A criação do desfecho do conto “O moço que não queria morrer” ocorreu no segundo intervalo. Dessa história, destinada aos estudantes, suprimimos a parte final, quando o conflito é solucionado. Durante o encontro, ao lermos a história, os estudantes não perceberam de imediato sua falta. Foram indagados sobre o texto ter terminado daquela forma e então, conseguiram explicar que o final estava confuso, que faltava o término. Propomos a eles que criassem um final para a história, que usassem a imaginação e escrevessem como seria pela perspectiva deles. A maioria deles expressou dificuldade em imaginar e criar um final, o que não impediu que realizasse a tarefa, mesmo porque não havia chegado a hora de escrever um conto completo, assim essa atividade foi preparatória para a escrita deste.

Selecionamos os depoimentos sobre a produção do desfecho dos 3 respectivos estudantes, anteriormente expostos em leitura, 2º intervalo, escrita criativa.

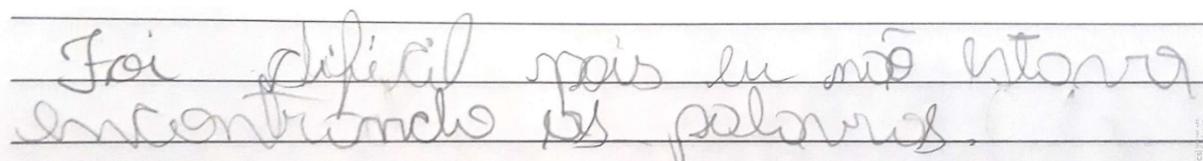


3) Nós fizemos o desfecho de uma das histórias do livro trabalhado. Foi até bem fácil fazer, eu pude usar a criatividade para um final de uma história já pronta.

Imagem 35: depoimento sobre a produção do desfecho para o conto “O moço que não queria morrer” da estudante Luana Tavares dos Reis

Transcrição verbal do texto:

“Nós fizemos o desfecho de uma das histórias do livro trabalhado. Foi até bem fácil fazer, eu pude usar a criatividade para um final de uma história já pronta”.

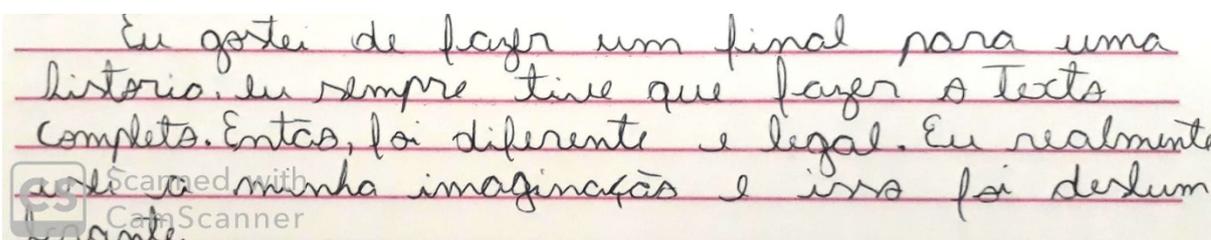


Foi difícil pois eu não estava encontrando as palavras.

Imagem 36: depoimento sobre a produção do desfecho para o conto “O moço que não queria morrer” do estudante Matheus Petelewski de Carvalho

Transcrição verbal do texto:

“Foi difícil, pois eu não estava encontrando as palavras”.



Eu gostei de fazer um final para uma história. Eu sempre tive que fazer o texto completo. Então, foi diferente e legal. Eu realmente usei a minha imaginação e isso foi deslumbrante.

Imagem 37: depoimento sobre a produção do desfecho para o conto “O moço que não queria morrer” da estudante Karen Cristina Costa Pantoja

Transcrição verbal do texto:

“Eu gostei de fazer um final para uma história. Eu sempre tive que fazer o texto completo, então foi diferente e legal. Eu realmente usei a minha imaginação e isso foi deslumbrante”.

Ao propormos a escrita do conto, os estudantes exprimiram insatisfação e insegurança. Os relatos foram de que não sabiam escrever (produzir uma história), de que era muito difícil, de que não sabiam como iniciar a história, e de que o tema morte usado por eles não ficaria interessante. Percebemos a desistência de 2 estudantes nesta etapa da proposta. Diante dessa situação, a fim de motivá-los, realizamos

comentários sobre histórias clássicas, conhecidas pela maioria, mesmo que não as tivessem lido, já as teriam ouvido. Discorremos sobre “Chapeuzinho Vermelho”, “Barba Azul”, “O patinho feio” até que chegássemos aos livros lidos por eles, *Diário de um banana*, *A culpa é das estrelas*. O repertório de leituras literárias dos estudantes foi bem escasso, evidenciando a falta de leitura de textos ficcionais.

Para mostrar que a atividade era possível, bastando dispor de imaginação e criatividade, utilizamos o conto “A maçã perfeita”, com a permissão da estudante que o escreveu em 2017, no 6º ano. Lemos o conto e percebemos a aceitabilidade dos estudantes, visto que os recursos linguísticos presentes no texto estavam mais próximos aos deles. Após primeira leitura, optamos por destacar os elementos constituintes de uma narrativa, os quais dão vida ao enredo. Ainda inseguros, os estudantes sugeriram a troca da temática, e para facilitar a escrita e considerar sua cultura e sobre o que tinham conhecimento, atendemos ao pedido.

Num período de aproximadamente 19 horas, os estudantes escreveram o conto, fizeram a refacção para adequá-lo textualmente e torná-lo compreensível para retextualização em meio digital, as vídeos-história.

Pelo fato de exporem a dificuldade em escrever o conto, questionamos a eles o que os motivou a escrever suas histórias. Abaixo o conto e o respectivo relato de 3 estudantes:

Mariana e a menina do espelho

Havia uma moça chamada Mariana que vivia com seus pais. Ela se sentia muito sozinha, pois seus pais trabalhavam o dia todo e não tinha muitos amigos. O único amigo que ela tinha não ligava para o que ela dizia, ele fingia ser amigo dela, por pena.

Um dia, Mariana estava chorando e cortou seu pulso em frente ao espelho, quando de repente apareceu uma menina no espelho igualzinha a ela e lhe questionou:

- Por que está fazendo isso? Você é tão jovem!
- Minha vida não vai bem, eu me corto para amenizar minha tristeza!
- Pare com isso, menina! Sorria, se alegre, pois você tem muito o que viver ainda.

Mariana começou a chorar mais ainda, pois se sentia um lixo, uma inútil. A menina do espelho quanto mais tentava ajudar, mais fazia Mariana chorar.

Surpreendentemente, dias depois, voltou da escola e, já em casa, Mariana olhou para o espelho outra vez. Mas não estava chorando e sim sorrindo.

A menina do espelho apareceu e Mariana lhe contou que havia conhecido um menino, por quem se apaixonou. E continuou:

- Nossa! Eu estou tão feliz que vou te dar um nome menina do espelho. Será Manuela, minha melhor versão.

- Mariana, agora também estou muito feliz, obrigada! - E continuaram conversando até altas horas daquela noite.

Dias se passaram e o menino por quem Mariana havia se apaixonado, pediu-a em namoro.

Mariana, nunca mais se cortou, pois a tristeza e o choro não faziam mais parte de sua vida.

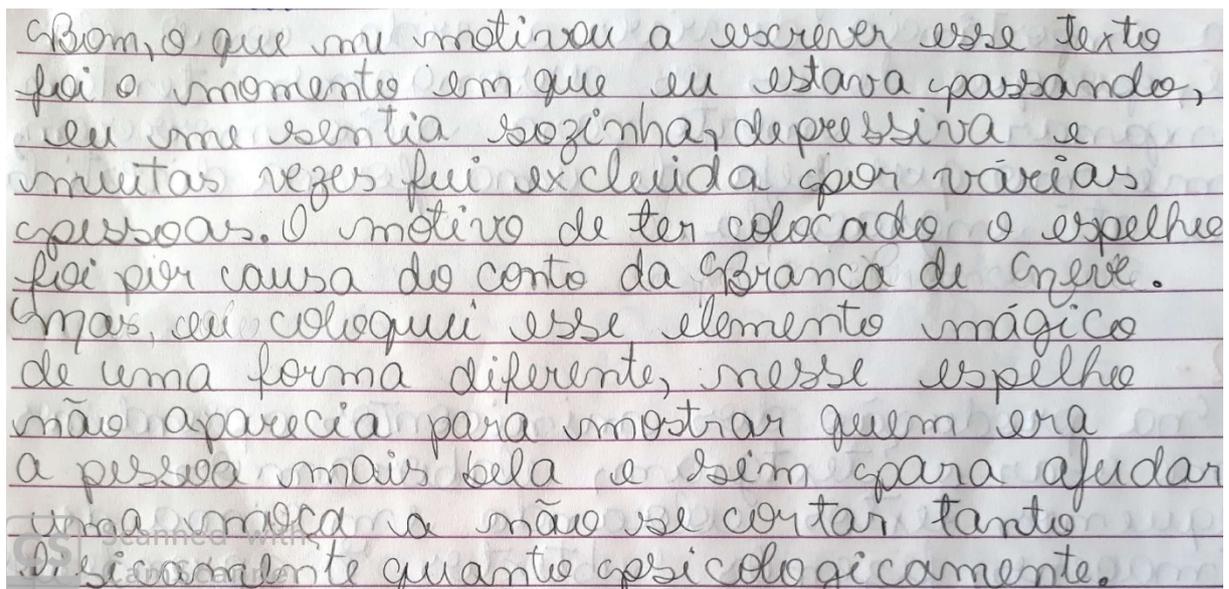


Imagem 38: depoimento sobre a produção de conto da estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares

Transcrição verbal do texto:

“Bom o que me motivou a escrever esse texto foi o momento em que eu estava passando. Eu me sentia sozinha, depressiva e muitas vezes fui excluída por várias pessoas. O motivo de eu ter colocado o espelho foi por causa do conto da Branca de Neve. Mas eu coloquei esse elemento mágico de uma forma diferente, esse espelho não aparecia para mostrar quem era a pessoa mais bela e sim para ajudar uma moça a não se cortar tanto fisicamente quanto psicologicamente”.

A estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares, nos trouxe em seu texto temas relativos à complexidade em ser adolescente: o distanciamento entre pais e filhos, a autoflagelação, a insegurança da iniciação de relacionamentos amorosos. Além disso, o espelho da história, possivelmente, garantiu o enfrentamento e reconhecimento da personagem com ela mesma, por representar a resolução de seus conflitos interiores.

Cavalo de asas

Em um sítio localizado em um lugar distante, havia um cavalo diferente dos outros. Ele era o preferido de seu dono, pois além de ser obediente o cavalo tinha asas.

Numa manhã de trabalho seu dono selou Roquete e foi prender as vacas leiteiras, o que se tornava uma tarefa mais fácil, pois quando Roquete cansava de correr voava.

Porém, num dia de trabalho, Roquete corria quando se desequilibrou caiu e quebrou uma das asas. Seu dono, desesperado, levou-o para o melhor veterinário que existia na localidade, para que pudesse ajudar o animal.

Andrei, com a ajuda de seus medicamentos milagrosos conseguiu reestabelecer a saúde do cavalo, que logo voltou a correr, voar e ajudar seu dono.

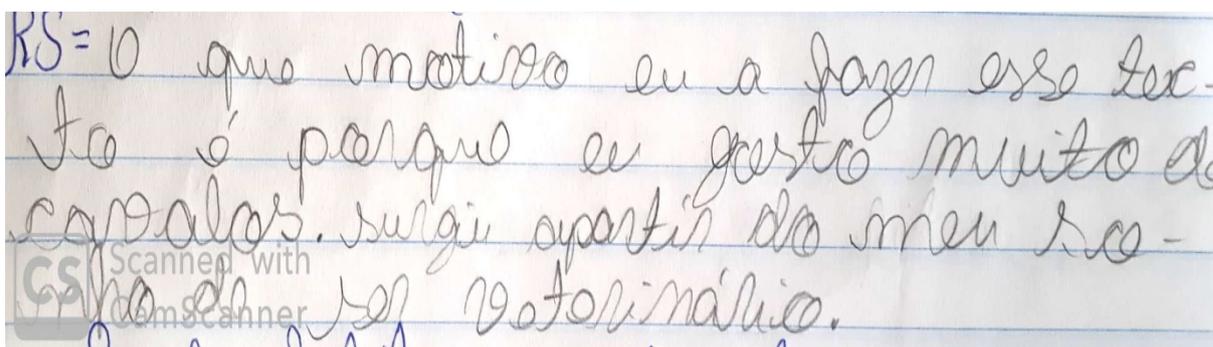


Imagem 39: depoimento sobre a produção de conto do estudante Andrei Victor de Amorim

Transcrição verbal do texto:

“O que motivou eu a fazer esse texto é porque eu gosto muito de cavalos. Surgiu a partir do meu sonho de ser veterinário”.

O estudante, Andrei Victor de Amorim, pelo seu texto, nos revelou a apreciação por cavalos e o sonho em ser veterinário. Notamos que o personagem da história, o veterinário, tem o seu nome e o desejo realizado primeiro, no enredo da história.

A árvore de dinheiro

Peter era pai de duas filhas: Anna e Polly. Ele era viúvo e estava sempre trabalhando para conseguir pagar as contas. Muitas das vezes ele não conseguia e recebia doações.

