

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
PROFLETRAS
UNIDADE DE ITABAIANA

DANIELA PEREIRA DE OLIVEIRA

**CONTECONTO VERSÃO 1.0.0: USO DA TECNOLOGIA COMO
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Itabaiana/SE
2021

DANIELA PEREIRA DE OLIVEIRA

**CONTECONTO VERSÃO 1.0.0: USO DA TECNOLOGIA COMO
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Defesa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos literários. Linha de pesquisa: Linguagens e letramento.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia Nascimento Santos.

Itabaiana/SE
2021

DANIELA PEREIRA DE OLIVEIRA

**CONTECONTO VERSÃO 1.0.0: USO DA TECNOLOGIA COMO
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia Nascimento Santos
Presidente(a)

Prof.^a Dr.^a Christina Bielinski Ramalho
Membro da Unidade

Prof.^a Dr.^a Adriana Sacramento de Oliveira
Membro externo da Unidade

Defendida em 23/11/2021

Itabaiana/SE
2021

*À Trindade Santa, fonte de vida e força impulsionadora;
aos meus pais Manuel Pereira e Terezinha Carlos, espelhos que refletem meu ser;
ao meu amado irmão Wagner Carlos, cunhada e sobrinhos, minha torcida organizada;
a João Carlos (in memoriam), torcida lá do alto;
a Edenilson, apoio seguro da graduação para toda a vida;
a Florival Marques, meu noivo fiel.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Trindade Santa, que se faz sempre presente em todos os momentos, cuidando de cada detalhe da minha vida, enviando anjos para me proteger e para me impulsionar a seguir em frente, indo mais além. Aproveito o ensejo para dizer o quanto agraciada fui pela vida da minha mãe que passou por complicações devido à contaminação por Covid. Meu amigo fiel, o Santo Espírito, atendeu aos meus apelos e às orações de minha família e de amigos, emanando força e convencendo-a a não desistir de viver, a resistir até a saúde ser restaurada.

Aos meus pais Manuel Pereira e Terezinha Carlos, que nunca mediram amor e esforços para que minha caminhada fosse leve e promissora. Sou o reflexo da educação e do amor que sempre dedicaram a mim e a meu irmão.

Ao meu irmão Wagner Carlos, que, por toda sua existência, esteve do meu lado em todas as etapas da minha trajetória. Ele fez crescer nossa família junto com sua esposa Hosana, os quais nos deram Pedro e Maria Clara, minha torcida organizada. Inclusive, boa parte da escrita do trabalho foi feita com Maria Clara ao lado, de apenas 5 anos, na época. Como eu precisava escrever e me concentrar, dava para ela a tarefa de digitar pequenos trechos ou fazer leitura de textos, dizendo que era para entregar à minha professora Jeane. Certa vez, ela leu Ricardo Azevedo e disse que minha professora ficaria com medo, porque o texto mostrava a figura fantasmagórica da Morte. Esses momentos de ternura atenuavam a laboriosa tarefa de produzir.

A João Carlos (*in memoriam*) que um dia sonhou junto comigo em festejar essa e tantas outras vitórias. Certamente, estará em algum lugar se alegrando com as minhas alegrias, pois a matéria pode não mais existir, mas o amor sempre prevalecerá, ainda que seja em dimensões diferentes.

A Ednilson por ser tão companheiro e por fazer parte da minha vida de uma maneira especial, desde a graduação até todo sempre; ele que sabe me ouvir, entender e apoiar.

Ao meu noivo Florival Marques, presente enviado por Deus para me fazer feliz; ele que acompanha de perto todos os meus anseios diários, as responsabilidades a cumprir; ele que me compreende, que se responsabiliza pelo lanche durante as altas horas da noite no computador.

À CAPES e à UFS que me proporcionaram a oportunidade de expandir os horizontes do saber, possibilitando-me adquirir o título de mestra.

À Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia, minha querida orientadora, pela compreensão, pelas preciosas sugestões e sempre pertinente orientação, bem como pela confiança, que contribuíram para tornar possível a realização do trabalho.

Às professoras Dr.^a Christina Ramalho e Dr.^a Adriana Sacramento pela disponibilidade em aceitar fazer parte da banca examinadora, tanto na qualificação, como na defesa. Do mesmo modo, agradeço pelas ricas sugestões e pela avaliação coerente, que serviram para enriquecer ainda mais o trabalho.

Aos estimados professores Dr. Carlos Magno, Dr. Denso André Pereira, Dr. Ricardo, Dr. Derli e, novamente, os agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Christina Ramalho, na condição de ministrante das aulas. Agradeço a todos por compartilharem tão bem o conhecimento e suas experiências, lançando as sementes do saber, encorajando e aguçando a visão crítica da turma durante as aulas ministradas no curso. O projeto inicial começou com as aulas de metodologia, ministradas pelo Prof. Dr. Carlos Magno, que tanto incentivou a turma a dar voos mais altos. A ideia do aplicativo surgiu a partir desse momento, sendo continuada pela Prof.^a Dr.^a Jeane de Cássia, que acreditou no projeto e deu subsídios para desenvolvê-lo dentro da perspectiva do letramento literário. Todos os estudos e as discussões em aula foram aproveitados e serviram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos colegas do mestrado pelo companheirismo, por poder compartilhar, mutualmente, os anseios, os sonhos, a vida pessoal e, principalmente, por se fazerem tão presentes nos momentos de alegria, de preocupação, sempre torcendo um pelo outro. Destaco a aventura que passamos com a amiga Ederlaine. Certa vez, fizemos uma longa viagem para fora do estado, com a finalidade de apresentar um artigo. Ela grávida, supertranquila, e nós, eu, o Prof. Dr. Denso e Rivas, estávamos superapreensivos, na expectativa de uma possível gestação em pleno caminho. Depois de tudo, confessei ter visto vídeos no *Youtube* de como fazer gestação devido à minha preocupação em demasia. Davy veio ao mundo duas semanas depois. Momentos valiosos demais para mim!

Aos alunos que participaram das oficinas pela colaboração e pelo empenho justamente em um período pandêmico, cheio de incertezas e perdas. Sem a disponibilidade deles, a pesquisa interventiva não teria sido realizada. Eles foram peça fundamental para o experimento do uso da tecnologia na escola.

Aos professores colaboradores por terem contribuído no sentido de responder aos questionários, mostrando suas dificuldades e os limites da tecnologia dentro do contexto educacional de sua comunidade.

Aos pais ou responsáveis por permitirem que seus filhos pudessem vivenciar a experiência de estudar *on-line* através da tecnologia. À equipe diretiva, principalmente, na pessoa de Juliana, diretora atual da escola, e das coordenadoras Ana Flávia e Jaqueline, que não mediram esforços para a realização das oficinas, sempre se colocando dispostas a ajudar, compreendendo a nova dinâmica.

Aos amigos que, de longe ou perto, mandavam energia positiva com palavras de otimismo e fé.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para minha formação, meus sinceros agradecimentos.

*E o Espírito Santo desceu sobre
ele em forma corpórea, como pomba;
e ouviu-se uma voz do céu, que dizia:
Tu és o meu Filho amado,
em ti me comprazo.*

Lucas 3:22

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *ConteConto versão 1.0.0: uso da tecnologia como proposta pedagógica para o letramento literário no ambiente digital*, visa a refletir sobre a formação dos jovens leitores a partir do trabalho com contos populares, com o intuito de estimular o contato dos alunos com a literatura na tentativa de propiciar o desenvolvimento do senso crítico e da criatividade através de meios tecnológicos de comunicação. As atividades foram realizadas com o uso do aplicativo *ConteConto*, seguindo métodos de letramento literário (COSSON, 2016) e pressupostos referentes à leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), empregados no *Caderno Literário Digital*, a fim de produzir, com a experiência de oficinas *on-line*, um material que proporcione ao educando explorar o letramento e o multiletramento para ampliar as habilidades de leitura e, conseqüentemente, de produção textual na perspectiva das multimodalidades. Tendo como premissa básica aliar a tecnologia à aprendizagem, subsidiando os leitores digitais ou os atuais “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) para a formação de leitores proficientes, essa proposta pedagógica de intervenção e pesquisa foi realizada com alunos dos 6º e 7º anos da Rede Estadual de Ensino, em São Cristóvão/SE. O trabalho foi dividido em etapas que englobaram o estudo do gênero narrativo *conto* a partir de leitura de textos, debates, apresentação de vídeos, bem como produção e reescrita dos textos no *app* para publicação. O produto aplicado, *app ConteConto*, proporcionou acesso às tarefas que resultaram no *Caderno Literário Digital* e na criação de uma antologia narrativa mediante a postagem no *app* de variados contos produzidos pelos alunos. A pesquisa fundamenta-se nos aportes teóricos de Bronckart (2007) e Marcuschi (2002, 2008) ao tratarem de Gêneros; de Gotlib (2006) acerca do gênero conto; de Cosson (2016) sobre Letramento Literário; de Rojo (2012) e Gomes et al. (2017) na perspectiva dos multiletramentos; e, dentre outros, de Xavier (2013) cuja teoria evidencia os desafios da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. A metodologia empregada baseia-se no amplo preparo que perpassa o estudo das multimodalidades e da formação de leitores no *ciberespaço*, tendo como base a pesquisa qualitativa e quantitativa, como também a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002). Dessa forma, o estudo possibilita a reflexão e o autoconhecimento sobre as práticas de ensino diante do advento da *cibercultura*. Ademais, São Cristóvão, cidade histórica sergipana, conta com a participação dos jovens leitores contemporâneos para explorar sua cultura, levando ao mundo globalizado o conhecimento de suas raízes populares por meio da tecnologia.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Conto. Educação. Tecnologia.

ABSTRACT

This thesis, entitled *ConteConto version 1.0.0: the usage of technology as a pedagogical proposal for literary literacy in a digital environment*, aims to reflect on the education of young readers with popular tales in order to encourage the students' contact with literature in an attempt to provide the development of critical thinking and creativity through technological means of communication. The activities were carried out using the application *ConteConto*, following literary literacy methods (COSSON, 2016) and assumptions regarding subjective reading (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), used in the *Digital Literary Notebook*, in order to produce, with the experience of online workshops a workbook that allows the student to explore literacy and multiliteracy to expand reading skills and textual production in the perspective of multimodalities. Its main premise is to combine technology with learning, providing to digital readers or the current “digital natives” (PRENSKY, 2001) for the formation of proficient readers, this pedagogical proposal for intervention and research was carried out with 6th and 7th grade students belonging to a public school in São Cristóvão City, in Sergipe, Brazil. The thesis was divided into stages that encompassed the study of the narrative genre *short story* from text reading, debates, video presentation, as well as production and rewriting of texts in the *app* for publication. The applied product, *app ConteConto*, provided access to the tasks that resulted in the *Digital Literary Notebook* and in the creation of a narrative anthology by posting in the *app* of various short stories produced by the students. The research is based on the theoretical contributions of Bronckart (2007) and Marcuschi (2002, 2008) when dealing with Genres; Gotlib (2006) about the short story genre; Cosson (2016) on Literary Literacy; Rojo (2012) and Gomes *et al.* (2017) from the perspective of multiliteracies; and, among others, Xavier (2013) whose theory highlights the challenges of hypertextualized learning in contemporary schools. The methodology used is based on the broad preparation that permeates the study of multimodalities and the formation of readers in the cyberspace, based on qualitative and quantitative research, as well as action research (THIOLLENT, 2002). Thus, the study enables reflection and self-knowledge about teaching practices in view of the advent of cyberculture. Furthermore, São Cristóvão, a historical city in Sergipe, counts on the participation of young contemporary readers to explore its culture, bringing to the globalized world the knowledge of its popular roots through technology.