Certo dia, Polly arrumava as doações e em uma das caixas havia uma semente, diferente das que já tinha visto.

- Olhe papai, uma semente! – Disse a filha mais nova ao pai.
- Podemos plantar, parece ser de pessegueiro, logo teremos mais comida.

Peter plantou na companhia das filhas a semente no quintal.

- Quando ficar grande, podemos vender os frutos na feira. – Disse Anna.
- Pois bem, agora está na hora de ir para cama, meninas. – Disse o pai.

A noite passou, o dia chegou e surpresa! A árvore havia crescido tanto, que ultrapassava as nuvens. E os frutos não eram pêssegos e sim dinheiro, que caíam do céu. Isso mesmo uma árvore de dinheiro!

Polly e Anna quando acordaram levaram um susto ao ver a árvore e gritaram seu pai:

- Papai, olhe a árvore! Está enorme e cheia de dinheiro!

Peter ficou maravilhado e saiu para pegar o dinheiro que caía dos galhos. Como agora estavam ricos, Peter comprou roupas, sapatos, casa e uma fazenda para plantar mais das sementes milagrosas. Peter dividiu toda sua fortuna com seus familiares e vizinhos, e assim nem eles nem a vizinhança passaram mais necessidades.

O meu texto é a árvore de dinheiro, a referência que eu tive foi na história de João e o pé de feijão. Essa experiência me ajudou a como incorporar qualquer texto que eu preciso ou que eu quiser escrever. Eu gostei bastante de escrever o texto, me sinto muito verdadeira escritora.

Imagem 40: depoimento sobre a produção de conto da estudante Luana Tavares dos Reis

Transcrição verbal do texto:

“O meu texto é “A árvore de dinheiro”, a referência que eu tive foi a história de “João e o pé de feijão”. Essa experiência me ajudou a como incorporar qualquer texto

que eu precise ou queira escrever. Eu gosto bastante de escrever texto, me senti uma verdadeira escritora”.

A estudante Luana Tavares dos Reis criou a história de uma família composta por pai e filhas (sem mencionar a presença de uma mãe) que tinha dificuldades financeiras, mas que no desenrolar do enredo, um elemento mágico surge, para resolução dos problemas advindos da anterior condição financeira.

Pelos textos depreendemos que há muito de seus autores neles. E há muito das histórias conhecidas por eles em seus textos, a intertextualidade. Kristeva (1974, apud SPALDING, 2018b, p. 33) assegura que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. Há no texto “Mariana e a menina do espelho” alusão ao conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm; há no texto “A árvore de dinheiro” alusão ao conto “João e o pé de feijão”, de Joseph Jacobs, assim a intertextualidade “é muito mais do que a cópia de elementos de um texto, é a utilização pelo autor X de elementos Y para criar uma terceira obra, capaz de provocar um efeito diverso das anteriores” (SPALDING, 2018b, p. 34). A utilização consciente deste recurso pelos estudantes demonstrou conhecimento frente à escrita criativa.

4.2.3 A produção e postagem de *book-trailers* e produto final vídeos-história, em plataformas digitais

No terceiro intervalo, os estudantes já haviam finalizado a leitura de *Contos de enganar a morte*, que segundo relatos e observação do desenrolar das atividades foi muito bem aceito. Nessa etapa, produziram um *book-trailer* da obra, para tanto criamos grupos para promover as trocas de conhecimento e experiência.

Para essa atividade lhes apresentamos os aplicativos *Windows Movie Maker* e *Wondershare Filmora*. Para nossa surpresa, nenhum dos estudantes os conhecia. Antes de iniciarem a produção, exibimos alguns *book-trailers* produzidos pelos mestrandos do PROFLETRAS V, e orientamos sobre a produção que envolveu a recursos visuais e sonoros.

Nessa atividade, os estudantes apresentaram muitas dúvidas quanto à realização, pois teriam de produzir inicialmente um texto que divulgasse a obra e transpô-lo para o aplicativo escolhido, o qual desconheciam as funções. O texto, já no aplicativo, foi reproduzido verbalmente, ora por narração, ora pela escrita digital e a

ele combinaram recursos imagéticos, com as gravuras da obra e sonoros, com melodias vocais ou instrumentais. Apenas um estudante (o qual fez sozinho) utilizou *smartphone* para produção, o restante utilizou os *laptops*, pela facilidade em acessar as funções necessárias para criação. Consideramos que apesar do desconhecimento dos aplicativos e dificuldades vividas na realização dessa atividade, os estudantes despenderam um tempo relativamente curto, de 6 horas.

Elencamos abaixo o depoimento de 4 estudantes:

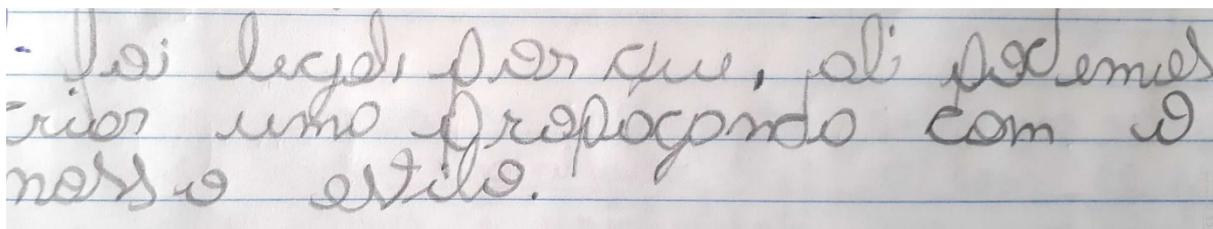


Imagem 41: depoimento sobre a produção de book-trailer do estudante Milton Victor Vaz Rocha

Transcrição verbal do texto:

“Foi legal, porque ali podemos criar uma propaganda com o nosso estilo”.

No depoimento do estudante, Milton Victor Vaz Rocha, destacamos seu entendimento sobre a função do gênero emergente *book-trailer* que propõe a divulgação da obra, nele o estudante utilizou a palavra “propaganda”, que em seu relato buscou promover a obra lida; além disso, visualizamos o protagonismo do estudante na atividade quando diz que a criação teve “nosso estilo”, ou seja, as suas características como produtor.

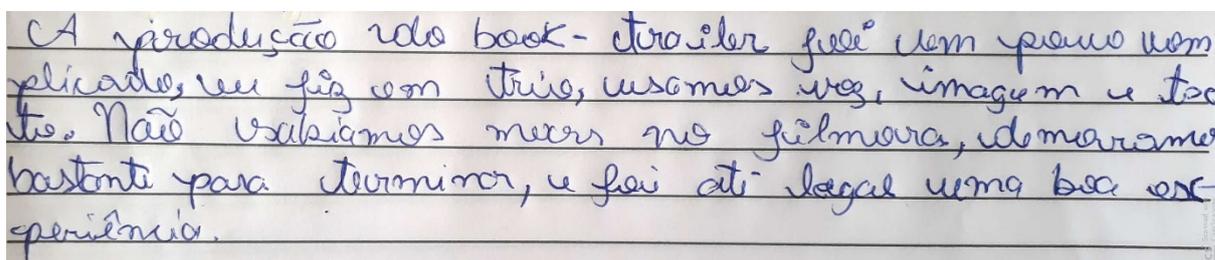


Imagem 42: depoimento sobre a produção de book-trailer do estudante Luana Tavares dos Reis

Transcrição verbal do texto:

“A produção do book-trailer foi um pouco complicada, eu fiz em trio, usamos voz, imagem e texto. Não sabíamos mexer no Filmora, demoramos bastante para terminar e foi até legal, uma boa experiência”.

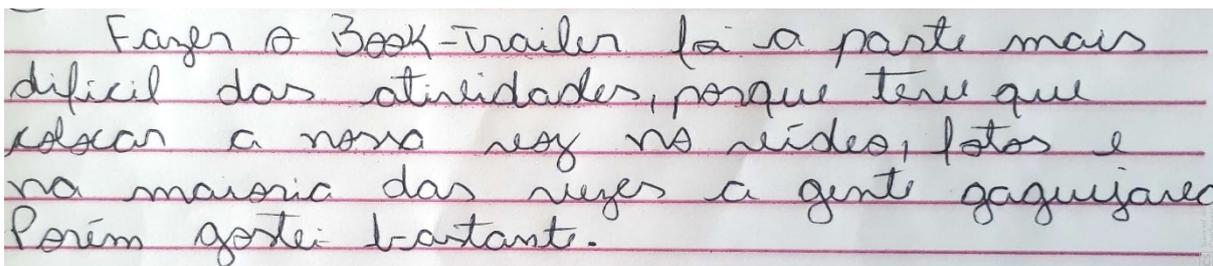


Imagem 43: depoimento sobre a produção de book-trailer da estudante Karen Cristina Costa Pantoja

Transcrição verbal do texto:

“Fazer o book-trailer foi a parte mais difícil das atividades, porque teve que colocar a nossa voz no vídeo, fotos e na maioria das vezes a gente gaguejava. Porém gostei bastante”.

Em ambos os depoimentos, as estudantes relataram as dificuldades encontradas durante a produção. A totalidade dos estudantes manejou os aplicativos pela primeira vez, construindo um novo conhecimento, o que necessitou de paciência, dedicação e conhecimentos construídos anteriormente. A produção do texto multimodal em meio tecnológico, também foi novidade, visto que estavam acostumados com a produção de textos que não envolviam várias semioses, tendo de torná-las harmônicas textualmente. Assim, conforme aponta Leffa (1996, p. 26),

O conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evoluiu para o conhecimento novo. Na mente humana, [...] nada surge do nada, tudo se transforma do que já existe na mente do indivíduo.

Destacamos, no depoimento de Karen Cristina Costa Pantoja, a inclusão da voz no *book-trailer*, uma vez que teve de ser regravada por várias vezes, pois segundo ela “gaguejava” durante a narração, isso porque a escuta do texto pretendeu ser a mais espontânea possível, sem que se configurasse em um texto lido ou decorado.

Dos estudantes que optaram por incluir suas vozes, em narração, todos durante a atividade, perceberam a mesma dificuldade (gaguejar) e outras, como o barulho em derredor ou externo (dos trabalhadores que pintavam a escola, ou advindo da rua). Essas ocorrências fizeram com que os estudantes tivessem de reiniciar por várias vezes a atividade e procurassem locais mais silenciosos para produzirem.

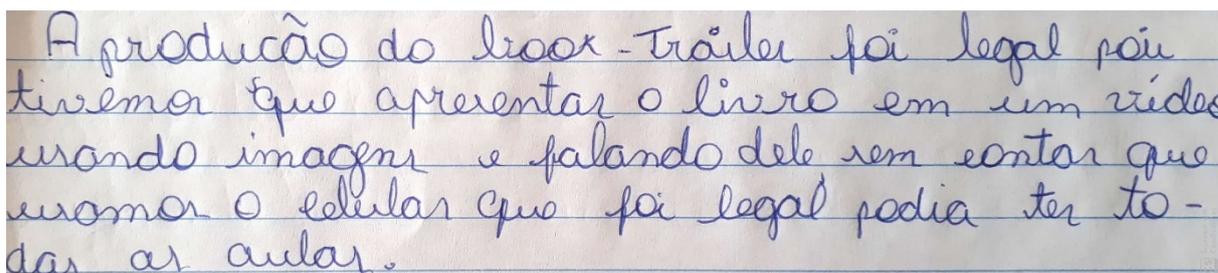


Imagem 44: depoimento sobre a produção de book-trailer da estudante Kayron Back Souza da Silva

Transcrição verbal do texto:

“A produção do book-trailer foi legal, pois tivemos que apresentar o livro em um vídeo usando imagens e falando dele... sem contar que usamos o celular que foi legal. Podia ter todas as aulas”.

O depoimento do estudante Kayron Back Souza da Silva constatou sua satisfação perante a atividade, que envolveu o uso de seu aparelho celular. O que comprova que as tecnologias digitais podem ser aliadas no ensino-aprendizagem para obtenção de resultados satisfatórios. “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso [podemos] usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem a fotografia” (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

Quanto à criação do produto final desta pesquisa interventiva, as vídeos-história, observamos que, pelo fato de terem sido usados os mesmos aplicativos de produção dos *book-trailers*, *Windows Movie Maker* e *Wondershare Filmora*, os estudantes já possuíam mais facilidade em utilizá-los, visto que já haviam construído conhecimento sobre eles.

Ainda assim, retextualizar seus contos, que primeiramente foram escritos manuscritamente e, em meio tecnológico exigiu deles a superação de dificuldades referentes à edição do vídeo, pois, de acordo com a história produzida, tiveram de selecionar imagens (de domínio público) que fizessem referência ao enredo criado e assim, transpô-las para o aplicativo escolhido e proceder a narração da história em conformidade com a sucessão de imagens. Às narrações e imagens, foram adicionados recursos de efeitos visuais e sonoros permitidos pelos aplicativos. Ribeiro (2016, p. 21) expõe que “Compreender o texto, reprojetá-lo ou redesenhá-lo, repensar suas condições em um novo ambiente, editar o texto verbal, repensar os recursos de linguagem a serem empregados nas novas composições. Essas não são tarefas simples”, as quais foram desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa.