Keywords: Literacy. Reading. Short Story. Education. Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Charge como suporte linguístico para a intertextualidade	106
Figura 2- Etapa 1: oficina <i>on-line</i> (professora)	109
Figura 3- Etapa 1 – oficina <i>on-line</i> (alunos)	109
Figura 4 – Cinderela	110
Figura 5 - O pequeno Polegar	110
Figura 6 - Alice	110
Figura 7 - A Bela e a Fera	110
Figura 8 - Chapeuzinho Vermelho	110
Figura 9 - <i>Slide</i> com as figuras do quebra-cabeça	111
Figura 10 - Etapa 2 (professora)	112
Figura 11 - Etapa 2 (alunos)	112
Figura 12 - <i>Slide</i> para discutir sobre o conceito do gênero conto	112
Figura 13 - Apresentação do conto <i>Era para ser um poema, mas acabou em histórias de terror!</i>	113
Figura 14 - <i>Slide</i> das perguntas do jogo da roleta	114
Figura 15 - Imagens do jogo da roleta <i>on-line</i>	114
Figura 16 - Etapa 3 (professora)	115
Figura 17 - Etapa 3 (alunos)	115
Figura 18 - <i>Slide</i> Foco narrativo.	115
Figura 19 - <i>Slide</i> Tipos de discurso	115
Figura 20 - <i>Slide</i> Modalizadores	115
Figura 21 - Jogo da caixinha premiada	116
Figura 22 - Etapa 4 (professora)	117
Figura 23 - Etapa 4 (alunos)	117
Figura 24 - <i>Slide</i> com os textos imagéticos	118
Figura 25 - <i>Slide</i> referente às contextualizações	118
Figura 26 - <i>Slide</i> sobre os grandes escritores	119
Figura 27 - <i>Slide</i> dos <i>microcontos</i>	119
Figura 28 - Etapa 5 (professora)	120
Figura 29 - Etapa 5 (alunos)	120
Figura 30 - <i>Slide</i> sobre cultura	122

Figura 31 - <i>Slide</i> sobre as histórias e lendas	122
Figura 32 - <i>Print</i> da professora	122
Figura 33 - <i>Slide</i> Momento leitura	124
Figura 34 - <i>Slide</i> Interpretação I da leitura	124
Figura 35 - Perguntas do jogo	124
Figura 36 – Cruzadinha	124
Figura 37 - Etapa 7 (professora)	125
Figura 38 - Etapa 7 (alunos)	125
Figura 39 - <i>Slide</i> Contextualização estética	126
Figura 40 - <i>Slide</i> Contextualização temática	126
Figura 41 - <i>Slide</i> Contextualização presentificadora	126
Figura 42 - Quiz televisivo contextualizando	128
Figura 43 - Etapa 8 (professora ministrante)	129
Figura 44 - Etapa 8 – (alunos)	129
Figura 45 – Quiz	129
Figura 46 - Quiz com a modificação	129
Figura 47 - <i>Slide</i> Técnicas de Suspense	130
Figura 48 - <i>Slide</i> Técnicas de mistério.	130
Figura 49 - Professora Dr. ^a Jeane de Cássia e os alunos	131
Figura 50 - Professora ministrante e Maria Clara	131
Figura 51 - Imagens dos textos produzidos pelos alunos	131
Figura 52 - <i>Slide</i> do roteiro apresentado aos alunos	132
Figura 53 - Imagens da produção do aluno A antes das orientações	133
Figura 54 - Imagens da orientação da professora ao aluno A	134
Figura 55 - Imagens da produção do aluno A depois das orientações	134
Figura 56: Imagens da produção do aluno B antes das orientações	135
Figura 57 - Imagens da orientação da professora ao aluno B	135
Figura 58 - Imagens da produção do aluno B depois das orientações	136
Figura 59 - Imagens do texto com uso coloquial da linguagem, mostrando as orientações e a evolução do texto	137
Figura 60 - Imagens do texto depois das orientações	138
Figura 61 - Capa do livro digital produzido pelos alunos	139
Figura 62: Capa do livro de contos	140

Figura 63 - Livro digital aberto	140
Figura 64: Registro, pelo <i>WhatsApp</i> , da experiência de alguns dos alunos com a oficina literária	140
Figura 65 - Tela principal do aplicativo <i>ConteConto</i> idealizado	143
Figura 66 – Caderno literário digital	145
Figura 67 - Tela inicial do aplicativo <i>ConteConto</i> em funcionamento	146
Figura 68 - Tela de cadastro para as categorias professor e aluno	146
Figura 69 - Tela do QR <i>code</i> com o código para acesso do usuário aluno	147
Figura 70 - Tela de tarefas para a produção de contos pelo aluno	147
Figura 71 - Tela para preenchimento do título	148
Figura 72 - Tela de correção	148
Figura 73 - Tela constando a biblioteca dos contos postados pelo professor	149

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Panorama geral dos Estados referente ao número de alunos matriculados nas escolas em 2020	20
Quadro 2 - Gráfico com dados dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do Ensino Fundamental II, segundo a dependência administrativa	20
Quadro 3 - Gráfico com dados dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do Ensino Fundamental II, segundo as regiões do país	21
Quadro 4 - Graus de letramento e alfabetização de Tfouni	32
Quadro 5 - Grau de fluência dos alunos do 6º e 7º anos	34
Quadro 6 - Nível de compreensão da leitura dos alunos dos 6º e 7º anos	36
Quadro 7 - Nível de engajamento dos alunos do 6º ano com a leitura	37
Quadro 8 - Nível de engajamento dos alunos do 7º ano com a leitura	38
Quadro 9 - Planejamento das aulas interativas de leitura	77
Quadro 10 - Dados do questionário destinado aos professores sobre a leitura	152
Quadro 11 - Dados gráficos do questionário destinado aos pais sobre o acesso às TICs	154
Quadro 12 - Dados gráficos do questionário destinado aos alunos sobre às TICs	155
Quadro 13: Dados gráficos do questionário destinado aos professores sobre às TICs	156
Quadro 14 - Quadro 16 - Dados gráficos do questionário para os alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso do aplicativo <i>ConteConto versão 1.0.0</i>	157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	31
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
2.1 A tecnologia na educação	45
2.1.1 <i>O uso de tecnologias para o trabalho com as linguagens</i>	49
2.2 Leitura digital	55
2.2.1 <i>Do navegador ao leitor desvibrador</i>	58
2.3 Formação do leitor literário	60
2.4 O gênero através dos tempos	64
2.4.1 <i>Gênero conto: do prosaico oral à arte literária</i>	67
3 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	73
3.1 Premissas geradoras para a elaboração das etapas	74
3.1.1 <i>Planejamento das etapas</i>	77
3.2 Metodologia baseada no letramento considerando-se as formas de recepção da leitura literária	80
3.3 Descrição das etapas: trabalho de intervenção seguindo os métodos da sequência expandida	107
4 PRODUTO EDUCACIONAL	142
4.1 ConteConto: a idealização	143
4.2 Conhecendo o ConteConto versão 1.0.0	145
5 ANÁLISE DOS DADOS	150
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICE A - Atividade diagnóstica para alunos sobre a leitura na escola	167
APÊNDICE B - Relatório diagnóstico sobre a fluência na leitura de alunos dos 6º e 7º anos	169
APÊNDICE C - Relatório diagnóstico sobre a compreensão da leitura de alunos dos 6º e 7º anos	170
APÊNDICE D - Questionário para alunos sobre o papel da leitura na escola	172
APÊNDICE E - Resposta do questionário destinado aos alunos dos 6º e 7º anos sobre o papel da leitura na escola	174

APÊNDICE F - Questionário para pais ou responsáveis sobre o uso da tecnologia na escola.....	175
APÊNDICE G – Respostas do questionário destinado aos pais dos alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso da tecnologia na escola	177
APÊNDICE H - Questionário para os alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso da tecnologia na escola	178
APÊNDICE I - Resposta do questionário destinado aos alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso da tecnologia na escola	180
APÊNDICE J - Questionário para os professores das escolas públicas da sede de São Cristóvão/SE sobre a leitura na escola	181
APÊNDICE K – Resposta do questionário destinado aos professores sobre a leitura na escola.....	184
APÊNDICE L - Questionário para os professores das escolas públicas da sede de São Cristóvão/SE sobre o uso da tecnologia na escola	185
APÊNDICE M – Resposta do questionário destinado aos professores sobre o uso da tecnologia na escola	188
APÊNDICE N - Questionário para os alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso do aplicativo <i>ConteConto versão 1.0.0</i>	189
APÊNDICE O – Resposta do questionário destinado aos alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso do aplicativo <i>ConteConto versão 1.0.0</i>	191
ANEXO 1 – Caderno literário digital (produto educacional)	192

1 INTRODUÇÃO

Junto com os avanços tecnológicos, o mundo segue em constante evolução, formando gerações cada vez mais integradas ao mundo digital. Nessa perspectiva, a escola, colocando-se como membro partícipe do processo de aperfeiçoamento e de modernização, precisa acompanhar as transformações (FREITAS, 2011). Hodiernamente, a aprendizagem demanda o uso de práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com as variadas semioses (ROJO, 2012). O aprendiz, chamado por alguns estudiosos de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), não vive mais dentro de um espaço isolado, em que as informações estão dispostas em um campo sistemático, organizado e previsível (FREITAS, 2011).

Com o advento da globalização e o acesso cada vez mais expandido à internet, a qual traz uma linguagem atrativa, semiótica, mas, ao mesmo tempo, fragmentada de diversas informações, as necessidades do educando passam a estar atreladas a uma nova concepção e recepção de linguagens (FREITAS, 2011).

As histórias contadas cinematograficamente ou através da linguagem escrita remontam, no universo de possibilidades, a histórias que contam histórias, baseadas em vidas, imaginações, impressões pessoais, próprias ou de outrem. Tais realidades, fictícias ou não, encontram-se embutidas dentro do campo semântico da intertextualidade (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2000), em que se fazem presente, nas variadas formas de linguagem, criatividade, imaginação e *performance*.

Histórias do oral à compilação escrita, que marcaram épocas, continuam fazendo parte desse panorama sociodiscursivo (BRONCKART, 1997), mas com uma roupagem diferente, que une a tradição clássica, lendária ou mitológica à produção e a *performances* semióticas da cibernética. Assim, o docente se depara com uma geração movida por aquilo que a motiva, a desafia, e que lhe apresenta o novo (FREITAS, 2011).

Aliar a tecnologia à aprendizagem é o grande desafio. Diante desse contexto, ações que mediem a nova forma de aprender são substanciais para o envolvimento do educando com o saber, levando em consideração os gostos e aproveitando os conhecimentos prévios já adquiridos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental o conhecimento necessário para gerenciar com maturidade o compartilhamento de experiências e a troca de saberes, fazendo bom uso das tecnologias (XAVIER, 2013). Para tanto, partindo para a esfera política e social, a formação continuada é imprescindível para a preparação dos profissionais da educação que queiram se engajar no projeto de inovação.

Para a aplicação interventiva do presente trabalho, buscou-se quebrar as barreiras que distanciam a educação dos avanços tecnológicos. A ideia é trazer à tona a reflexão sobre a formação dos jovens leitores diante da Era digital. O mundo virtual oferece um arsenal de mecanismos os quais podem ser utilizados gratuitamente para servir de apoio aos profissionais da educação quanto ao trabalho com a aprendizagem. Aguçar o interesse e mostrar possibilidades é uma tentativa mínima de romper com o conformismo, quebrando estereótipos que colocam a escola em um ambiente fechado e limitado. Dessa maneira, fazendo parte do produto pedagógico da pesquisa, um aplicativo foi criado exclusivamente para auxiliar professores e interessados ao trabalho com o gênero conto.

Favorecer a criticidade na leitura proporciona ao estudante o saber consciente quanto ao domínio das letras nas práticas sociais (COSSON, 2016). Para tanto, isso requer um despertar e um direcionamento metodológico que esteja em consonância com o perfil do educando.

A escola contemporânea precisa acompanhar os avanços tecnológicos, moldando as preferências atuais num cenário em que as informações são fragmentadas, hipertextualizadas e imagéticas (XAVIER, 2013), de modo a propiciar, de fato, o conhecimento e o desenvolvimento de leitores maduros (COSSON, 2016).

Os jovens estão rodeados de informações soltas, verdadeiras ou *fake news*. Promover espaços interativos, aproveitando os meios tecnológicos, torna-se necessário para mediar os conhecimentos dessa geração de “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), ou mesmo de leitores digitais, que se interessam por aquilo que é significativo, convidativo e contextualizado.

Mediante a vários fatores, a escola retarda seu progresso quando não consegue prosseguir em consonância com o que a demanda exige. Os investimentos implementados na educação ainda não são suficientes para tornar acessível a todos a tecnologia no âmbito do ensino. Essa falta dificulta o trabalho dos profissionais da educação, uma vez que a metodologia é pensada buscando-se sanar os problemas de ordem geral (aqueles que dependem do próprio sistema) e os mais específicos, como é o caso dos fatores sociais e da organização particular de cada unidade escolar. Em outras palavras, os educadores se encontram rodeados de desafios a enfrentar. Essas questões acabam interferindo diretamente na atuação desses profissionais.

Nos últimos tempos, as estatísticas para a Educação, ainda, não têm sido satisfatórias. Dados coletados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - Programme for International Student Assessment) e divulgados no quarto trimestre de 2019 constataam que o Brasil está entre o 58º e o 60º lugares em leitura. Comparando esses dados aos coletados em 2014, nota-se que houve um pequeno crescimento. Segundo o blog Lyceum, por Oliveira (2019,

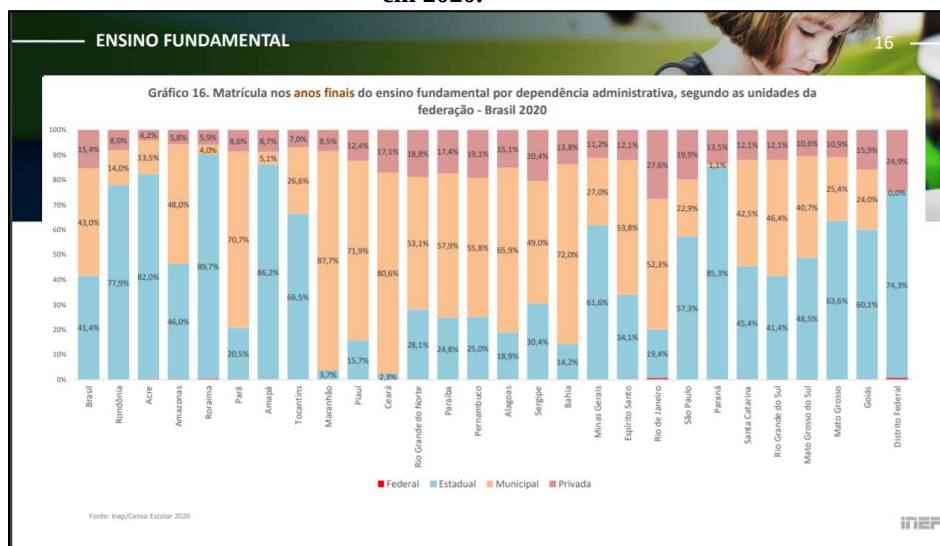
s/d), se fosse observada, na pesquisa, apenas a rede privada, “A nota de escolas particulares de elite do Brasil colocaria o país na 5º posição do *ranking* mundial de leitura do PISA. Já o resultado isolado de escolas públicas estaria 60 posições abaixo, na 65º entre 79 países”. Esse dado mostra a importância de se voltar o olhar para o trabalho com as linguagens a fim de diminuir o número de analfabetos funcionais, tão visíveis nas escolas públicas, na medida em que, além da importância do investimento governamental de políticas públicas educacionais, também “[...] é preciso adquirir competências para navegar nesse mundo novo” (OLIVEIRA, 2019, s/d).

Pesquisa realizada em 29 de janeiro de 2020 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em regime de colaboração entre as secretarias federais, estaduais e municipais do ensino público, juntamente com a participação das escolas privadas do país, mostra a situação das escolas da educação básica brasileira quanto à disponibilidade de equipamentos de tecnologia da informação e comunicação. Executada em um período que precede o contexto um pouco anterior à pandemia, o estudo revela a urgência de implementação de iniciativas voltadas à tecnologia para amenizar os impactos que esse evento pode causar nos processos de ensino e aprendizagem.

Os gráficos seguintes mostram a realidade das escolas no período de 2020. Um questionário específico foi desenvolvido e disponibilizado nas escolas, pelo Educacenso, em 18 de junho de 2021 para coletar dados sobre as consequências causadas em função do período pandêmico com as medidas restritivas do funcionamento das unidades de ensino. Esses dados serão divulgados em data posterior à execução do presente trabalho, mas, através da referência de 2020, pode-se verificar o cenário geral em que a educação se encontra em termos de acesso à tecnologia.

O quadro 1 mostra, especificamente, o número de alunos matriculados em todos os estados do Brasil. Em 2020, Sergipe, foco específico desta discussão, apresenta 79,4% da clientela de estudantes matriculados em escolas públicas municipais e estaduais. Já a escola particular, neste mesmo ano, possui 20,4%. Esses dados indicam que o maior número de jovens está inserido na escola pública. Os quadros 2 e 3 apresentam a situação das escolas do ensino fundamental II quanto ao acesso aos recursos tecnológicos.

Quadro 1: Panorama geral dos Estados referente ao número de alunos matriculados nas escolas em 2020.



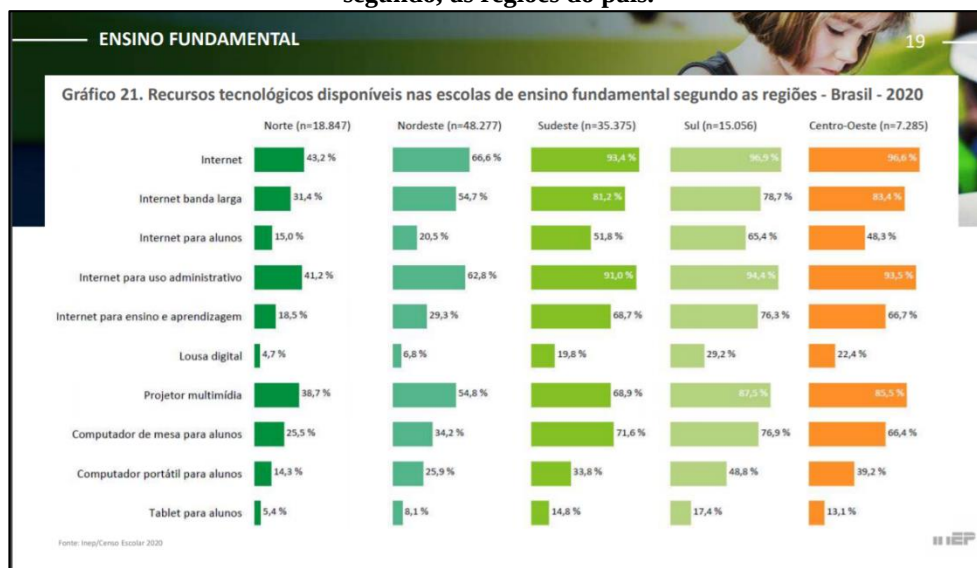
Fonte: Inep/Censo escolar 2020.

Quadro 2: Gráfico com dados dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do Ensino Fundamental II, segundo a dependência administrativa.



Fonte: Inep/Censo escolar 2020.

Quadro 3: Gráfico com dados dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do Ensino Fundamental II segundo, as regiões do país.



Fonte: Inep/Censo escolar 2020.

Com os dados apresentados, pode-se concluir que cresce o número de jovens com acesso, quanto maior for o nível educacional. Em relação a outras regiões, o Norte e o Nordeste revelaram uma infraestrutura escolar menos expressiva e com menor conectividade com a *internet*. Além disso, o acesso à *web* e aos mecanismos tecnológicos é mais dificultado para os alunos dessas regiões. Segundo os dados, há uma disponibilidade maior em termos de recursos tecnológicos nas escolas do ensino médio. De um modo geral, já a rede municipal, maior ofertante em Sergipe do ensino fundamental, apresenta capacidade menor quanto ao acesso dos mecanismos e meios de conexão em rede. As regiões mais favorecidas, em termos de infraestrutura e acesso das escolas à *internet*, no ensino fundamental, são o Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Já em relação aos alunos, o acesso é mais expressivo nas regiões Sul e Sudeste. As demais regiões apresentam índice abaixo de 50%.

Diante da análise dos dados, pode-se constatar que grande parte da população jovem não se encontra inserida no processo de inclusão digital que abarque toda ou a maior parte desse público. Isso significa que ainda temos muito caminho a percorrer.

Do mesmo modo, os dados apontados pelo PISA revelam que a realidade da leitura brasileira está pautada na desigualdade que fundamenta a formação da pirâmide social. Isso mostra a complexidade e o grande desafio em contornar uma situação cujos entraves se encontram em uma esfera que o professor não pode resolver. Por outro lado, os mesmos dados mostram que existe uma parcela que consegue atingir satisfatoriamente os resultados. Assim, é

crucial a criação de estratégias e ações exequíveis e eficazes para o desenvolvimento do letramento do educando e, conseqüentemente, para a elevação dos índices estatísticos no ensino. Mecanismos tecnológicos domésticos podem funcionar de maneira colaborativa para ajudar a melhorar a problemática.

Nesta perspectiva, com a pandemia, a necessidade de aulas à distância, do acesso a redes de *internet* por parte da escola, do corpo docente e discente, do uso de equipamentos tecnológicos em geral, a exemplo do celular ou computador, tudo isso se tornou indispensável e mais urgente para o funcionamento do sistema de educacional no país como um todo. Por esse motivo os estados adotaram algumas medidas para amenizar os impactos que poderiam causar com o isolamento social para o controle da disseminação do vírus.

Em Sergipe, os professores da rede pública estadual, diferentemente dos municípios, puderam contar com programas como o *Estude em casa*, o qual oferecia material de apoio para alunos e professores, disponível no *site* da SEED/SE. Além de atividades sugeridas, a plataforma disponibilizava aulas em vídeo, a exemplo da AULAFLIX e das videoaulas do Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Já para os alunos foi desenvolvido um aplicativo com acesso mínimo a fim de que esses pudessem assistir às aulas à distância no ensino remoto. Outrossim, com o intuito de auxiliar os profissionais da educação para o retorno às aulas, o governo do estado decretou um auxílio para a compra de recursos tecnológicos e acesso à *internet*. Ainda não se sabe até que ponto, mas essas e outras medidas foram formas encontradas para levar o conhecimento necessário ao estudante. Mais um motivo que justifica a importância do uso da tecnologia nas escolas. Diante da Era digital, a tomada de atitude em se reinventar e ressignificar novas experiências de ensino foi a única alternativa para colocar em andamento o trabalho pedagógico cuja metodologia teve que ser aplicada à distância.

Ademais, documentos preceituam a implementação de práticas educacionais com um trabalho voltado para as várias linguagens e para o uso de mecanismos tecnológicos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCNs (BRASIL,1997) e, mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017), que inclui tecnologia no currículo.