Tal atividade demandou um tempo considerável, devido à totalidade dos estudantes ter optado pela criação nos *laptops*, apenas 2, para 12 estudantes, que tiveram que individualmente, utilizar os aparelhos.

Selecionamos o depoimento de 5 estudantes:

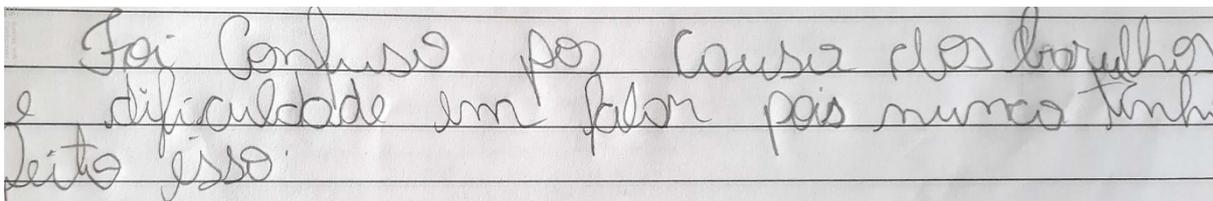


Imagem 45: depoimento sobre a produção de vídeo-história do estudante Matheus Petelewski de Carvalho

Transcrição verbal do texto:

“Foi confuso por causa dos barulhos e dificuldade em falar, pois nunca tinha feito isso”.

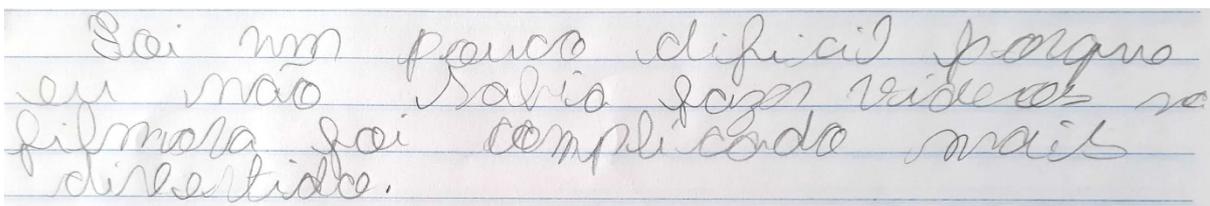


Imagem 46: depoimento sobre a produção de vídeo-história do estudante Andrei Victor de Amorim

Transcrição verbal do texto:

“Foi um pouco difícil, porque eu não sabia fazer vídeos no *Filmora*, foi complicado, mas divertido”.

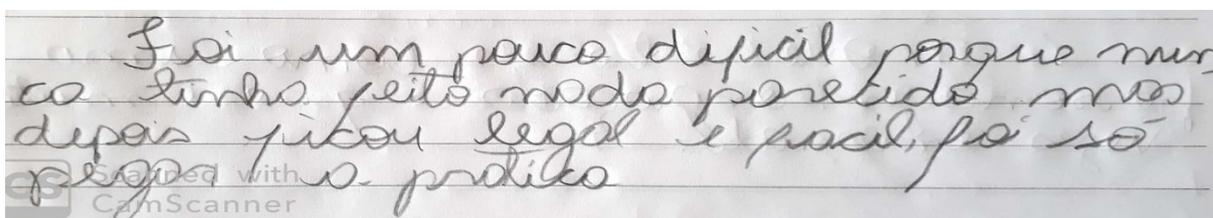


Imagem 47: depoimento sobre a produção de vídeo-história do estudante João Vitor Maciel Moscofmann

Transcrição verbal do texto:

“Foi um pouco difícil porque nunca tinha feito nada parecido, mas depois ficou legal e fácil, foi só pegar a prática”.

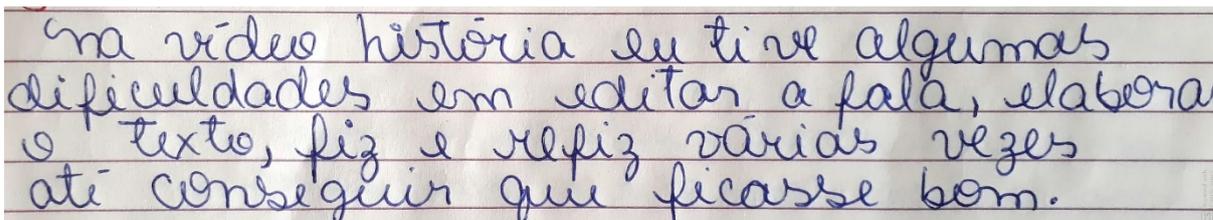


Imagem 48: depoimento sobre a produção de vídeo-história da estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares

Transcrição verbal do texto:

“Na vídeo-história eu tive algumas dificuldades em editar a fala, elaborar o texto, fiz e refiz várias vezes até conseguir que ficasse bom”.

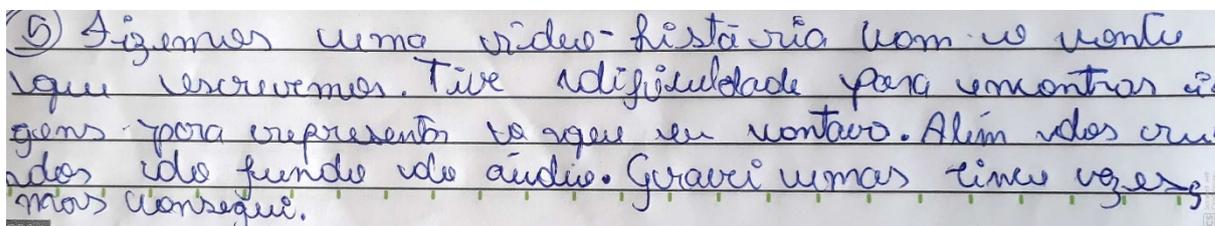


Imagem 49: depoimento sobre a produção de vídeo-história da estudante Luana Tavares dos Reis

Transcrição verbal do texto:

“Fizemos uma vídeo-história com o conto que escrevemos. Tive dificuldade para encontrar imagens para representar o que contava. Além dos ruídos do fundo do áudio. Gravei umas cinco vezes, mas consegui”.

Pelos depoimentos dos estudantes, percebemos que todos tiveram dificuldade na produção e edição do vídeo. Isso porque não conheciam os aplicativos e a produção textual deveria conferir multissemioses. Foram variadas tentativas de produção, como relatado pela estudante Luana Tavares dos Reis, “gravei umas cinco vezes, mas consegui”, para que atingissem o resultado pretendido por eles.

Como exposto, durante o processo de retextualização ocorreram contrariedades, necessárias para a construção do conhecimento, afinal para que o letramento literário progrida, as leituras devem partir “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” (COSSON, 2018a, p. 47-48). Assim também deve ocorrer com o letramento digital, no intuito de “consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2018a, p. 48).

Consideramos que não somente os imigrantes digitais¹⁶ apresentam dificuldades com os recursos digitais; os nativos, como os participantes desta pesquisa também, sendo necessário o auxílio da professora-pesquisadora e dos colegas participantes para a realização dessas atividades.

Nas atividades que envolveram os *softwares* de produção e posterior postagem no *Facebook* e *Youtube*, os estudantes, além de os visualizarem e assistirem como deveriam proceder sua utilização, realizaram os seus produtos, o que lhes conferiu também à inclusão digital. O que antes era visto nas plataformas digitais foi produzido por eles. Pereira (2017, p. 17) elucida:

[...] temos que a inclusão digital é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde se está incluindo.

Mesmo sendo principiantes nas atividades vinculadas ao digital, diante de suas produções, os estudantes demonstraram satisfação ao assistirem aos *book-trailers* e às vídeos-história realizadas.

Os textos produzidos em meio digital foram divulgados em espaço virtual. Os *book-trailers* e as vídeos-história foram postados no *YouTube*; enquanto que os minicontos foram postados no *Facebook* da Escola Estadual 19 de Maio. A propagação de textos e suas consequências são abordadas por Rojo e Moura (2012, p. 24-25):

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar e subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação [...] e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades) (grifos dos autores).

Sobre a divulgação, pedimos aos estudantes que avaliassem o ato de publicar o que realizaram, nessas plataformas digitais.

¹⁶ Os imigrantes digitais são definidos como nascidos anteriormente à década de 80, e que possuem maiores dificuldades com a utilização das tecnologias digitais, se comparados aos nativos digitais, nascidos a partir da década de 80 (Cf. PRENSKY, 2001, p. 1-6).

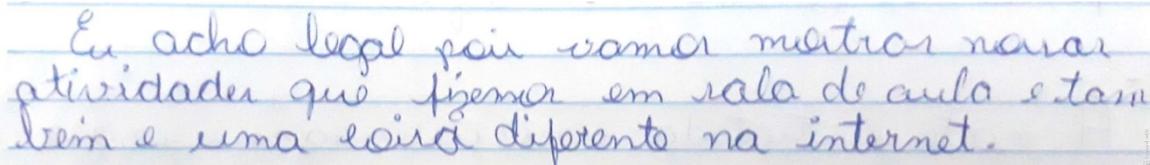


Imagem 50: Avaliação do estudante Kayron Back Souza da Silva, sobre o ato de postar as atividades em plataformas digitais

Transcrição verbal do texto:

“Eu acho legal, pois vamos mostrar novas atividades que fizemos em sala de aula e também é uma coisa diferente na internet”.

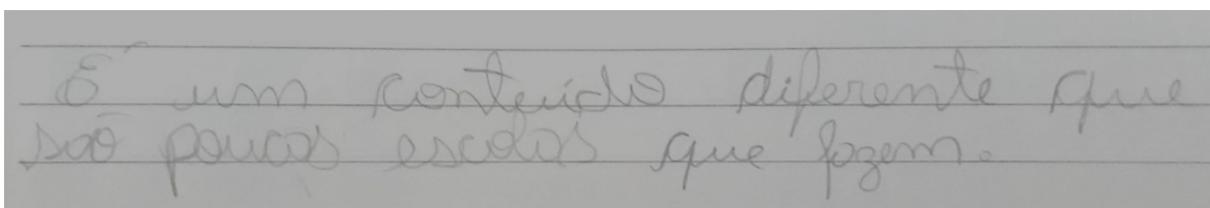


Imagem 51: Avaliação do estudante Matheus Petelewski de Carvalho, sobre o ato de postar as atividades em plataformas digitais

Transcrição verbal do texto:

“É um conteúdo diferente que são poucas escolas que fazem”.

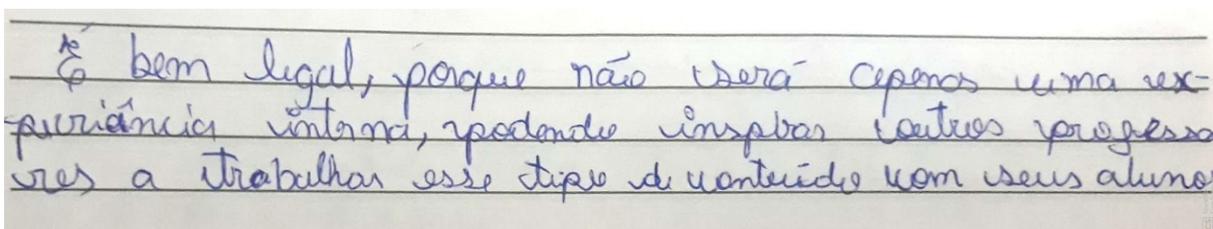


Imagem 52: Avaliação da estudante Luana Tavares dos Reis, sobre o ato de postar as atividades em plataformas digitais

Transcrição verbal do texto:

“É bem legal, porque não será apenas uma experiência interna, podendo inspirar outros professores a trabalhar esse tipo de conteúdo com seus alunos”.

O compartilhamento digital das atividades geradas fez com que elas não ficassem restritas apenas à sala de aula. Assim, foi possível dar visibilidade aos produtos e seus autores, que demonstraram contentamento em colaborar para o aperfeiçoamento das práticas de professores e estudantes, em relação ao ensino-aprendizagem literário e uso das tecnologias digitais.

4.2.4 A encenação do conto “O moço que não queria morrer”

Na etapa final do letramento literário, para a atividade de interpretação, retornamos à sala de aula 22/11/2019 e sugerimos aos estudantes a encenação de um dos contos da obra *Contos de enganar a morte*. Nem todos os 12 participantes efetivos da proposta estariam presentes no dia da apresentação teatral do conto, ocorrida em 12/12/2019. Desse modo, concordamos com o sugerido pela turma e para realização da atividade, os estudantes que tivessem lido a obra e iniciado a proposta de letramento literário e digital poderiam participar da encenação. 6 dos estudantes que encenaram o conto realizaram todas as etapas da SB, e 4 participaram das etapas iniciais: motivação e introdução e posterior, interpretação.

Nesse sentido, buscamos atender a BNCC, área de Linguagens, quanto a competência específica de Arte para o Ensino Fundamental, que destaca: “Experenciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola [...]” (BRASIL, 2017, p. 198). Assim, “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (BRASIL, 2017, p. 196).

Aos participantes dessa atividade, questionamos por intermédio de grupo de *WhatsApp*, criado para nossa comunicação, sobre a experiência da encenação. Abaixo evidenciamos o depoimento de 6 estudantes participantes:

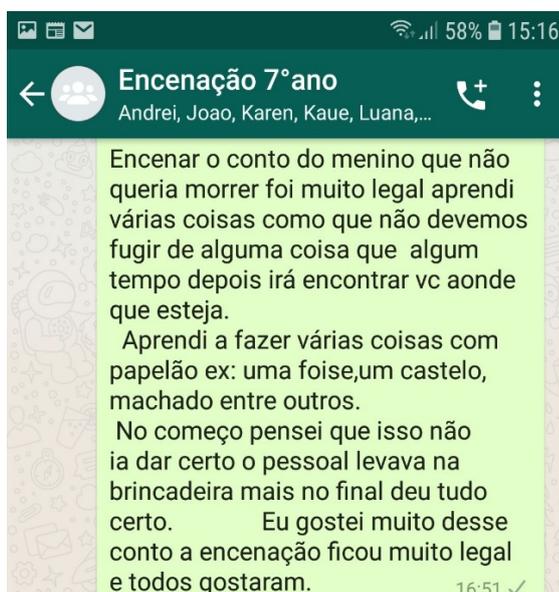


Imagem 53: depoimento do estudante Andrei Victor de Amorin, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”

O estudante Andrei Victor de Amorin destacou em seu depoimento a descrença inicial, quanto ao resultado positivo da apresentação. Os ensaios foram realizados em contraturno, fora da sala de aula e das regras impostas durante uma aula comum de LP. O fato de os estudantes poderem discutir, opinar e se entreter com os acertos e erros durante os ensaios lhe chamou atenção, o que o fez acreditar que a encenação não daria certo. O que foi um equívoco, por ele percebido: “Eu gostei muito desse conto a encenação ficou muito legal”.

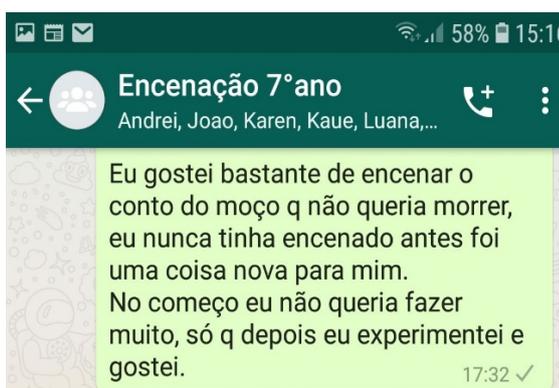


Imagem 54: depoimento da estudante Karen Cristina Costa Pantoja, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”

A estudante Karen Cristina Pantoja relatou sobre a experiência ressaltando a resistência a princípio, e a aceitação como uma atividade prazerosa.

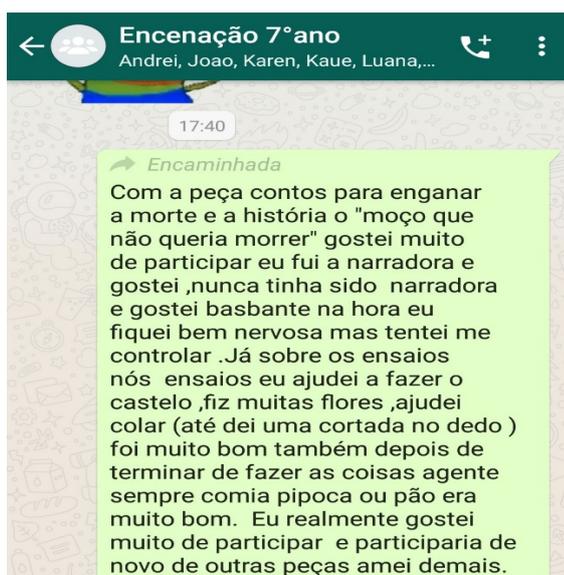


Imagem 55: depoimento da estudante Yasmim Souza Campos, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”

A estudante Yasmim Souza Campos, por meio de seu depoimento, expõe seu contentamento, desde os ensaios à apresentação, na qual participou como narradora.

Alguns atos da peça necessitaram de esclarecimentos de um narrador, por não haver recursos materiais que os indicassem, como a passagem do tempo, ou a presença de elementos como o oceano, montanha e floresta. O corte a que ela fez referência, em seu dedo, foi devidamente observado pela professora-pesquisadora que constatou ser superficial. A estudante se cortou produzindo materiais para adornar o ambiente da apresentação.

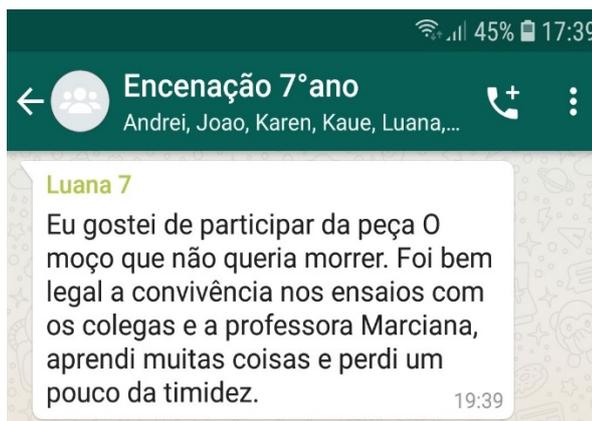


Imagem 56: depoimento da estudante Luana Tavares dos Reis, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”

No depoimento da estudante Luana Tavares dos Reis, percebemos a importância das atividades lúdicas para a formação dos estudantes. Ela relata o clima amistoso entre a professora-pesquisadora e pesquisados, além disso, o enfrentamento à timidez, traço de sua personalidade. A estudante fez o papel da personagem “Morte”.

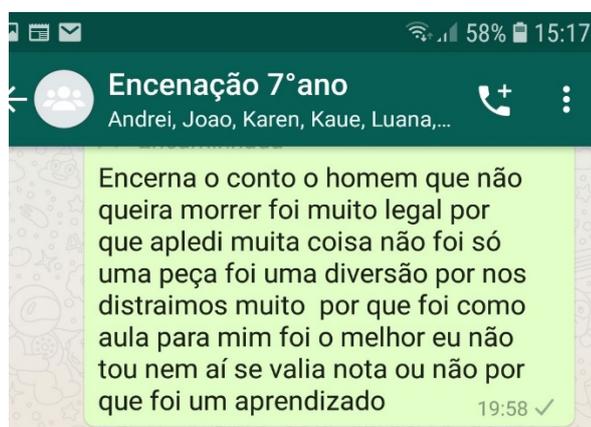


Imagem 57: depoimento do estudante Guilherme Pêgo Martins, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”

Guilherme Pêgo Martins, quando retornamos à sala de aula no dia 22/11/2019, para decidirmos sobre a atividade da etapa da interpretação, nos questionou se valeria

nota, se em seu desempenho em LP seria acrescido algum valor. Negamos, pois a atividade não tinha valor classificatório, e mais valeriam a experiência, as trocas entre os colegas e a aprendizagem. O estudante participou dos ensaios e encenação e destacou a construção de conhecimento, referindo-se às atividades como aula.

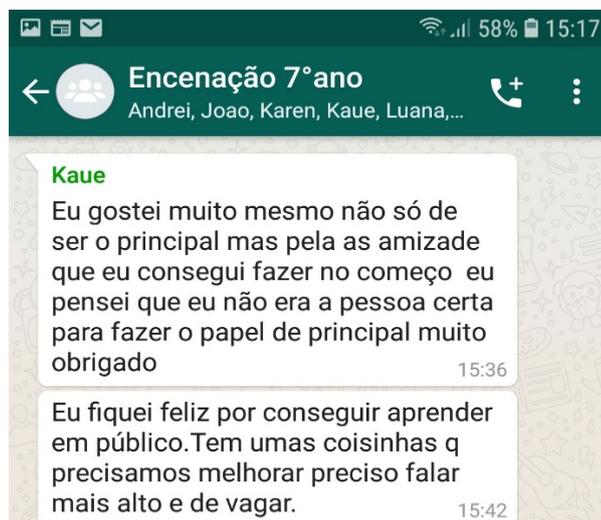


Imagem 58: depoimento do estudante Kauê dos Anjos de Oliveira, sobre a encenação do conto “O moço que não queria morrer”

O estudante Kauê dos Anjos Oliveira fez o papel do personagem principal, o moço que não queria morrer. Durante os ensaios apresentou dificuldades para vivenciar o personagem. Por vezes mostrou-se inseguro. No entanto, a cooperação entre os estudantes o ajudou a superar esse desafio, visto que tinha um grande número de falas e ações na peça. Ao final, o estudante mostrou-se satisfeito com sua performance ao apresentar a peça ao público na “Noite de autógrafos”, além disso conseguiu se autoavaliar, relatando que precisa melhorar “falar mais alto e devagar”.

Para todos os estudantes que participaram da encenação, conforme seus relatos, foi a primeira vez que realizaram esse tipo de atividade, o que favoreceu a experiência e a vivência da arte, além da construção de conhecimentos sobre a linguagem oral e corporal e ainda sim, sobre a superação de desafios, como a timidez. A música, a dança, a literatura e o teatro são ferramentas que “colaboram para o processo de aprendizagem e convergem para a construção de um pensamento crítico, além de desenvolver habilidades cognitivas, artísticas e abrir horizontes para a imaginação dos estudantes (CARVALHO et al., 2015, p. 158).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por considerar que a literatura favorece o letramento em Língua Portuguesa e colabora para a efetivação de sujeitos sensíveis e críticos frente às realidades sociais, salientamos por esta pesquisa sua importância em ambiente escolar. No entanto, ao averiguar em sala de aula o ensino-aprendizagem de literatura, por intermédio de aulas de observação, percebemos que a prática não favorecia a “experiência do literário” defendida por Cosson (2018). Dessa forma, buscamos ressignificar o modo de ler e escrever literatura, vinculado às tecnologias digitais de informação e comunicação.

O desenvolvimento deste trabalho foi norteado pela metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e por procedimentos metodológicos: avaliação diagnóstica; questionários referentes à prática de leitura literária e conhecimento teórico sobre o gênero conto; e a SB (COSSON, 2018), composta por exercícios sistematizados a fim de promover e valorizar a leitura e a escrita de textos ficcionais, vinculados à prática mediante artefatos digitais: o letramento literário e por consequência, o digital.

No decorrer deste estudo, observamos, avaliamos, (re)planejamos, e efetivamos atividades voltadas aos multiletramentos, que visaram ao uso de tecnologias, e consideraram a pluralidade cultural e linguística dos estudantes (ROJO, 2012). Destarte, a professora-pesquisadora e pesquisados foram sujeitos ativos, participantes efetivos na construção de conhecimentos decorrentes desta pesquisa, o que favoreceu uma nova visão e atitude em relação ao ensino-aprendizagem. Isso porque, as aulas se distanciaram do modelo engessado, infelizmente, costumeiro no cenário escolar. Foi preciso dar “vida” e “sensibilidade” às aulas literárias para que pudéssemos trabalhar literariamente.

A maior parte das etapas da SB ocorreu durante a greve, iniciada pelos funcionários da escola em 27/05/2019. Mesmo com a dificuldade de os estudantes irem à escola, devido à nova dinâmica familiar, consideramos que dos 23 estudantes matriculados, 12 transformaram a forma de ler e de escrever literatura, mediante os artefatos tecnológicos digitais.

Nesse sentido, pelas atividades realizadas, e, sobretudo, pela construção e trocas de conhecimento, pelas quais os estudantes foram protagonistas de seu saber, evidenciamos que a literatura aliada aos recursos tecnológicos digitais, é preponderante para a formação intelectual e humana dos estudantes. Por meio da

leitura e da escrita literárias vinculadas às tecnologias digitais, o ensino-aprendizagem se mostrou satisfatório ao intervir de forma significativa, mantendo-os motivados às produções.

No desenvolvimento da SB, a leitura da obra, *Contos de enganar a morte* de Ricardo Azevedo, foi efetiva e aprazível, os 22 estudantes que tiveram acesso à obra, a leram. No entanto, no momento da produção do desfecho da história “O moço que não queria morrer” e do conto, revelaram dificuldade, solicitando assim, considerar um tema, que não a morte (como proposto), e sim que partisse de escolhas pessoais. Mesmo com a mudança da temática escrever com literariedade foi desafiador, o que revelou a falta de contato com os textos ficcionais, pelos estudantes.

Ademais, com a inclusão de artefatos tecnológicos para produção das atividades literárias, os estudantes externaram intenso entusiasmo. Reclamando a ausência nos exercícios de escrita em que utilizaram tecnologias como lápis e papel. O letramento digital possibilitou a inclusão digital e oportunizou a realização de atividades voltadas para o pedagógico e se as tecnologias digitais estão presentes fora da escola, por que não as incluir em espaço escolar?

Tendo em vista os percalços vivenciados, evidenciamos a necessidade de a literatura estar presente de forma adequada em sala de aula, e ambientes serem propiciados à prática da leitura literária, para formação de um leitor crítico e participante socialmente. Nesse cenário, necessário também se faz a preocupação com políticas públicas voltadas à adequada infraestrutura escolar, em que bibliotecas forneçam literatura e sejam efetivamente lugar de leitura; também, a presença de tecnologias não tradicionais para fins pedagógicos. Afirmamos que a mudança quanto ao modo de ensinar literatura, pelos agentes educacionais, é fundamental e que a inserção de aparelhos digitais pode ser forte aliada para a experiência literária, formação escolar e humana dos estudantes, atuantes sociais.