No âmbito geral, os jovens, inseridos no processo de evolução, precisam ser direcionados, constantemente, a transformar informação em conhecimento (GOMES et al., 2017). A nível nacional, observando a realidade das escolas públicas, nota-se que mudanças de estratégia devem ser colocadas em voga na tentativa de melhorar a situação educacional do país. Tomando a tecnologia como grande parceira para a mudança de curso, Sergipe, assim

como outros estados, precisa acompanhar os avanços tecnológicos para favorecer a formação de leitores participativos, cidadãos críticos que dominam sua linguagem através da interação com as letras e com o mundo semiótico. Do outro lado, os profissionais da educação carecem de uma formação continuada que proporcione atualização e autonomia no saber tecnológico de modo a suprir as necessidades do ensino.

Seguindo na direção dos avanços, cabe ao Estado brasileiro implementar políticas públicas de inclusão digital. Já a escola, gerindo de acordo com suas possibilidades, fica com a incumbência de integrar as práticas metodológicas educacionais às TDIC (Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação) para possibilitar que jovens, envolvidos na cultura digital e antenados com o mundo global de informações, sejam leitores autônomos, cidadãos críticos e atuantes, protagonistas que registram sua história, deixando seu legado e compartilhando sua cultura com o mundo (COSSON, 2016).

Mesmo com a tentativa de melhorias pelos Estados e alguns municípios, a educação no Brasil ainda não possui um olhar prioritário para as políticas públicas, e a entrada de novas práticas, no contexto escolar, depende, na maioria das vezes, das condições de produção das várias realidades. O fosso social acentuado ratifica a desigualdade e traz implicações diretas quanto ao desenvolvimento de um projeto inclusivo, pois a falta de acesso impossibilita a execução de atividades inovadoras que envolvam, inclusive, tecnologias. Por outro lado, esses fatores não são decisivos. Assim, mesmo com todos os percalços, a escola precisou enfrentar o desafio da descoberta. Ainda que diante das incertezas, as inovações só podem ser concretizadas a partir das iniciativas. Afinal, como afirma Cosson (2016, p. 119), diante da resistência em aplicar o novo para a invenção da roda,

Houve, porém, uma aldeia pequena, uma aldeia grande e um reino em que um homem deu forma a suas inquietações, outro a seus sonhos e outro a suas descobertas. Foi assim que a roda foi inventada e reinventada. Porém, se toda roda foi inventada e reinventada em tantas sociedades é porque houve alguém que acreditou no novo, na possibilidade de fazer diferente.

Apontadas tais problemáticas cujo eixo se desdobra na condição do baixo desempenho com relação ao nível de letramento nas práticas de leitura diante de um contexto de desigualdade social, o presente estudo tem como propósito oferecer subsídios para a reflexão acerca da formação dos jovens leitores da Era digital perante as práticas metodológicas e as implicações determinantes para sua aplicação.

Desse modo, com o intuito de investigar o papel educacional quanto ao uso de tecnologias e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem para a formação de

leitores, foi realizada uma ação interventiva com 6 alunos do 6º ano e 17 alunos do 7º ano, em uma escola pública da Rede Estadual, situada na cidade de São Cristóvão/SE.

Com a pandemia da Covid-19, houve desistência em massa de parte dos alunos, logo no início das aulas. O medo do contágio, a sensação de insegurança sobre o que viria pela frente, a iminência de volta às aulas presenciais a qualquer momento, a crença de que todos passariam de ano, mesmo sem cumprir as tarefas escolares, bem como os problemas pessoais, sociais e econômicos, tudo isso constituiu-se alguns dos motivos contribuintes para o esvaziamento de alunos nas unidades de ensino.

A sociedade, as gestões públicas e o sistema educacional, como um todo, não estavam preparados para enfrentar uma rotina diferente à qual estavam acostumados.

Pensando em concretizar o trabalho de pesquisa, foi necessário criar um grupo-controle que serviu como fonte de investigação durante um período do ano letivo 2021. Assim, os alunos dos 6º e 7º anos foram convidados a participarem de uma oficina de leitura e arte literária que ocorreu no período de 01 de fevereiro de 2021 à 18 de fevereiro do mesmo ano. As aulas aconteceram via *on-line*, por meio do Google Meet, e os alunos interessados puderam desfrutar da troca de conhecimento, vivenciando uma experiência com a arte literária.

O contexto pandêmico serviu para repensarmos ainda mais sobre o ensino, não só por parte dos profissionais da educação que, por sua vez, em grande parte, desdobraram-se na busca de se reinventar com o propósito de levar o melhor possível aos seus educandos, mas também pelos gestores de um modo geral, no que tange à organização e à implementação de políticas emergenciais, e pela própria sociedade, que também se viu com a responsabilidade de atuar como grande colaboradora para levar o ensino ao aprendiz.

Dessa maneira, os gestores governamentais tiveram que buscar meios organizacionais para conter a pandemia, adotando para a escola o ensino híbrido e remoto (longe do espaço físico da escola), com uso do sistema *on-line* e de atividades à distância. Do outro lado, estavam os professores na tentativa da ressignificação de suas práticas de ensino para a nova modalidade. Certamente, obtiveram os melhores resultados aqueles que mais se familiarizaram com a tecnologia.

Concomitante à realidade evidenciada, a sociedade se viu despreparada para adequar seus costumes ao novo modo de viver, tendo que mudar sua rotina diária, tentando administrar tempo para cuidar do trabalho e dos filhos. O aprendiz, por sua vez, teve que balizar suas prioridades, ganhando maior autonomia na execução das tarefas escolares. Outros, por acreditarem que o ano estava perdido, acomodaram-se e, infelizmente, evadiram.

Em contrapartida, a leitura ganhou maior espaço, tendo em vista ser uma das grandes ocupações de muitos no período do isolamento social. As escolas públicas e particulares adotaram, nesse período, aplicativos e plataformas, auxiliando os professores quanto ao ensino remoto.

Com o pensamento à frente do período pandêmico atual, que tanto exigiu o uso de tecnologias para a educação, propondo estimular os jovens quanto ao contato com o texto literário através de tecnologias, aguçando a criatividade para o letramento, buscando formar leitores críticos e fluentes capazes de dominar suas linguagens nas práticas sociais, esta pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) tem como objetivo principal intervir sobre o aprendizado a partir de meios tecnológicos, propiciando um espaço interativo de leitura e de compartilhamento de contos produzidos pelos alunos com o uso do aplicativo *ConteConto versão 1.0.0*, seguindo as metodologias empregadas no *Caderno Literário Digital*.

O aplicativo *ConteConto versão 1.0.0*, produto destinado à mediação do saber pelo docente, é uma forma criativa de explorar a leitura e de favorecer o compartilhamento de contos produzidos pelos próprios alunos, buscando promover habilidades de letramento (COSSON, 2016) e de multiletramento (ROJO, 2012), tendo em vista propiciar o trabalho voltado para várias semioses (ROJO, 2012) através da tecnologia. Para tanto, as atividades envolveram o estudo do gênero, bem como a leitura e a elaboração de contos, explorando o universo leitor e, por conseguinte, a produção textual. A partir do contato com a leitura de contos populares, de tradição oral, bem como da aplicação de entrevistas para resgatar as histórias e lendas da comunidade, o educando, membro de uma comunidade de leitores e autores, foi motivado a produzir textos, usando a criatividade também na escolha de títulos e imagens até chegar à edição final dos contos. Vale ressaltar que a leitura foi o objeto principal da pesquisa. Por sua vez, a escrita se enquadra como resultado do trabalho de intervenção realizado. O aplicativo, juntamente com o uso do *WhatsApp*, proporcionou ao educando a praticidade de comunicação e interação, contribuindo para facilitar o trabalho com a aprendizagem.

As tarefas realizadas foram aprimoradas e se encontram reunidas no *Caderno Literário digital* que acompanha o aplicativo. Além do estudo sugerido no material, o *app* possibilita a inserção de atividades complementares escolhidas sob a própria preferência do professor. Para auxiliar no trabalho, o caderno foi elaborado com atividades direcionadas ao público dos 6º e 7º anos a partir de fontes de pesquisa, como a metodologia de leitura direcionada ao *Letramento Literário* (COSSON, 2016) e conhecimentos relativos ao gênero conto (GOTLIB, 2006),

levando em consideração, também, a *Leitura Subjetiva* (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), entre outros aspectos, e seguindo as diretrizes da BNCC.

A linguagem literária exige do sujeito uma mobilização de conhecimentos e técnicas (MORAIS, 2007). Do mesmo modo, como afirma Cosson (2016, p. 54), “A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais”. Com efeito, pode-se dizer que desenvolver o letramento no educando é uma tarefa complexa, principalmente, porque é um trabalho que exige investigação e uso de metodologias adequadas e eficientes (COSSON, 2016).

Diante disso, constata-se a importância de promover trabalhos que envolvam o desenvolvimento do letramento, tomando como fonte a literatura pela característica plural intrínseca das obras. A base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o próprio repositório institucional da UFS e de outras universidades possuem muitos trabalhos realizados na área que podem servir de apoio aos docentes.

Pensando em estudos voltados à arte literária, a presente pesquisa priorizou o ensino da leitura para as práticas sociais, e, com o trabalho de intervenção, o material elaborado em um caderno fará parte de mais uma experiência a qual poderá ser compartilhada com outros profissionais da educação.

Sabemos que a literatura vem perdendo destaque diante da *cibercultura*. A esse respeito, Cosson (2016, p. 17) elucida sobre a importância da literatura nas escolas:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. [...] E por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Tratando a literatura como um direito básico do ser humano, Candido (2004) a considera uma necessidade universal. Portanto, negar sua fruição significa mutilar a humanidade, privando-a de um direito fundamental. Assim como a alimentação, a saúde, a moradia, as condições de sobrevivência de um modo geral, bem como o direito a expor opiniões, crença, religião, lazer e outros mais são bens que asseguram a sobrevivência física e mental. Do mesmo modo, a arte literária estaria no mesmo patamar. No tocante a essa questão, frisa o autor:

Ora se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 175).

Além disso, segundo o estudioso, a literatura é considerada um instrumento de poder, visto que a ficção faz parte do imaginário humano e atua na formação dos sujeitos, servindo como suporte para a instrução e educação. Apropriar-se dela é adquirir mecanismos que propiciam possibilidades de viver “dialeticamente os problemas”. Acerca disso, destaca Candido (1989, p.113):

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Por conseguinte, para pôr em exercício a experiência literária, faz-se necessário metodologias de ensino voltadas ao entretenimento através de tecnologias que favoreçam um ambiente interativo para produção e compartilhamento de leitura de textos (XAVIER, 2013). Tal pressuposto coloca em evidência duas habilidades distintas para uma só prática pedagógica: ligar a tecnologia à aprendizagem quanto ao desenvolvimento do letramento literário. Ambas capacidades produzem efeitos diferentes, tendo em vista envolverem processos cognitivos distintos. Todavia, uma pode fortalecer a outra, uma vez que a tecnologia poderá ser o meio pelo qual o letramento será desenvolvido no educando de forma híbrida, dinâmica e interativa. Unindo as duas competências, o letramento amplia a área do saber linguístico literário para o multiletramento, incluindo não só as formas de convenção da leitura escrita, mas também a suplementação dessa com as várias representações semióticas e multimodais fornecidas mediante os meios tecnológicos.

Na perspectiva da enunciação, o sujeito, ao se apropriar da língua, constrói sua subjetividade na interação com o outro por meio da manifestação concreta da linguagem; além de ser, justamente, na interação que o homem se constitui como indivíduo (BENVENISTE, 1985). Para isso, com a Era da tecnologia, a educação precisa acompanhar as mudanças que formam os “novos jovens”. Essa geração não se satisfaz com uma mera transmissão e reprodução automatizadas do saber, pois demonstra-se interessar por aquilo que a motiva, produz sentido e proporciona interação.