6. REFERÊNCIAS

A LITERATURA POR RICARDO AZEVEDO. Nova Escola. **Youtube**. 15 jul. 2010. 6min4s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKInp5j2DLQ&t=95s>>. Acesso em: 21 maio 2019.

ABAURRE, M. L; ABAURRE, M. B. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ALVES, R. A. **Gaiola ou asas**: a arte do voo ou a busca pela alegria de aprender. Portugal: Asas edições, 2004.

AZEVEDO, R. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Biografia de Ricardo Azevedo**. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo/>>. Acesso em: 21 maio 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CANI, J. B; Coscarelli, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: _____.; Kersch, D. F. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016. p. 15-48.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMO FAZER UM BOOK TRAILER. The Gurriti. **Youtube**. 30 out. 2017. 9min7s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xamrR3TyTpi>>. Acesso em: 29 maio 2019.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D.F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016. p. 7-14.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018b.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

_____.; PAULINO, G. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: _____.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 4, p. 67-97.

DE SOUSA CARVALHO, H. et al. Arte e educação: uma experiência extensionista do teatro na escola pública. **Revista Conexão UEPG**, v. 11, n. 2, p. 158-167, 2015.

Dezenove de Maio. **Facebook**, 19 dez. 2019. Disponível em: <<https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/posts/461015734606223>>. Acesso em 19 dez. 2019.

Dezenove de Maio. **Facebook**, 19 dez. 2019. Disponível em: <<https://web.facebook.com/dezenove.demaio.771/videos/460895134618283/>> Acesso em: 19 dez. 2019

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 59-83.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIS, Marciana. Professora Marciana Gois. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UC2Bc-BK-0pOB8ZSEHSgUtGQ>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 41-58.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: Neves, I. C. B. et. al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. p. 19-24.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

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

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividade de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2004.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos**: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MICHELLI, R.. Contos fantásticos e maravilhosos. In: FILHO, J. N. G. (Org.). **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.

MINICONTO: O MÁXIMO DO MÍNIMO. Mona Dorf. **Youtube**. 8min38s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>>. Acesso em 27 maio 2019.

MOVIE MAKER/EDIÇÃO DE VÍDEOS PARA INICIANTE – TUTORIAL DE FERRAMENTAS BÁSICAS. Elias Ribeiro. **Youtube**. 19min44s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1H_2_Q8akuA>. Acesso em: 29 maio 2019.

NEVES, I. C. B. et al. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. In: _____. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011. p.15-18.

OLIVEIRA, T. L. M.; DIAS, R. Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 79-108.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017. p. 13-24.

PERRAULT, C. **Barba Azul**. Tradução de Cláudio Giordano. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

Por G1 MT. Profissionais da educação de MT entram em greve por tempo indeterminado. **G1**, Mato Grosso, 27 maio 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/05/27/profissionais-da-educacao-de-mt-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado.ghtml>>. Acesso em: 27 maio 2019.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARTORI DOS SANTOS, Iraci. **Hiperlendas mato-grossenses**. Disponível em: <<https://multiletramentosna.wixsite.com/texto>>. Acesso em 29 maio 2019.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

SPALDING, M. **Escrita criativa para iniciantes**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018b.

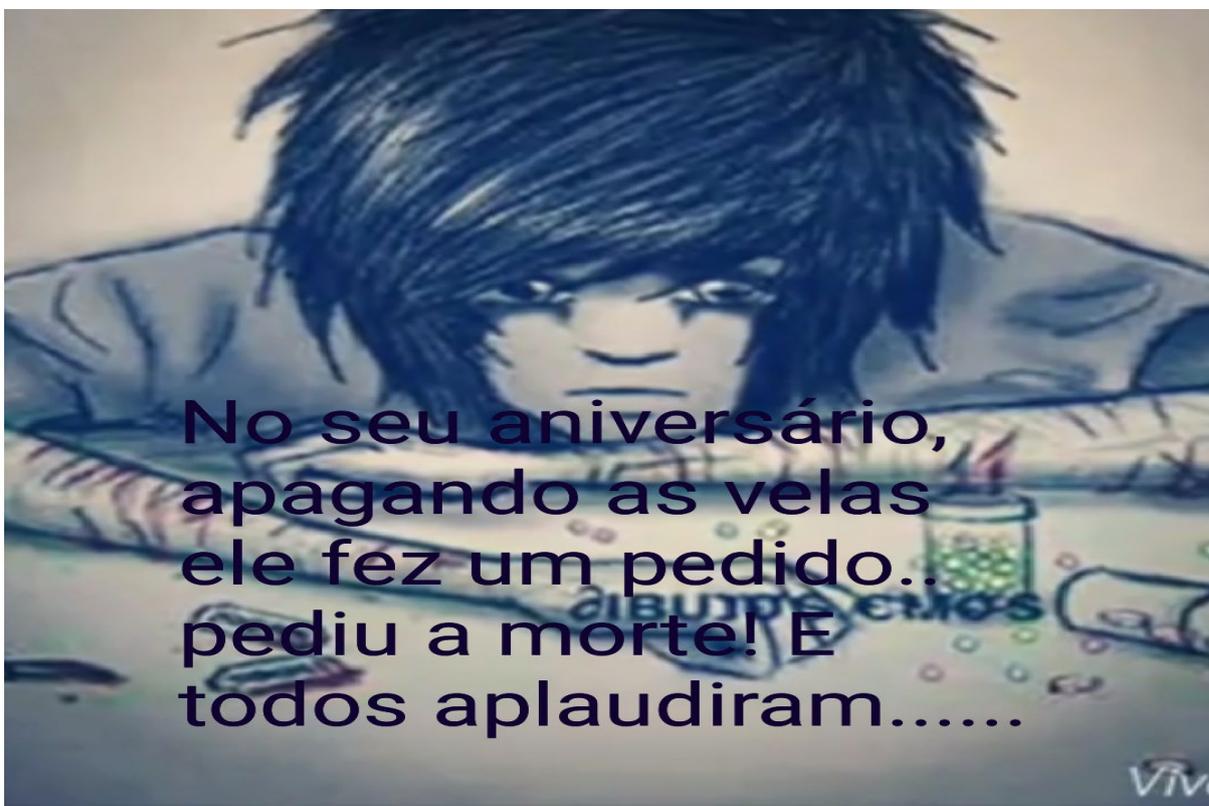
_____. **Marcelo Spalding**. Disponível em: <<http://www.marcelospalding.com/>>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. **Minicontos**. Porto Alegre: Metamorfose, 2018a.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

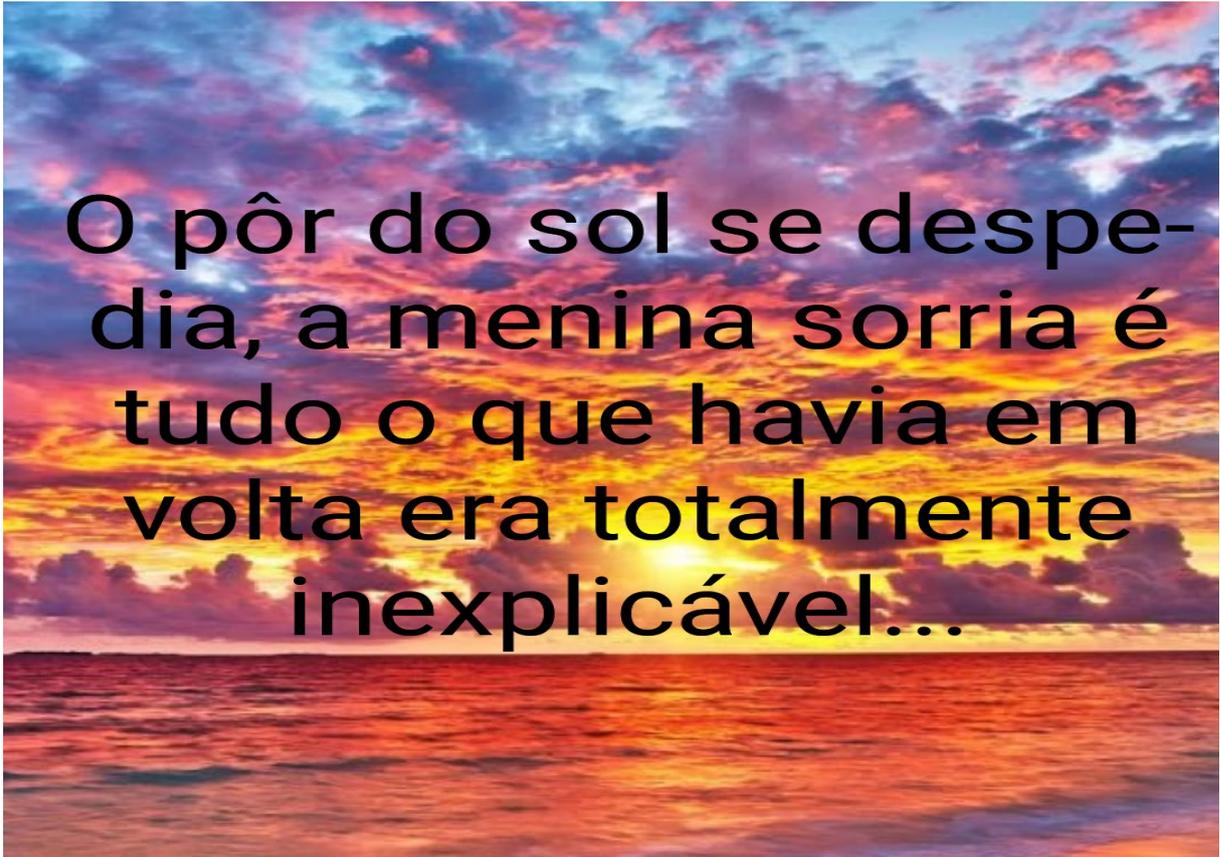
ANEXO - A: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES: MINICONTOS



Miniconto produzido pela estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares

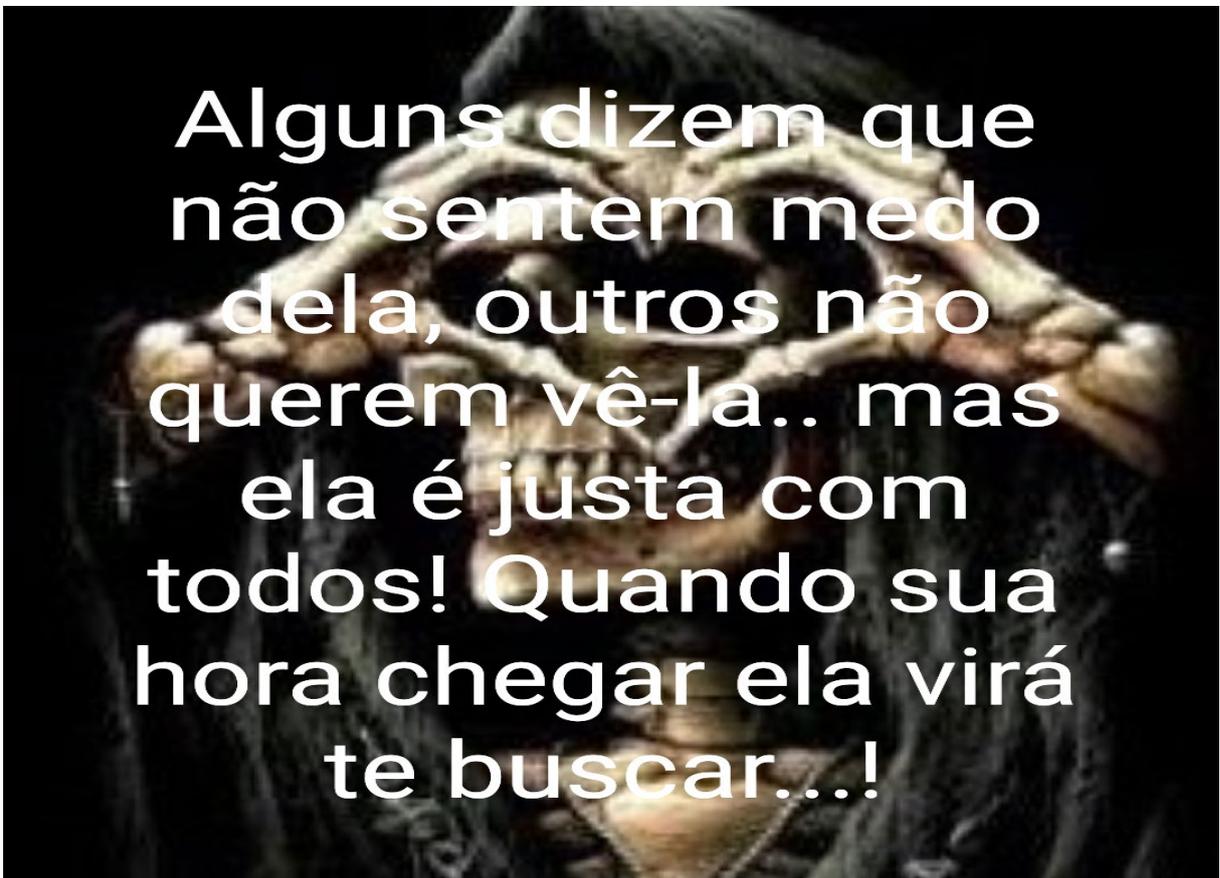


Miniconto produzido pela estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares



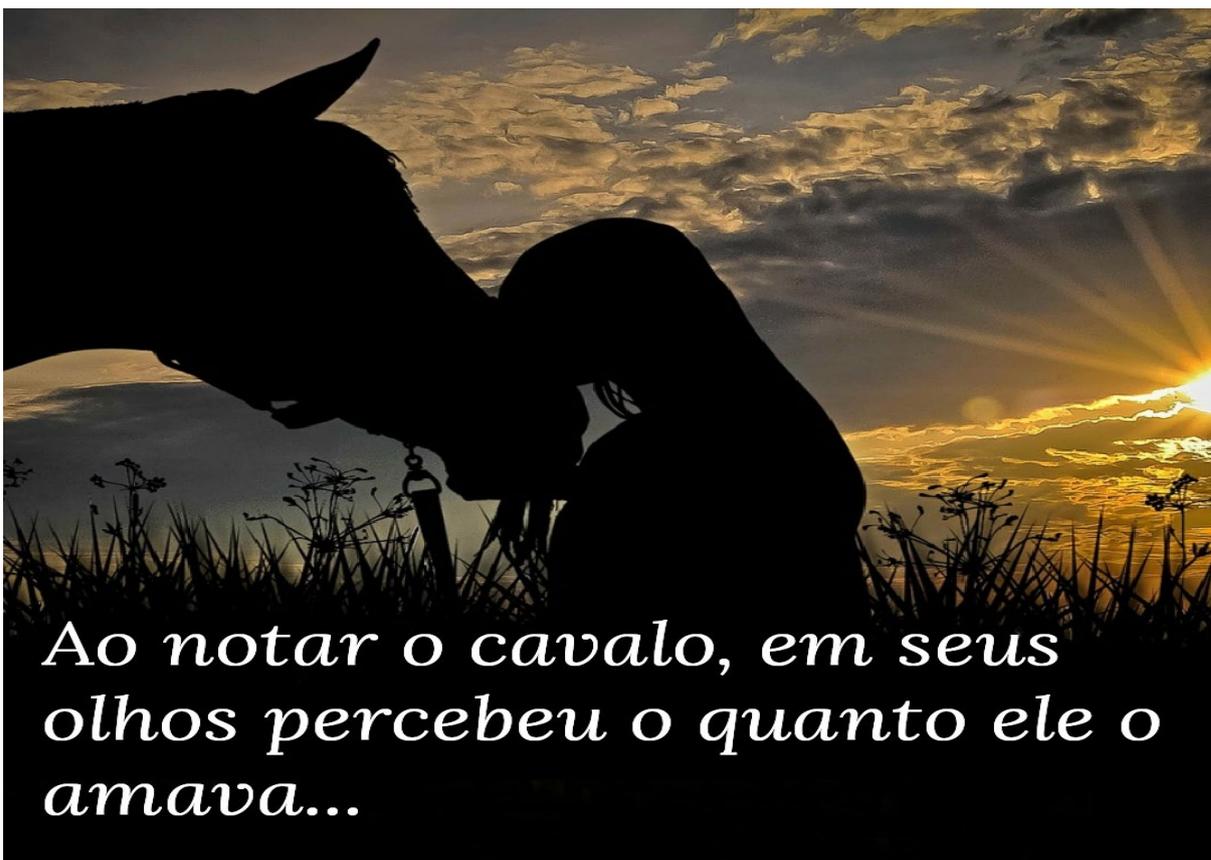
O pôr do sol se despedia, a menina sorria é tudo o que havia em volta era totalmente inexplicável...

Miniconto produzido pelo estudante Kayron Back Sousa da Silva



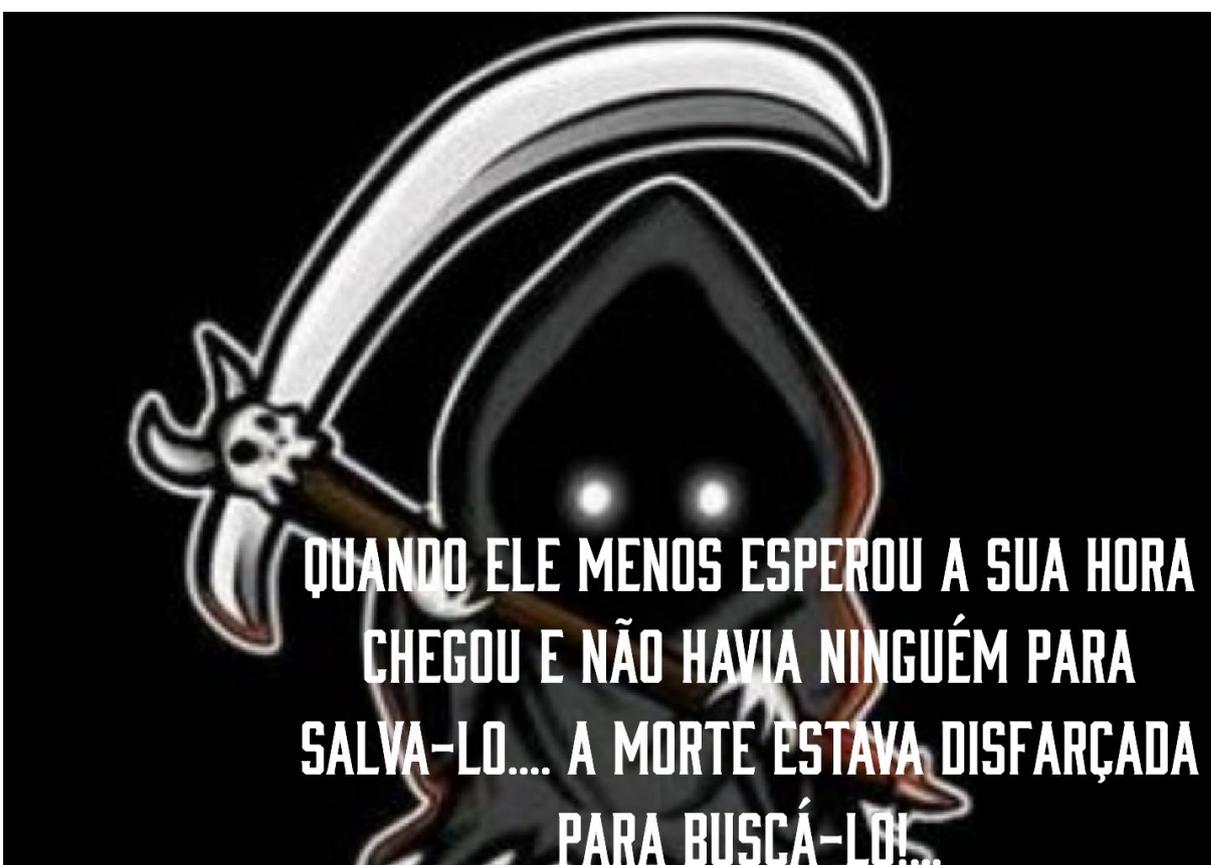
Alguns dizem que não sentem medo dela, outros não querem vê-la.. mas ela é justa com todos! Quando sua hora chegar ela virá te buscar...!

Miniconto produzido pelo estudante Vítor Gabriel Bragatti Baldasse



*Ao notar o cavalo, em seus
olhos percebeu o quanto ele o
amava...*

Miniconto produzido pela estudante Larissa Gabrielly de Souza Soares



**QUANDO ELE MENOS ESPEROU A SUA HORA
CHEGOU E NÃO HAVIA NINGUÉM PARA
SALVA-LO.... A MORTE ESTAVA DISFARÇADA
PARA BUSCÁ-LO!...**

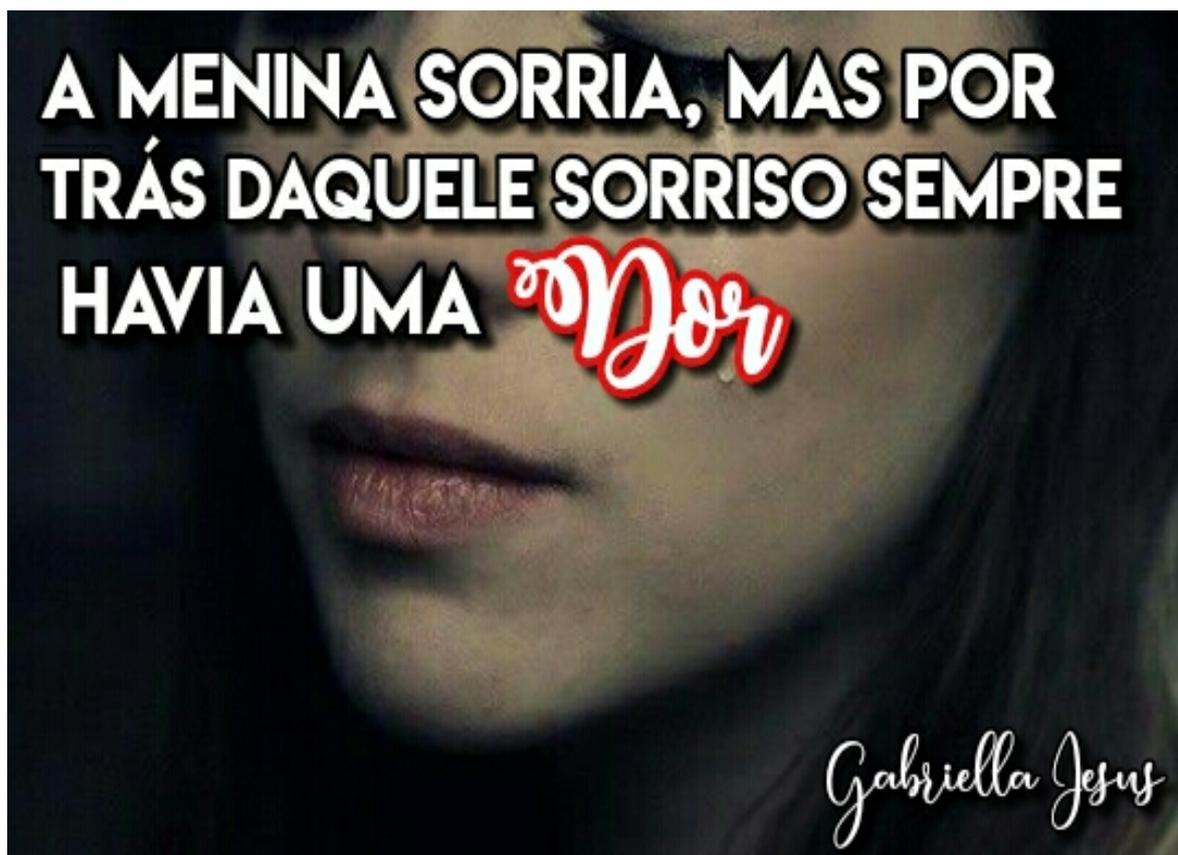
Miniconto produzido pelo estudante Kayron Back Sousa da Silva

Miniconto produzido pelo estudante Kayron Back Sousa da Silva

Miniconto produzido pela estudante Luana Tavares dos Reis

Miniconto produzido pela estudante Karen Cristina Costa Pantoja

Miniconto produzido pela estudante Camilly Victoria Andrade Slomp



Miniconto produzido pela estudante Gabriella de Jesus Lima

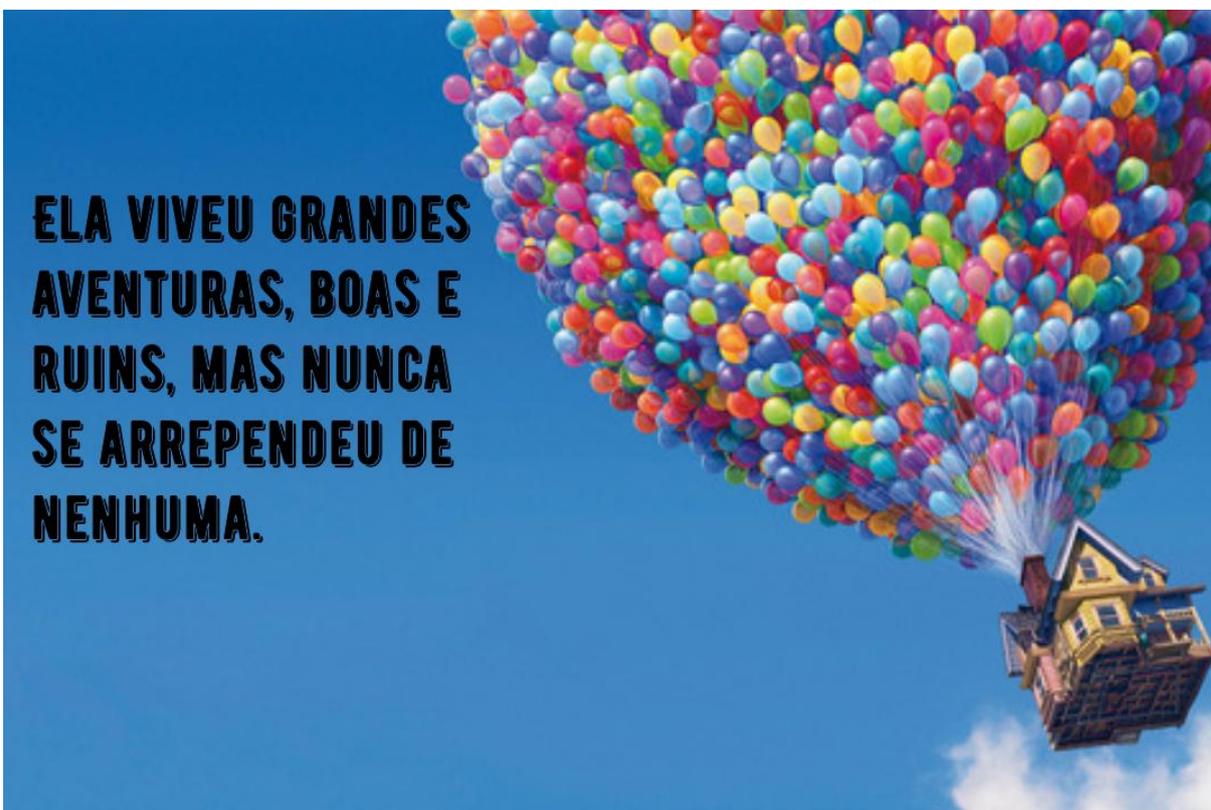


Miniconto produzido pela estudante Alana dos Santos Macedo

Miniconto produzido pelo estudante Matheus Petelewski de Carvalho

Miniconto produzido pelo estudante Vítor Gabriel Bragatti Baldasse

Miniconto produzido pelo estudante Kayron Back Sousa da Silva



**ELA VIVEU GRANDES
AVENTURAS, BOAS E
RUINS, MAS NUNCA
SE ARRENDEU DE
NENHUMA.**

Miniconto produzido pela estudante Karen Cristina Costa Pantoja



Miniconto produzido pela estudante Luana Tavares dos Reis

Queria sair do lugar, viver várias aventuras,
porém é planta.