Ampliar o letramento pedagógico tornou-se uma necessidade diante da familiaridade do aluno com as mídias domésticas, a exemplo do celular e de outros meios de recepção de linguagens, como a própria televisão e a navegação em *sites* de busca, redes sociais e de outros afins através da *internet*, que trazem o trabalho com os signos nas propagandas, nos memes, nos vídeos, entre outros. Tal iniciativa favorece a preparação do educando para o exercício da cidadania, corroborando os ideais democráticos defendidos pela BNCC e por outros documentos que preceituam a inclusão de tecnologia nas escolas.

A demanda social exige estratégias que não limitem atender a diversidade de perspectivas do educando para atuar integralmente em sociedade. O “multiletrar” está associado à tecnologia a partir do momento que esta proporciona multiplicidade de opções de circulação dos signos linguísticos que determinam as variadas formas de conceber a linguagem. O contato e o envolvimento do educando com o meio tecnológico requerem ainda mais capacidades que os façam relacionar os signos linguísticos, captar as intenções e formular ideias, levando-os ao pensamento crítico com a prática do questionamento e da reflexão. Dessa maneira, poderemos formar leitores ativos, autônomos, jovens conscientes do seu protagonismo e do protagonismo alheio, contribuindo efetivamente para o exercício da cidadania.

Chartier (2002, p. 24) faz uma análise da Revolução Digital, mostrando como funciona a leitura sob essa perspectiva:

A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o livro unitário e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.

Diante desse cenário de constante transformação, as metodologias precisam estar conectadas a essa nova forma de conceber a linguagem e a aprendizagem.

Antes da pandemia da Covid-19, não se poderia imaginar que o uso da tecnologia nas escolas seria não só fundamental, mas essencial para o real funcionamento de todo o sistema educacional no Brasil e no mundo. Com o novo contexto, as escolas tiveram que fazer uso de ferramentas tecnológicas, algumas até nunca vistas por muitos profissionais e alunos.

Diante da necessidade de inserir metodologias voltadas inteiramente à educação a distância, pôde-se usar plataformas gratuitas como os serviços do Google, os *sites* Wordwall, Jigsawplanet para jogos *on-line*, o *site* liveworksheets para atividades interativas, editores de vídeos, entre tantos outros. Vale ressaltar que mesmo na versão gratuita esses tipos de

mecanismos atendem muito bem às necessidades dos profissionais da educação de um modo geral.

Já as escolas particulares puderam usufruir dos “*super apps*”, plataformas compradas, feitas sob a necessidade daquela unidade específica escolar.

Nas escolas públicas, a ferramenta mais utilizada foi o Google Classroom. Com esse mecanismo, as escolas puderam organizar todas as suas turmas, com acesso à postagem de atividades, vídeos, imagens pelo professor e de envio e reenvio dessas atividades na própria plataforma e agendamento de aulas on-line. O Google Forms também foi um grande aliado dos profissionais que precisavam do envio, no próprio celular, pelo aluno, da atividade, apresentando as respostas individuais do aluno e o panorama geral com estatística de respostas. Tudo isso, sendo disponibilizado com armazenamento de dados também gratuito do *drive*.

Sabe-se que cada escola buscou suas formas próprias de lidar com a situação. E, com certeza, elas, de alguma maneira, tiveram que se reinventar, pois as aulas continuaram, ainda que remotamente, no período da pandemia. O celular e seus recursos proporcionaram praticidade, tendo em vista já ser uma ferramenta bastante usada pelos jovens. Aqueles com condições financeiras muito baixas se sujeitaram a dividir o equipamento com o colega que morava próximo ou pegou *wifi* emprestado do vizinho ou parente.

A tecnologia ganhou espaço para suprir, de alguma maneira, a necessidade das escolas que precisavam dar continuidade ao ensino. Avançaram aquelas que melhor adequaram suas abordagens metodológicas ao que a tecnologia trazia de modo mais operante e eficiente, conectando o que o aluno faz online com o que ele normalmente faria presencialmente.

À face do exposto, a leitura digital permeia a nova realidade que jamais será a mesma. O sistema educacional experimentou outras formas de ensino, e a sociedade ou parte dela encarou o diferente, o novo, o atual e o mais moderno. Conhecer o mundo digital e repensar sobre a leitura dentro deste ambiente, faz-se importante para o processo de aprendizagem, principalmente, no período em que se está utilizando tanto os meios tecnológicos de comunicação e saber.

Pensando na problemática apontada, a presente pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre a formação dos jovens leitores a partir do trabalho de leitura com contos populares de tradição oral, fazendo uso do aplicativo *ConteConto versão 1.0.0*, com atividades interativas para promover no educando o aprimoramento e o domínio das linguagens.

Como objetivos específicos, destacam-se:

- Refletir sobre o uso da tecnologia na educação;
- Identificar os limites e os fatores de inclusão/exclusão que envolvem a tecnologia na educação através de um experimento com o aplicativo *ConteConto* em uma oficina de leitura e arte literária;
- Compreender a importância de implementar nas escolas metodologias voltadas ao letramento digital;
- Verificar, nas turmas analisadas, o nível de fluência e compreensão da leitura para o trabalho com o gênero conto;
- Reconhecer como os aspectos teóricos relativos ao gênero narrativo *conto* podem ampliar os horizontes de leitura, desenvolvendo no educando o letramento literário (contextualização estética);
- Refletir sobre a importância de ampliar o repertório cultural no educando de uma maneira crítica e analítica para o desenvolvimento do letramento literário (contextualização temática e presentificadora);
- Refletir sobre a valorização da cultura local, no trabalho com a leitura, como forma de colocar em evidência as representatividades regionais (Nordeste);
- Aplicar um trabalho de intervenção, desenvolvendo estratégias e técnicas de leitura para explorar as linguagens voltadas ao letramento e ao multiletramento diante da Era digital.

O desenvolvimento desta pesquisa e sua aplicação interventiva atende aos pressupostos norteadores prescritos nos documentos oficiais como a BNCC (2018) e o currículo de Sergipe (2018), incitando o conteúdo escolar referente ao gênero estudado para as turmas em foco. Com isso, pretende-se intervir na realidade encontrada, buscando melhoria quanto ao ensino-aprendizagem.

O estudo de um modo geral visa não só a refletir sobre a formação dos jovens leitores, pretende também, através de um experimento metodológico prático, apontar mecanismos que podem auxiliar os educadores na tarefa de explorar o letramento literário em seus educandos. Para tanto, o trabalho encontra-se organizado em partes, contemplando: a introdução, com a contextualização situacional, apresentando o tema em questão, o problema, as justificativas e os objetivos que serviram como base para o desenvolvimento do estudo e análise; ainda nesta seção, as considerações iniciais, contendo informações complementares à introdução; e seções posteriores englobando o aporte teórico, tomando como enfoque os conceitos que conduziram

as análises cuja abordagem se delimitou em destacar aspectos relativos à tecnologia na educação, ao papel do leitor no contexto digital, à formação dos leitores, ao gênero estudado; integra-se ainda à pesquisa a metodologia e o trabalho de intervenção, envolvendo o produto educacional antes e depois da elaboração, bem como a pesquisa de campo com a descrição do produto; incluindo-se também a análise dos dados; as considerações finais em que se discorre sobre a avaliação geral dos resultados obtidos; além da apresentação das referências, dos apêndices e dos anexos.

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No tocante às práticas de sala de aula, observando-se as leituras, o tratamento dado às informações e pensando-se na formação integral do educando, identificamos, neste estudo, em uma turma do 7º ano e outra do 6º ano, que os alunos apresentavam a fase de decodificação, em termos de leitura, superada. Observar as condições de linguagem foi o primeiro passo para podermos saber conduzir o trabalho de modo que de fato contribuísse eficientemente com o aprendizado dos alunos analisados. Dessa maneira, foi necessário entender os conceitos de alfabetização e letramento.

Segundo Street (1983), o letramento enquanto ato comunicativo faz parte de um processo de caráter sociocultural cujas práticas, diante das mais variadas situações comunicativas, são plurais e heterogêneas. Dessa maneira, enquanto o letramento está ligado ao social, a alfabetização associa-se ao individual. Soares (2003, p. 40) elenca a distinção entre os conceitos.

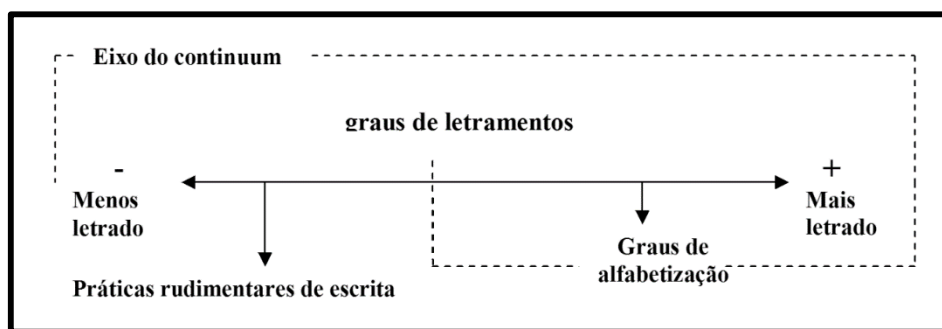
Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Nessa premissa, Marcuschi (2008) salienta que o letramento se refere ao uso da escrita nas práticas sociais, indo do analfabeto que consegue identificar o valor do dinheiro àquele que lê jornais ou mesmo autores que escrevem tratados complexos.

Os estudos de Leda Tfouni, iniciados a partir de 1980, mostram a relação proximal entre letramento e alfabetização. Para a autora, há um eixo *continuum* que perpassa os níveis mais rudimentares da linguagem aos níveis mais desenvolvidos. De acordo com o diagrama seguinte, o letramento mais baixo não passa sequer pela alfabetização. Isso significa dizer que o sujeito

letrado não é aquele que possui alfabetização, mas aquele que faz uso eficiente da linguagem nas práticas sociais, seja na comunicação oral, na leitura e produção, sejam estas escritas ou imagéticas. Assim, o letramento é compreendido como um *continuum* cujo grau mais e menos elevado é determinado pelas relações de força do âmbito social, calcando posições de um discurso mais ou menos letrado. Nesta perspectiva, apesar de não ser determinante, a alfabetização é um fator contribuinte para o desenvolvimento do letramento.

Quadro 4: Graus de letramento e alfabetização de Tfouni.



Fonte: Marcuschi (2008).

Observa-se no diagrama de Tfouni (2006) que a probabilidade de maior letramento está para o sujeito que possuir graus mais elevados de alfabetização.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, apesar de tudo, não podemos ignorar o papel de dominação e poder que têm as linguagens oficiais de escrita e seus decorrentes necessários, a exemplo da alfabetização e do letramento. Desprezar seu domínio, só acentua a exclusão de grupos sociais menos privilegiados.

Assim, antes de pensarmos em desenvolver o trabalho com o letramento literário, foi necessário levar em consideração o letramento no âmbito da apropriação mínima da escrita, uma vez que a leitura envolve as formas simples ou as mais complexas de compreensão da linguagem.

Para tanto, momento antes da pandemia, na fase inicial do trabalho, tínhamos 21 alunos, e duas atividades diagnósticas foram aplicadas para aferir a fluência na leitura, bem como o grau de compreensão textual, e com isso obter a caracterização do perfil dos alunos analisados.

Segundo Kuhn et al (2010), a fluência contribui para a construção do sentido do texto pelo leitor, uma vez que o reconhecimento ou não das palavras, a manutenção adequada ou inadequada do ritmo e a entonação ou a falta dela podem limitar ou favorecer a compreensão.