(Luana Tavares)

Miniconto produzido pela estudante Luana Tavares dos Reis

Miniconto produzido pelo estudante Kayron Back Sousa da Silva

Miniconto produzido pelo estudante Camilly Victoria Andrade Slomp



Dormia por 12 horas irritou-se quando sua mãe lhe acordou.

Miniconto produzido pela estudante Thayla Fernanda dos Santos Maciel da Silva



Miniconto produzido pela estudante Isabele Beatriz Silva dos Santos



Miniconto produzido pela estudante Isabele Beatriz Silva dos Santos e Joélica Aparecida Rosa Andrade



Miniconto produzido pelo estudante Milton Victor Vaz Rocha

ANEXO – B: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES: DESFECHO PARA O CONTO “O MOÇO QUE NÃO QUERIA MORRER”

O rapaz estava cheio de fome e desobedeceu ao pedido da moça.

- Senhor, me dê apenas uma maçã. – Disse o rapaz para o senhor das maçãs.

Mas o que ele não esperava era que a jovem mulher estava o seguindo, pois já desconfiava que seu amado descumpriria a ordem. Ela deu um grito... mas um grito:

- PARE, RAFAEL! – E continuou: - NÃO COMA! Esta é a Morte querendo te levar!

Ele logo soltou a maçã no chão, e disse:

- Opa, safada! Não vai ser desta vez!

Então ele voltou para o castelo dourado e ficou conhecido como o homem que fugiu da Morte. Até hoje vive neste castelo junto de sua amada.

Luana Tavares dos Reis

No caminho encontrou um homem levando uma carga de maçãs.

O jovem pediu três maçãs, pois achou que não teria problema, mas estava com medo da Morte. Então, a Morte apareceu para levar o jovem, mas sua mulher apareceu e deu um susto nela, que nunca mais apareceu para ele.

Matheus Petelewski de Carvalho

Ele olhou para o homem com a carroça cheia de maçãs e pensou em como estava com fome, então disse:

- Olá! Boa tarde! Você poderia me vender uma maçã? - O homem olhou para ele e perguntou:

- Quantas você quer?

- Quero apenas uma, mesmo.

O homem olhou para o moço e disse que ele não precisaria pagar por ser uma quantidade pequena. O moço olhou para maçã e pensou no que a bela moça havia dito para ele, o que o fez devolver a maçã para o homem da carroça, agradecendo.

O moço chegou ao castelo e encontrou a bela moça, a qual ficou feliz ao revê-lo. Deram um longo abraço e ficaram felizes pelo resto de suas vidas no castelo dourado.

Karen Cristina Costa Pantoja

Ele desceu do cavalo e entrou em uma caverna para comer. Mas logo escutou um barulho, era a Morte que veio para levá-lo.

Vinícius Oliveira dos Santos de Souza

O moço cumprimentou o velho da carroça, que disse:

- Venha comigo, moço. E você irá viver para sempre se me ajudar a colher maçãs.

O moço não aceitou e foi para o castelo encantado, lá descansou junto a moça.

No outro dia o moço saiu para passear e encontrou uma macieira e comeu dela uma maçã. O jovem passou mal e morreu.

Mais tarde, a moça descobriu que o velho da carroça era a Morte, e que havia enfeitado todas as macieiras que ali existia.

Kayron Back Souza da Silva

No caminho encontrou um homem com um carrinho cheio de maçãs. O moço com fome pediu uma fruta e comeu-a.

A morte apareceu do nada, mas ela não contava que o moço tinha uma espada encantada capaz de matá-la.

Ocorreu, então, que o moço matou a Morte.

João Vítor Maciel Moscofmann

Ele lembrou do que a moça havia dito, mas a fome era tão grande que não resistiu e pensou: “Uma, duas, três maçãs, não me farão nenhum mal”. – E gritou:

- Senhor, podes me vender algumas maçãs?

- Quantas, meu jovem?

- Três, por favor.

- Tem certeza que desejas somente isso? Podes pegar mais...serão de graça, não precisa pagar.

O jovem desceu do cavalo, pegou as maçãs e comeu. De repente, a Morte pegou em sua nuca com uma mão fria e forte:

- Agora você não me escapa!

Sem ter o que fazer, o jovem viajante caiu em um sono profundo e deixou que a imensa escuridão tomasse conta de sua alma.

Larissa Gabrielly de Sousa Soares

Como o moço estava com fome, resolveu descer do cavalo e comprar três maçãs. Comeu-as e seguiu seu destino. Mas no meio do caminho, sentiu-se mal e caiu do cavalo.

A moça, sua companheira, pressentiu que algo estava acontecendo e foi ao encontro do moço. Quando o encontrou, ele já estava morto.

A moça, ao perceber os restos de maçãs caídas ao chão, notou que elas estavam envenenadas. Inconformada, continuou a viver em seu castelo, para sempre triste.

Alana dos Santos Macedo

O velho da carroça ofereceu ao jovem as maçãs, mas ele as recusou. O jovem resolveu, então voltar para o castelo, com a bela moça.

Não tendo desobedecido a moça, continuou vivo, para sempre.

Gabriella de Jesus Lima

Era a morte. O velho insistia para que o jovem comesse as maçãs, mas ele lembrou do que sua princesa havia dito: “Não coma nada e nem desça do cavalo!”

Obediente, o jovem voltou para o castelo, para junto de sua amada.

Milton Victor Vaz Rocha

O velho parou o jovem e o convidou para irem a um lugar onde não morreria. O jovem aceitou. Por lá colhiam maçãs e viveram felizes para sempre.

Camilly Victória Andrade Slomp

No caminho o jovem encontrou um velho levando uma carroça cheia de maçãs. O jovem estava com fome e comprou do velho uma linda maçã. Quando daria a primeira mordida, a moça apareceu:

- Não coma! Lembre-se do que te falei. – O velho retrucou:
- Coma, jovem! Não faça essa desfeita!

O jovem atendeu ao pedido do velho. Tão rápido quanto a primeira mordida, a Morte apareceu e o levou dali.

Andrei Victor de Amorim

Ao ver aquele homem com as maçãs, disse-lhe:

- Você pode me dar uma maçã?

- Claro!

Quando o jovem ia comer o homem disse-lhe:

- Parabéns! Sua hora chegou!

Mas de repente, a moça apareceu e com um feitiço, matou a Morte.

Vitor Gabriel Bragatti Baldasse

No caminho, o jovem encontrou um velho levando uma carroça cheia de maçãs:

- Por favor, dê-me algumas maçãs, para que possa saciar minha fome...

- Bem... algumas maçãs não irão me fazer falta. Vou lhe dar.

O jovem agradeceu ao velho e mordeu a maçã.

O velho disse:

- Agora eu te peguei!

Assim, o jovem morreu envenenado, pela Morte trapaceira.

Isabele Beatriz silva dos Santos

ANEXO – C: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES: CONTOS

O dever do jovem trabalhador

Havia um jovem que trabalhava em uma grande e rica fazenda. No entanto, seu patrão era abusivo e lhe confiava muitos afazeres, além de tratar ele e aos outros empregados muito mal.

A esposa do patrão também sofria humilhações. Numa manhã, cansada da maldade de seu marido, decidiu fugir.

O patrão ao notar o ocorrido, ficou furioso e descontou toda sua ira no jovem trabalhador:

- Não importa o que aconteça, vá e traga minha esposa de volta, só esteja aqui com ela. Caso contrário, eu te matarei!

O jovem, desesperado, saiu sem rumo e não tinha outra escolha a não ser fugir também. Foi quando apareceu um mago, que disse:

- Ora, ora, meu jovem trabalhador, vejo que estás preocupado. Sei o que está acontecendo e tenho a solução, mas vou impor-lhe uma condição: trago a esposa de seu patrão, mas em troca, terás de destruí-lo. Aceita?

O jovem trabalhador, sem enxergar saída, respondeu-lhe:

- Aceito!

Então, o jovem trabalhador voltou para a fazenda, cheio de coragem e matou seu patrão. Arrancou-lhe a cabeça e levou-a ao mago, como prova.

O mago, satisfeito, trouxe como prometido a mulher, esposa do ex-patrão do jovem e a deu-lhe como recompensa. Os dois iniciaram uma nova vida na fazenda, agora sem humilhações e como donos de todos os bens.

Matheus Petelewski de Carvalho

A morte na floresta

Um dia um homem foi fazer uma trilha com sua família em uma floresta. Mas a floresta que antes era bonita, estava assustadora.

Eles não se importaram e foram pelo caminho da trilha. Durante o percurso, viram um vulto que lhes falou:

- Chegou a hora de eu levar vocês comigo!

- Não, por favor! Deixe-nos viver por mais um ano. – Disse o pai de família.

- Tudo bem... mais um ano...

Daquele dia em diante, eles tentaram aproveitar ao máximo suas vidas: foram viajar, fizeram piquenique e outras coisas. Até que se esqueceram que viveriam somente mais um ano.

Certo dia, voltaram a fazer a trilha, na mesma floresta em que encontraram a Morte. No caminho, lembraram-se dela, que logo apareceu e disse-lhes:

-Um ano se passou. Chegou a hora de eu levar vocês comigo!

Desse dia em diante, ninguém mais viu a família.

Kayron Back Sousa da Silva

Cavalo de asas

Em um sítio localizado em um lugar distante, havia um cavalo diferente dos outros. Ele era o preferido de seu dono, pois além de ser obediente o cavalo tinha asas.

Numa manhã de trabalho seu dono selou Roquete e foi prender as vacas leiteiras, o que se tornava uma tarefa mais fácil, pois quando Roquete cansava de correr voava.

Porém, num dia de trabalho, Roquete corria quando se desequilibrou caiu e quebrou uma das asas. Seu dono, desesperado, levou-o para o melhor veterinário que existia na localidade, para que pudesse ajudar o animal.

Andrei, com a ajuda de seus medicamentos milagrosos conseguiu reestabelecer a saúde do cavalo, que logo voltou a correr, voar e ajudar seu dono”.

Andrei Victor de Amorin

A estranha diretora

Em uma cidade havia uma escola onde coisas estranhas aconteciam. Era comum encontrarem sangue pelos corredores, sem que descobrissem de onde vinha. Professores, muitos deles tinham cara de zumbis e alunos do nada, desapareciam.

Certa vez, a diretora foi chamada em sala para resolver um problema de um aluno rebelde. Ela o levou para sua sala e por lá ficaram.

Por uma pequena janela, Raquel, aluna da mesma sala do garoto rebelde, espiava o que a estranha diretora fazia. A sala estava escura, mas a menina conseguia enxergar o que acontecia.

A diretora estranha utilizava objetos desconhecidos por Raquel, foi quando de repente viu seu colega ser transformado em lagartixa.

Raquel ficou desesperada e não conseguiu conter o grito:

- AARRRRRR!

A estranha diretora disse:

- Vejo que temos uma bisbilhoteira!!

Rapidamente, Raquel foi transportada para dentro da sala da diretora que a transformou em uma barata.

Dizem que houve uma infestação de pragas na escola, na qual ninguém mais quer se matricular.

Gabriella de Jesus Lima

A menina macumbeira

Em uma noite tenebrosa, havia uma menina debaixo de uma árvore seca, fazendo macumba. Em todos que passavam por ali, ela jogava um feitiço macabro: a pessoa voltava para sua casa, matava sua família e cometia suicídio.

Em outra noite, a menina fazia suas maldades quando invocou a Morte, que a matou sufocada e em seu lugar começou a fazer as macumbas para quem atravessava seu caminho.

No entanto, a menina macumbeira, com a permissão do Além, voltou e foi à procura de sua inimiga, Morte. Ao encontrá-la, foi macumba em cima de macumba. A menina, fez sua macumba mais poderosa que devolveu a Morte novamente para o Além.

Assim, a menina macumbeira conseguiu o seu posto de macumbeira pelo resto de sua vida.

Joelica Aparecida Rosa Andrade

Mariana e a menina do espelho

Havia uma moça chamada Mariana que vivia com seus pais. Ela se sentia muito sozinha, pois seus pais trabalhavam o dia todo e não tinha muitos amigos. O único amigo que ela tinha não ligava para o que ela dizia, ele fingia ser amigo dela, por pena.

Um dia, Mariana estava chorando e cortou seu pulso em frente ao espelho, quando de repente apareceu uma menina no espelho igualzinha a ela e lhe questionou:

- Por que está fazendo isso? Você é tão jovem!

- Minha vida não vai bem, eu me corto para amenizar minha tristeza!

- Pare com isso, menina! Sorria, se alegre, pois você tem muito o que viver ainda.

Mariana começou a chorar mais ainda, pois se sentia um lixo, uma inútil. A menina do espelho quanto mais tentava ajudar, mais fazia Mariana chorar.

Surpreendentemente, dias depois, ao voltar da escola, já em casa, Mariana olhou para o espelho outra vez. Mas não estava chorando e sim sorrindo.

A menina do espelho apareceu e Mariana lhe contou que havia conhecido um menino, por quem se apaixonou. E continuou:

- Nossa! Eu estou tão feliz que vou te dar um nome menina do espelho. Será Manuela, minha melhor versão.

- Mariana, agora também estou muito feliz, obrigada! - E continuaram conversando até altas horas daquela noite.

Dias se passaram e o menino por quem Mariana havia se apaixonado, pediu-a em namoro.

Mariana, nunca mais se cortou, pois a tristeza e o choro não faziam mais parte de sua vida.

Larissa Gabrielly de Souza Soares

O encontro da Rosa e do Coração

Havia um jardim onde existia todo tipo de flores: rosas, cravos, margaridas, violetas, orquídeas e tantas outras.

Certo dia, uma bela Rosa estava passeando quando se deparou com um Coração triste e despedaçado caído ao chão. A bela Rosa, logo perguntou ao triste Coração:

- O que fazes aqui, todo despedaçado, caído ao chão?

- Venho de um lugar muito distante, onde me deixaram assim, como estou.

Estou à procura de alegria, felicidade e amigos de verdade.

A Rosa, então perguntou-lhe:

- Quer ser meu amigo?

- Claro que sim!

A Rosa, o chamou para ficar em sua companhia. Os dias se passaram e o coração voltou a ser alegre, pois os dois tornaram-se grandes amigos. Mas um dia, a Rosa e o Coração brigaram, a Rosa ficou muito triste e o Coração novamente despedaçado. Ficaram dias sem se verem.

Até que o Coração não aguentou de saudades e se desculpou com a Rosa, que ficou muito feliz.

Os amigos nunca mais brigaram, porque sabiam que não conseguiriam viver um sem o outro. Assim, juntos eles encontraram, alegria, felicidade e a verdadeira amizade.

Thayla Fernanda dos Santos Maciel da Silva

A caçada inesperada

Elena e Scott eram grandes amigos. Ela sempre gostava de fazer caminhada nas trilhas de uma floresta, principalmente quando estava estressada, cheia de coisas na cabeça. No entanto, ela não gostava de ir sozinha. Numa noite, chamou seu amigo Scott para caminharem juntos.

- Scott, vamos caminhar? Estou muito estressada.

- Não, Elena. Não posso.

- Vamos, só dessa vez! – Insistiu Elena.

- Desculpa, mas eu tenho compromisso.

Scott não cedeu ao pedido de Elena, que não percebeu que havia algo de errado com ele. Scott sabia que agindo dessa forma, estaria liberando Elena de um grande perigo.

Elena mal começou a caminhar e já sentia o efeito tranquilizante do exercício. Porém o estado de calma durou pouco. Subitamente, apareceu um lobo em sua frente. Elena não tinha outra alternativa a não ser correr e correr. Mas o lobo a alcançava e de repente já estava em sua frente. Elena viu o lobo transformar-se em homem, ela olhava para o ser incrédula, esfregando os olhos na tentativa de aquilo ser mentira:

- Scott!

Ele começou a correr atrás dela, para explicar o inexplicável. Milagrosamente ela chegou em sua casa primeiro que ele, sem entender o que acontecia.

Após o episódio, todos os dias Scott tentava falar com Elena que permanecia assustada. Semanas se passaram e nada de eles se verem.

Elena mesmo com receio decidiu ir ao encontro de Scott, pois não aguentava mais a ausência de seu amigo. Quando a viu Scott ficou muito feliz e contou para ela toda a sua história e a fez acreditar que, realmente, todo o ocorrido era verdadeiro.

Elena ainda tinha medo daquela situação, mas pelo amor que sentia pelo amigo, seguiu com o segredo.

Scott ficou muito feliz e acabou apresentando a amiga à alcateia. Elena, agora, fazia parte tanto do mundo real, quanto do mundo sobrenatural.

Karen Cristina Costa Pantoja

A árvore de dinheiro

Peter era pai de duas filhas: Anna e Polly. Ele era viúvo e estava sempre trabalhando para conseguir pagar as contas. Muitas das vezes ele não conseguia e recebia doações.

Certo dia, Polly arrumava as doações e em uma das caixas havia uma semente, diferente das que já tinha visto.

- Olhe papai, uma semente! – Disse a filha mais nova ao pai.

- Podemos plantar, parece ser de pessegueiro, logo teremos mais comida.

Peter plantou na companhia das filhas a semente no quintal.

- Quando ficar grande, podemos vender os frutos na feira. – Disse Anna.

- Pois bem, agora está na hora de ir para cama, meninas. – Disse o pai.

A noite passou, o dia chegou e surpresa! A árvore havia crescido tanto, que ultrapassava as nuvens. E os frutos não eram pêssegos e sim dinheiro, que caíam do céu. Isso mesmo uma árvore de dinheiro!

Polly e Anna quando acordaram levaram um susto ao ver a árvore e gritaram seu pai:

- Papai, olhe a árvore! Está enorme e cheia de dinheiro!

Peter ficou maravilhado e saiu para pegar o dinheiro que caía dos galhos. Como agora estavam ricos, Peter comprou roupas, sapatos, casa e uma fazenda para plantar mais das sementes milagrosas. Peter dividiu toda sua fortuna com seus familiares e vizinhos, e assim nem eles nem a vizinhança passaram mais necessidades.

Luana Tavares dos Reis

A floresta encantada

Certo dia, dois jovens, chamados José e Pedro, estavam andando pela floresta, quando acharam uma árvore encantada.

Ao chegarem perto da árvore, notaram que havia um buraco, no qual Pedro caiu dentro. Na tentativa de salvar o amigo, José pulou dentro do buraco.

Lá havia uma floresta encantada, sobre a qual os amigos ficaram impressionados. Nela tudo era maior, os animais, as frutas, tudo era gigante.

Nessa floresta, havia algo errado, ela era muito escura, José e Pedro não conseguiam subir de volta pelo buraco, então decidiram explorar o local.

Encontraram uma cabana, na qual morava um velho lenhador que conhecia tudo por lá. O velho muito educado chamou os dois amigos para entrarem. Os amigos entraram desconfiados, o velho lhes contou que um bruxo havia enfeitiçado o lugar.

Então o velho lenhador esclareceu aos amigos que para encontrar esse bruxo, era preciso ir até no centro da floresta e gritar: “ Apareça e desapareça”. – E os advertiu:

- Cuidado, pois o bruxo é muito perigoso. Levem essa varinha encantada para se protegerem.

Os amigos, fizeram o que o velho lenhador lhes pediu. O bruxo logo apareceu.

- Quem me chama? - Disse o bruxo?

- Nós! José e Pedro e viemos quebrar o feitiço por você lançado. – Disse Pedro.

Eles lutaram com o bruxo e com a ajuda da varinha mágica, lançaram um feitiço nele, que se transformou em uma árvore. José e Pedro, encontraram um buraco nela e por ele voltaram aos seus lares.

O suicídio

Karolina era uma menina linda de 23 anos, que namorava Antônio, que também tinha sua idade. Juntos formavam um belo casal.

Em uma tarde, quando Antônio cruzava a rua para ir para casa de Karolina, foi atingido por um carro que estava em alta velocidade e que lhe tirou a vida. Karolina, ao saber da tragédia se desesperou e mesmo com o passar dos dias e meses, não via mais solução para sua vida.

- Não vejo mais razão de estar aqui... preciso encontrar Antônio...

Na manhã seguinte, correu a notícia de que Karolina havia tirado sua vida. Mas ao invés de encontrá-lo, Karolina foi para um lugar diferente do de Antônio. Para seu desespero, lhe informaram que não veria Antônio tão facilmente.

Ela se entregou ao choro e ao invés de lutar para encontrar seu amado, continuou lastimando, o que não permitiu o reencontro deles.

Isabele Beatriz Silva dos santos

Um jogo diferente

Certo dia, eu estava no *Free Fire* com meu amigo, quando algo surpreendente aconteceu. Fomos transportados para aquela partida.

O jogo estava difícil, pois tinha muitos carinhas bons: platina, diamante e mestre. Teve um momento em que o celular do mestre travou e eu o venci. Ele perdeu ponto e desceu patente.

Em outro momento um diamante veio *rushar* em mim, eu morri e foi nessa hora que eu voltei para realidade, junto de meu amigo.

Vinícius Oliveira dos Santos de Souza

APÊNDICE – A: MINICONTOS



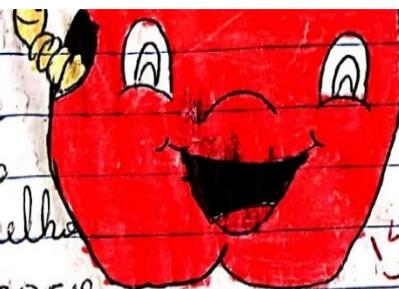
Miniconto “Meu dia”



Miniconto “A morte da bruxa”

APÊNDICE - B: CONTO "A MAÇÃ PERFEITA"

- Era uma alguma maçã, a mais linda de peço, mas um dia acordou com uma raz dentro do calço, ao ser elhar no espelho viu que tinha um enorme puraco em sua calço.



- Oh meu deus como assim eu ero a mais linda! Logo o elo veuiu entre os os.

- Do para falar baixo? tem gente querendo de meio! Logo o maçã percebeu que havia mesmo uma raz dentro de seu calço era algo que a maçã nunca poderia agreditar, que estava acontecendo com ele, pois ele estava com uma minhoca no calço. Assim o maçã começou a se perguntar.

- Como que voce não para no meu calço?

- Tem certo que eu esteu no seu calço?

- Sim! elhe o puraco químico?

- Então o minhoca pediu que o maçã deixasse que ele ficasse onde estava pois ele estava lindo de morrer!

- A maçã incomformado com a situação começou a chorar. Como pede eu ero a mais linda de peço agora me tornei uma maçã estranha. Então olhando a situação o minhoca resolheu lhe dar um conselho.

- Não chore maçãzinho, voce agora tem um amiguinho!

Quando assim a maçã escuteu o conselho
 - Pensando por esse lado seriamos grandes
 amigos assim não ficarei mais sozinha, sendo
 a mais linda de todas não tenho amigos, pois
 minhas parceiras maçã se senti mal ficando
 perto de mim, por causa de minha beleza, agora
 serei igual as outras com alguma imperfeição!
 - Depois desse ^{acontecimento} a maçã e a
 minhoca viraram amigas apesar de todas
 as seu redor falarem que é muito estranho
 como minhoca viver em uma maçã.

Conto "A Maçã perfeita", produzido por estudante do 6º ano, em 2017
 Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

APÊNDICE – C: QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO: PRÁTICAS LITERÁRIAS

1) Você sabe diferenciar um texto literário de um não literário?

Sim Não

2) Você costuma ler textos literários com que frequência?

Frequentemente Às vezes Nunca

3) Que texto literário você prefere ler:

Conto Poema Crônica Romance Outros Nenhum

4) Em qual local você realiza leituras literárias?

Em casa Na sala de aula Na biblioteca Outros

Em nenhum lugar

5) Você acessa à *Web* para ler textos literários?

Sim Não

6) Você prefere ler literatura:

impressa digitalizada tanto faz

7) Você costuma ver narrativas em formato de vídeo/filme na *Web*?

Sim Não

QUESTIONÁRIO SOBRE “BARBA AZUL”

8) Você classifica o texto como:

Literário..... Não literário

9) O texto lido é um conto?

(..) Sim (..) Não

10) Qual o tema da história lida?

11) Identifique o narrador:

(..) Personagem.....(..) Observador (..) Onisciente.....(..) Não sei

12) Quem é o personagem principal?

13) Identifique o tempo na história:

(..) Cronológico (..) Psicológico (..) Não sei

14) Qual o espaço da história?

15) Qual o elemento mágico presente no texto:

16) Em qual parágrafo inicia-se o conflito da história?