Tomando como base a definição das autoras sobre esse aspecto da linguagem, a atividade sobre a fluência foi elaborada levando em consideração a precisão, a automaticidade e a prosódia. Assim, delimitando os três componentes da fluência, caracterizados por Kuhn et al (2010), a avaliação diagnóstica levou em consideração a fluidez da leitura, as pausas, a velocidade, a entonação e a expressividade. Dessa maneira, o trabalho inicial de sondagem se concretizou com a leitura oral dos provérbios pelos alunos, logo depois da explanação desse conteúdo pela professora ministrante. Enquanto os alunos liam, a professora preenchia discretamente o relatório diagnóstico.

A aplicação das atividades começou com a explanação sobre o que seriam provérbios e ditos populares. Vale ressaltar que os alunos não sabiam que estavam sendo avaliados, pois a intenção era obter as informações diante da realidade concreta.

Na atividade sobre a fluência na leitura, primeiramente, cada aluno foi convidado a ler uma sequência de três provérbios. O relatório foi preenchido, discretamente, segundo a observação e a avaliação da professora ministrante, conforme apêndice A.

Tal relatório visa a aferir a qualidade na fluência dos alunos colaboradores através da leitura de provérbios. Cada aspecto analisado possui o mesmo peso e foi avaliado com notas de zero a dez. Contabilizado o peso (soma da nota dos cinco aspectos divididos por 5), notas abaixo de 5,0 pontos no total indicam NÍVEL 1 (fluência insuficiente); notas entre 5,0 e 6,0 pontos indicam NÍVEL 2 (fluência média); notas entre 7,0 e 8,0 pontos indicam NÍVEL 3 (fluência boa); notas entre 9,0 e 10,0 pontos indicam NÍVEL 4 (fluência excelente).

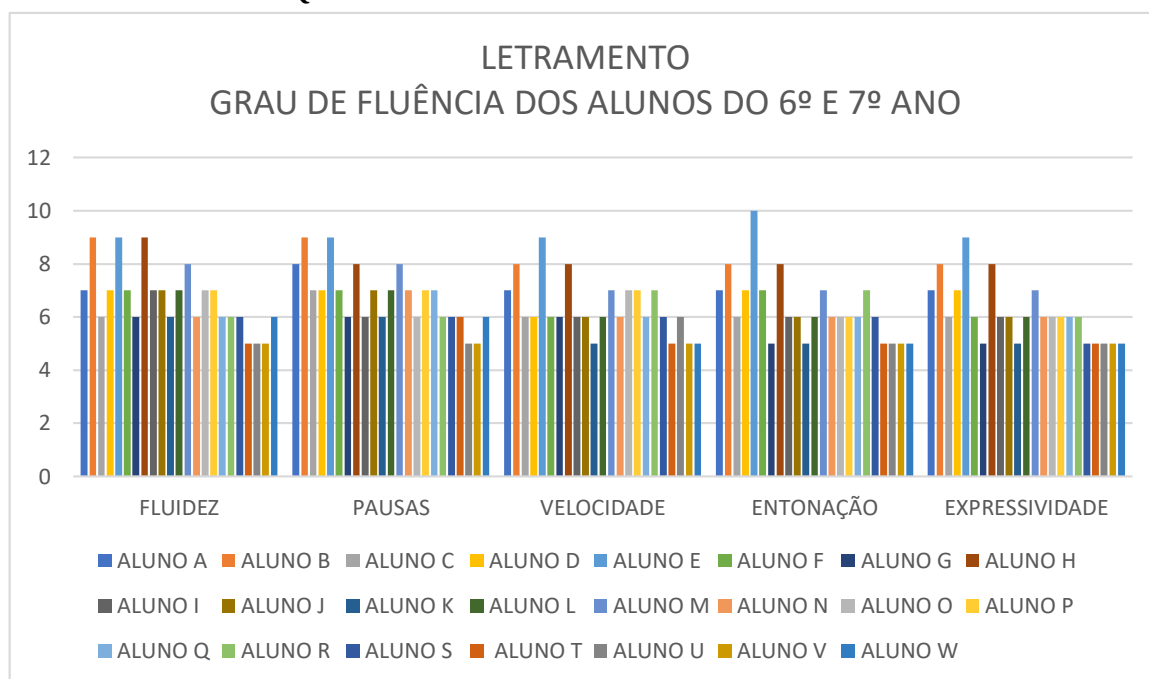
Com a perda de alunos devido à pandemia, foi necessário estender a pesquisa para os alunos do 6º ano afim de obter um número maior de alunos analisados. Assim, uma nova pesquisa, desta vez de forma *on-line*, foi realizada para englobar também esse público. A análise foi realizada contabilizando-se um total de 23 alunos, 17, do 7º e 6, do 6º ano.

Assim, como resultado, constatou-se que, na fluidez, pausa e velocidade, os alunos do 7º ano apresentaram diversificação de notas que variavam entre 5,0, 6,0, 7,0, 8,0 e 9,0 pontos, demonstrando a heterogeneidade da turma, com constância de notas de nível 2 e 3; apenas um aluno se enquadrava no nível 4 nestes itens. Quanto à entonação e à expressividade, as notas também se centravam nos níveis 2 e 3, havendo uma queda no quesito expressividade; apenas um aluno obteve nota de nível 4 nestes itens.

A mesma análise foi realizada com os alunos do 6º ano que apresentou médias menores em comparação aos do 7º ano. Entretanto, havia uma homogeneidade maior em relação a capacidades de letramento, embora possuir um número menor de alunos na turma. Quanto à

fluidez, às pausas e à velocidade, as notas centravam-se no nível 2, apenas 1 aluno apresentou velocidade de nível 3, conforme apêndice B. Referente à entonação e à expressividade, a concentração de notas também estava no nível 2, com apenas 1 aluno apresentando velocidade de nível 3. Aqui também se verifica uma queda na expressividade.

Quadro 5: Grau de fluência dos alunos do 6º e 7º anos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No tocante ao fator compreensão, outra atividade foi aplicada, seguindo a teoria psicolinguística. Segundo Cabral (1986), no mínimo, quatro etapas ocorrem, no processo de leitura. A saber: decodificação (fase alfabética), compreensão (quando o aluno consegue abstrair os sentidos apenas explícitos ou também implícitos do texto), interpretação (quando o aluno consegue analisar as ideias, contextualizando e demonstrando saber formular seu pensamento) e retenção (quando o aluno demonstra que é capaz de reter informações e de saber conectá-las a aspectos da realidade, fazendo analogias, assimilações e comparações com relação ao que foi lido, mostrando sua visão crítica sobre fatos ou ideias).

Depois da atividade de fluência, com o intuito de aferir a qualidade de compreensão da leitura, os estudantes foram convidados a responderem a uma atividade sobre provérbios e ditos populares que continha cinco questões de compreensão textual, duas questões fechadas e três questões abertas. A questão fechada exigia o aspecto da associação por meio do encaixe de cópias. O aluno deveria associar o sentido de uma frase a outra através da transcrição de texto

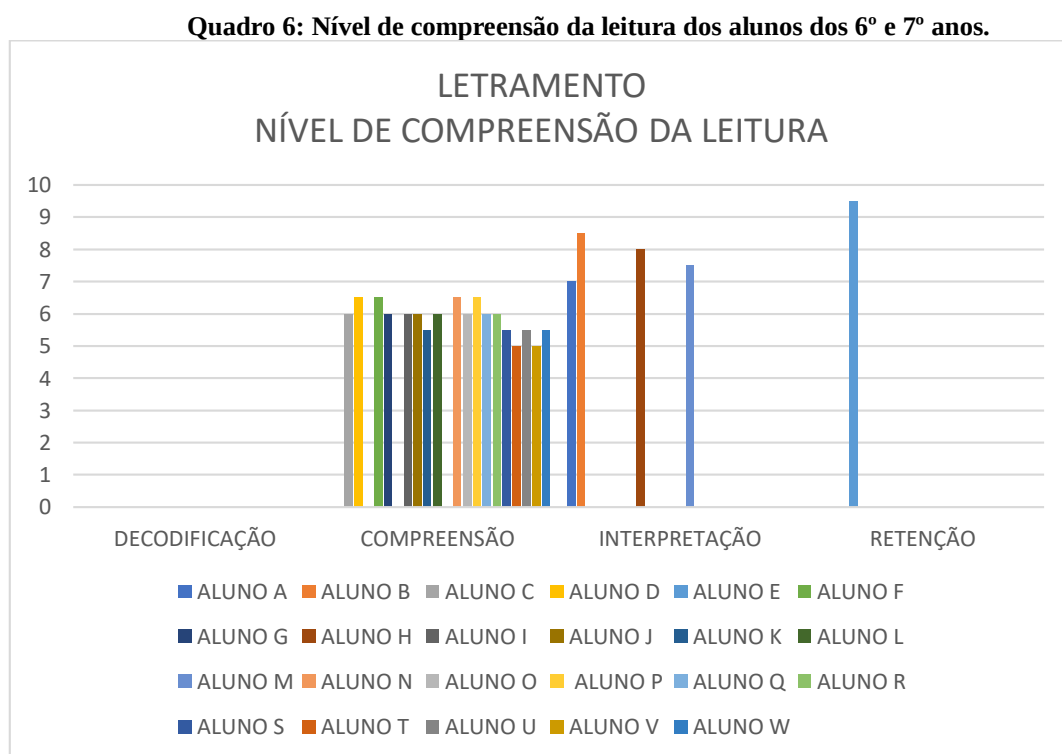
e da escolha de alternativas. As questões abertas exigiam respostas de associação lógica de sentido por meio de inferências, de formulação do pensamento e de afeição com o conteúdo estudado (provérbios e ditos populares). Cada item analisado possui o mesmo peso e foram avaliados com notas de zero a 2,0 pontos. Contabilizadas por seu valor real, notas abaixo de 5,0 pontos no total indicam NÍVEL 1 (fase da decodificação ou indica analfabetismo funcional); notas entre 5,0 e 6,0 pontos indicam NÍVEL 2 (compreensão média, ou seja, dentre as duas questões de interpretação, o participante respondeu satisfatoriamente a uma delas ou respondeu de maneira parcial às duas); notas entre 7,0 e 8,0 pontos indicam NÍVEL 3 (compreensão boa já no nível da interpretação – o aluno consegue responder a todas as questões satisfatoriamente, demonstrando saber correlacionar as ideias, mas ainda não consegue se expressar de maneira profunda e analítica); notas entre 9,0 e 10,0 pontos indicam NÍVEL 4 (compreensão excelente já no nível da retenção – o aluno consegue responder satisfatoriamente a todas as questões, demonstrando reter as informações mediante a coerente associação de sentidos, além de demonstrar também formular seu pensamento de maneira profunda e analítica).

No relatório diagnóstico, conforme apêndice C, pôde-se constatar que as questões 1 e 2 foram respondidas de forma correta unanimemente, o que nos leva a concluir que o aluno, com a leitura, conseguiu compreender a proposta e encontrou certa facilidade na resolução devido à praticidade da resposta cuja pergunta conduzia o aluno a pensar com menos complexidade, apenas transcrevendo cópias e marcando alternativas. As questões abertas possuíam um grau maior de complexidade. A terceira apresentava um pequeno texto em que o aluno deveria entender o contexto e relacionar as ideias ao provérbio destacado. A frase e o provérbio mantinham total aproximação de sentido, uma vez que havia uma direta relação semântica entre eles. Nesse item, as notas variavam de 0,5, 1,0, 1,5 e 2,0 pontos. Dos 23 alunos, 12 atingiram nota 0,5, e apenas 1 apresentou resposta completa e satisfatória. Isso nos leva a perceber que, apesar de demonstrar ter compreendido a pergunta (havia uma tentativa de resposta), a maior parte dos alunos ainda não conseguiam interpretar e reter as informações expressando com clareza seu ponto de vista sobre o que estava sendo solicitado na pergunta. Já a quarta questão apresentava, intencionalmente, um grau maior de dificuldade quanto à compreensão, tendo em vista explorar elementos que não estavam diretamente ligados ao provérbio. Para responder com precisão a este último item, o aluno precisava relacionar elementos completamente distintos e semanticamente distantes, encontrando um ponto de interseção entre sucesso x doce da rapadura e sacrifício ou esforço x o estado de dureza da rapadura, sendo o item 4 a questão que mais exigia mobilização de competências cognitivas. Desse modo, as notas variavam entre

0,0, 0,5, 1,0 e 1,5 pontos. Nesse item, dos 23 alunos, 5 não conseguiu respondê-la parcial ou satisfatoriamente; houve tentativa de respostas, mas nenhuma foi realizada de forma completa e precisa para obter o ponto máximo. Em relação à questão 5, as notas variavam entre 0,5, 1,0, 1,5 e 2,0 pontos. Esse item exigia resposta que demonstrasse a afeição ou não do aluno com o conteúdo estudado (provérbio). A avaliação dessa questão não levou em consideração o julgamento do educando, mas a forma como ele se posicionou diante do ponto de vista expresso.

Conforme tabela apresentada abaixo, constatou-se que nesse aspecto dos 23 alunos analisados, apenas 1 apresentou estágio de retenção, enquadrando-se no nível 4. Este acertou as questões fechadas e conseguiu relacionar com coerência o sentido dos provérbios nos contextos, respondendo com precisão a questão aberta 3 e com parcial suficiência a questão aberta 4 na análise solicitada com os provérbios. Com relação aos demais alunos, 4 se encontravam no nível 3, fase da interpretação; e 18 estavam no nível 2, indicando grau de compreensão média; nenhum se enquadrou na fase da decodificação.

Segue-se o gráfico dos dados obtidos para a análise.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

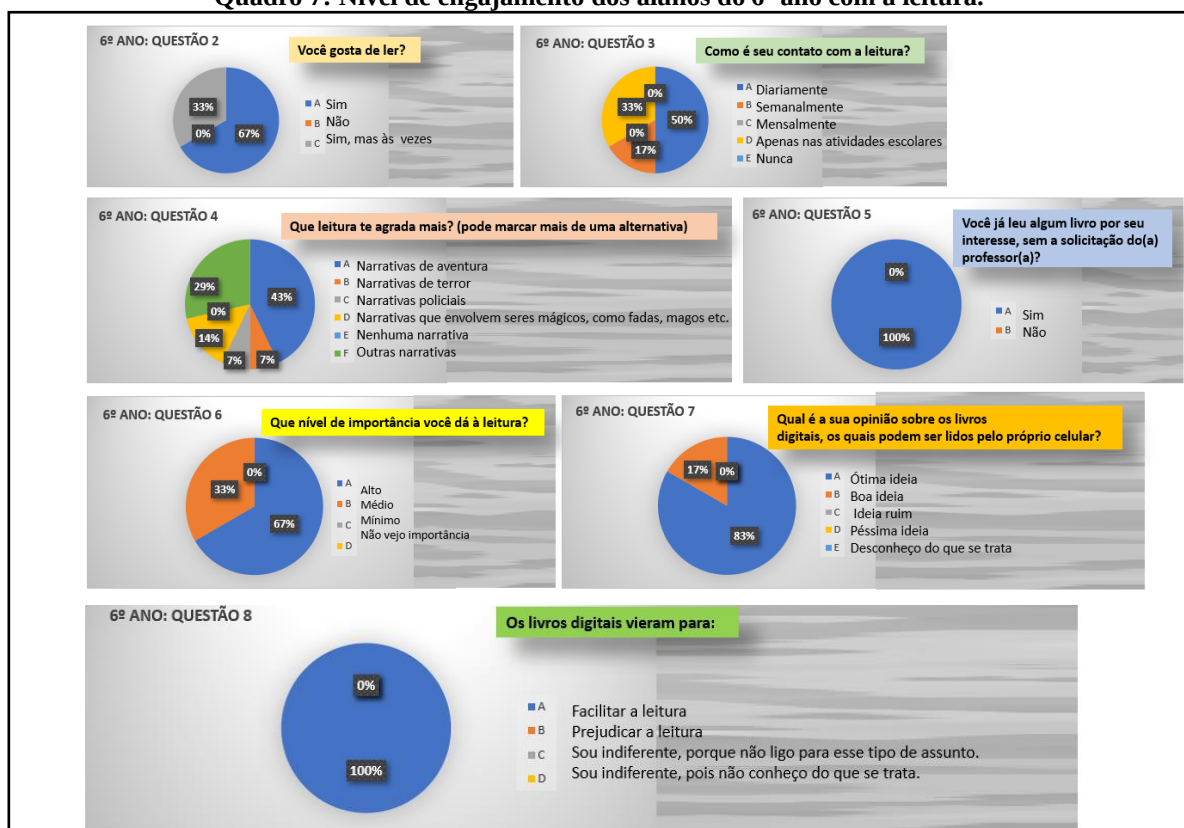
Diante do exposto, baseadas nos conceitos apresentados, as atividades de sondagem serviram para conhecermos os alunos e, assim, podermos trabalhar com foco no problema identificado.

Conhecendo os limites quanto à habilidade de leitura dos alunos mediante a análise dos dados apresentados e com foco no letramento literário, foi aplicado um questionário nas duas turmas, conforme apêndice D, com o intuito de verificar o grau de aproximação ou de distanciamento do educando com a leitura, do mesmo modo a fim de saber as preferências quanto aos tipos de histórias que eles tinham maior afeição para o desenvolvimento do trabalho de intervenção.

Através do relatório diagnóstico, conforme apêndice E, retirado do questionário, obtivemos informações importantes sobre como elaborar as oficinas e que materiais poderiam auxiliar-nos no trabalho.

No gráfico abaixo, pôde-se concluir que há uma grande aceitação da maioria dos alunos do 6º ano com o ensino da leitura. Observa-se que, em todos os gráficos, a maioria respondeu positivamente quando o assunto é o contato deles com a leitura. A forma de conceber a linguagem através de meios tecnológicos também é vista com bom agrado. Os dados também mostram o desafio de aproximar a leitura àqueles que ainda não se demonstram tão engajados com tal habilidade.

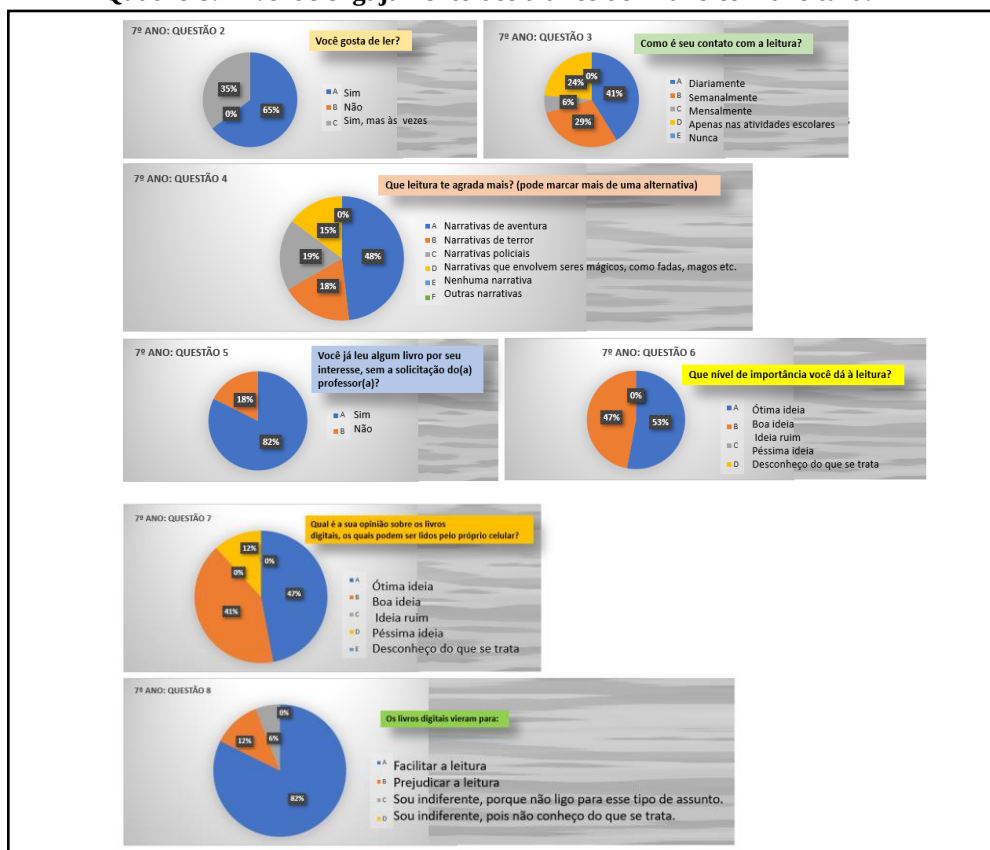
Quadro 7: Nível de engajamento dos alunos do 6º ano com a leitura.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O mesmo questionário foi aplicado com os alunos do 7º ano. Conforme mostram os dados seguintes retirados do relatório diagnóstico transcrito na tabela do apêndice E, a turma demonstrou uma resistência maior quanto à afeição pela leitura. Diferentemente do sexto ano, apesar de apresentar um número maior de alunos analisados, esta turma ficou dividida entre os alunos que se dizem gostar mesmo de ler e aqueles que gostam esporadicamente. Por outro lado, fica evidente, nas duas turmas, a escolha por narrativas que aguçam a curiosidade, a exemplo das histórias que envolvem aventura, terror, seres mágicos e policiais. Quanto à tecnologia na leitura, os alunos do 6º ano demonstraram 100% de aceitação. Já com os alunos do 7º ano houve divisão de opiniões. A maioria se colocou como favorável ao uso da tecnologia com a leitura: 47% considerou ótima a ideia de ler em livros digitais, 41% considerou uma boa ideia, e 12% rejeitaram (dois alunos). O fato chamou a atenção da professora que, ao investigar com os pais, descobriu que um dos alunos estava com problemas de vício em jogos, e o outro estava com problemas desse tipo na família. Temos, então, mais um motivo de se trabalhar o multiletramento, envolvendo o letramento digital, para alertar os alunos sobre os perigos e o melhor uso das tecnologias.

Quadro 8: Nível de engajamento dos alunos do 7º ano com a leitura.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados apontados justificam a necessidade da escola analisada da aplicação de um trabalho de intervenção voltada para o letramento literário, colaborando com a ampliação da aprendizagem dos educandos.

Com o conhecimento da turma, observou-se que eles já tinham ultrapassado a fase da alfabetização. Todavia, faltavam-lhes a análise, a relação entre e formulação do pensamento crítico diante dos contextos linguísticos e extralinguísticos. De um modo geral, sem a prática de ler com profundidade e criticidade, o educando limita-se a uma compreensão superficial da leitura, podendo, por conseguinte, perder o interesse por essa modalidade. Verificamos, nessa primeira observação, que as problematizações evidenciadas nas discussões, comumente, não saiam do plano do senso comum ou enveredavam, muitas vezes, para equívocos de ideias, prejudicando a própria compreensão. Diante disso, a pesquisa e sua aplicação têm como foco principal a intervenção referente ao desenvolvimento do letramento e multiletramento para trazer em voga a reflexão sobre a importância de não só trabalhar os sentidos do texto, mas também de aguçar o senso crítico com o intuito de ajudar o educando a conceber a linguagem de uma forma mais madura e produtiva.

Para compor o presente estudo, o gênero *conto* foi escolhido por ser um tipo de texto de curta extensão, de leitura rápida e de enredo instigante, texto atrativo para qualquer geração e convidativo para produção. Já o produto é um suporte para conduzir os alunos à fruição pela leitura e pela escrita, com maior praticidade. Marcuschi (2002, p. 21) afirma que, “embora os processos enunciativos não sejam simples nem obedeçam a regras fixas, as atividades comunicativas que realizamos no dia-a-dia são reconhecidas pela forma que toma e pela função que tem dentro de uma comunidade”. Assim, para essa escolha, considerou-se o contexto de um modo geral, e a leitura foi conduzida para as práticas sociais (COSSON, 2016) na tentativa de torná-la mais próxima e significativa, visto que, somente no agir consciente perante o exercício de sua função que o leitor poderá ver com maior clareza o domínio da linguagem como um mecanismo de poder, inclusive, como meio transformador da realidade.

O referido produto é um aplicativo, intitulado *ConteConto versão 1.0.0*, elaborado para auxiliar professores quanto ao desenvolvimento do letramento e do multiletramento nos educandos para as aulas de Língua Portuguesa, podendo ser utilizado dentro ou fora da escola. Essa ferramenta foi escolhida porque servirá de apoio aos professores na condução do ensino e ajudará o aluno com metodologias voltadas ao letramento literário, usadas de forma atrativa e interativa, propiciando o estudo do gênero conto, assim como a leitura e o compartilhamento dos textos elaborados. Compondo o aplicativo, um caderno digital também foi criado.

Gomes et al. (2017, p. 35) assinalam que “A inclusão do texto digital requer um novo olhar para os alunos, que assumem uma postura participativa, por dominarem essa linguagem com autonomia”. Dessa forma, métodos didático-pedagógicos que envolvem tecnologias ampliam as possibilidades para uma aprendizagem interventiva, mobilizadora e eficiente. Essas transformações fazem parte da “consequência inelutável da civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica”, conforme afirma Chartier (2002, p. 105).

A vida está em constante processo de transformação, e a escola inserida nesse sistema precisa acompanhar os avanços. Para tanto, observamos a importância de serem colocados em prática trabalhos que envolvam o uso da tecnologia.

Pensando nisso, procuramos, com o tema escolhido, *ConteConto versão 1.0.0: uso da tecnologia como proposta pedagógica para o letramento literário*, contemplar os pontos fundamentais para o desenvolvimento da presente pesquisa, associando o trabalho com o letramento literário ao uso do produto tecnológico como proposta pedagógica.

Sem fazer predileção da tecnologia em detrimento da leitura, mas por entender o que a demanda exige, a intenção é proporcionar ao professor, no trabalho com o gênero conto, o desenvolvimento do letramento e do multiletramento nos educandos, formando sujeitos leitores (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) partícipes das práticas sociais (COSSON, 2016). Para tanto, o profissional da educação não precisa ir tão longe para poder acompanhar os avanços da modernidade e direcionar o ensino sob a perspectiva do letramento nesse contexto. Aproveitar as ferramentas tecnológicas que já são de uso doméstico, a exemplo do smartphone, bem como fazer uso de aplicativos e sites gratuitos podem propiciar ao estudante o contato com leituras interativas e o cumprimento de tarefas que subsidiem a escola à valorização da arte literária.

Partindo da premissa elencada, houve a necessidade de trabalhar os novos letramentos, diante do contato do estudante com a leitura digital e com o ambiente virtual de um modo geral, o qual possui regras específicas de uso, inclusive regulamentadas por lei. A fim de facilitar e de tornar prático o trabalho com a leitura, surgiu a ideia de criar um aplicativo que possibilitará a inserção de material pedagógico pelo professor para mediação de tarefas escolares ligadas ao referido gênero. Para auxiliar os docentes no âmbito desse aprendizado, foi criado, também, o *Caderno Digital Literário*, disponível no *app ConteConto versão 1.0.0* e vice-versa (a tecnologia quebrando limites, pois um poderá estar dentro do outro). Com esse tipo de interação, jovens poderão ser mediados pelo professor de uma forma divertida, interativa e envolvente.

Ao trabalhar com o gênero conto no mundo atual cibernético, não deixam de estar presentes histórias que contam histórias. Seja no maravilhoso, no fabuloso ou no terror, a intertextualidade transcende a materialidade textual e perpassa as realidades humanas.

Bordini e Aguiar (1993, p. 14) chamam atenção para o fato de que “A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor”. Logo, saindo do mundo encantado, quantas jovens Cinderelas não estão vivendo conflito familiar? Ou até mesmo estão à procura de um abrigo seguro? Será que a esperteza conseguirá driblar a morte? Com as obras literárias, podemos nos identificar ou conhecer diferentes culturas? Esses e outros questionamentos foram evidenciados tematicamente pensando-se nas situações mais corriqueiras e concretas vividas por muitos jovens na contemporaneidade.

A partir do tema e, conseqüentemente, da aplicação do trabalho, os contos digitais estarão reunidos no aplicativo e na antologia narrativa intitulada *Meu primeiro faz de conta tem codinome*. A proposta da pesquisa teve como fundamento básico mais geral as questões relativas ao baixo envolvimento do aluno com a leitura literária, o desprezo pela cultura clássica (COSSON, 2016), o hábito de ler superficialmente de forma fragmentada (XAVIER, 2013) e o desconhecimento por parte dos profissionais da educação de metodologias inovadoras que acompanham as transformações no decorrer do tempo presentes no cotidiano escolar pressupõem o uso de alternativas que não só possibilitem o incentivo às práticas de leitura, mas também que deem lugar ao estudo mais profundo da arte literária nas escolas (COSSON, 2016). Essa inércia prejudica, conseqüentemente, a formação do educando. Diante disso, consideramos que atividades atrativas e interativas são necessárias para estimular e incentivar os estudantes para a prática de se comunicar dialogicamente com o texto (COSSON, 2016), uma vez que, na produção dos sentidos, o leitor é coparticipante. Assim como destacam Rouxel, Langlade e Rezende (2013), o texto literário permite que o leitor empírico preencha os espaços vazios. Além disso, os novos letramentos exigem novas formas de concebermos a linguagem, demandando habilidades e competências que vão além da leitura escrita. No mundo cibernético, a criação humana é explorada de diversas maneiras e fontes, utilizando semioses através de imagens, áudios, vídeos, tudo que a linguagem humana pode proporcionar.

Ainda no contexto da pesquisa, a escolha por São Cristóvão, cidade histórica sergipana, se deve à facilitada acessibilidade à unidade de ensino e ao fato de possuir raízes culturais que, constantemente, precisam ser resgatadas, valorizadas e, para sua expansão, evidenciadas pelas

mídias tecnológicas. Nesse sentido, a participação dos jovens se faz essencial para o movimento e a visibilidade da cultura.

Pensando em trabalhar o letramento, o presente trabalho pretende unir o aprendizado à tecnologia, trazendo alternativas que possam incentivar a juventude atual às práticas de leitura, potencializando suas habilidades e competências para a proficiência na linguagem. Ao formar uma comunidade de leitores (COSSON, 2014), estes poderão ser agentes multiplicadores e transformadores da realidade com iniciativas que visam a explorar a cultura regional, expandindo para o outro, diante da sua experiência e sua percepção, o compartilhamento das próprias obras.

As práticas pedagógicas nem sempre acompanham os avanços tecnológicos e as novas exigências sociais. O *smartphone* tem sido o grande vilão por muitas vezes roubar a atenção e a concentração dos educandos dentro e fora da escola. Dessa forma, o baixo rendimento apontado por estatísticas e a necessidade de acompanhar o mundo globalizado cibernético mostram a importância da implementação de práticas de letramento voltadas à área da tecnologia.

Ao contrário do que deveria acontecer, a maioria das escolas proíbe o uso desse equipamento que pode ser muito útil para promover o aprendizado. Desse modo, o aluno precisa conhecer outras possibilidades de utilização do *smartphone* e saber usá-lo de maneira útil e favorável para o seu crescimento, uma vez que o mau uso desse equipamento pode gerar consequências diversas. Sabe-se o quanto alguns *games* são perigosos, provocando muitas vezes vícios e induzindo jovens à alienação, quando não se resulta em tragédias maiores. Por outro lado, existem uma infinidade de jogos educativos que podem contribuir com o aprendizado. Com o acesso livre de navegação no ambiente virtual, surge também a preocupação entre os pais e educadores em limitar fontes que não seguem a classificação para menores. O monitoramento é um aspecto essencial que deve ser considerado em toda e qualquer ocasião. A facilidade de divulgação de imagens e de dados pessoais é outro fator preocupante. Por esses e outros motivos, os jovens precisam estar preparados para agir com consciência e maturidade diante dos perigos dentro e fora do mundo virtual.

Diante do contexto apontado, surge a necessidade de educar para esses novos caminhos, alertando-os quanto ao uso cauteloso e prudente da navegação por *sites*, à distinção das fontes falsas ou não de pesquisa, à veracidade das informações e à utilização de aplicativos.

Tudo isso nos faz repensar se o ideal seria mesmo a proibição ou a condução correta de seu uso. Relegar a funcionalidade prática das ferramentas tecnológicas é negligenciar aspectos

fundamentais que podem servir inclusive de orientação quanto aos alertas proeminentes. Assim, as metodologias de ensino precisam acompanhar as transformações e os interesses da contemporaneidade (XAVIER, 2013) cuja prática deve atuar a partir das necessidades emergentes.

Ao tratar das diversidades culturais, Arroyo (2013) destaca a disputa por território dos aspectos identitários no currículo que fogem do escopo conteudista em detrimento de uma educação voltada para as tensões que a humanidade exige, bem como a luta dos profissionais da educação em moldar o programa e de ressignificar sua prática docente. O ensino sempre estará diante de novas tensões identitárias, colocando os profissionais da educação à prova. Conforme o autor, “Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos.” (ARROYO, 2013, p. 24). O estudioso aponta que a nossa identidade será formada a partir do foco dado à aprendizagem. Dessa maneira,

Se nosso foco é a disciplina, o que ensinamos e como este será o referente de nossa identidade. Mas se os alunos nos exigem pensar, a dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia – a sermos educadores (as). (ARROYO, 2013, p. 24)

Articular a identidade docente e educadora deixa para trás o olhar para um referente único, e amplia a visão para a formação integral do educando. A concepção conteudista do currículo de um lado e a pressão por uma educação formadora do outro lado têm como resultado o conflito entre “atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem?”. As indagações refletem a importância de romper com o reducionismo de encarar a docência apenas como treino de domínios e competências. A esse respeito, frisa o autor:

Domina nas escolas a sensação de libertação desse reducionismo aulista, colado ao reducionismo da condição docente a passar a transmitir a matéria. Professores sentem o dever de reagir a essa subordinação diante das exigências que vêm dos educandos de que lhes seja garantido seu direito à educação, à formação, à socialização, ao aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura, das identidades. Reagindo a essa subordinação, os(as) professores(as) vão construindo em coletivo outra identidade profissional mais aberta, mais rica e enriquecedora, mais plural. Um dever profissional e existencial da condição docente-educadora. (ARROYO, 2013, p. 26)

As indefinições e lacunas identitárias são naturais e precisam estar bem resolvidas para diminuir as tensões tanto por parte do professor que almeja uma realização profissional quanto por parte do aluno que necessita de uma formação integral.

Se é emergente o trabalho voltado ao letramento e à apropriação do saber lidar com o mundo tecnológico, então, as práticas pedagógicas precisam, no mínimo, dar relevância ao assunto, tendo em vista que “aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece o projeto de realização pessoal e humana.” (ARROYO, 2013, p. 26)

Conforme dito, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Pública Estadual com uma turma do 7º ano formada por 17 alunos e outra do 6º ano, com 6 alunos. Tendo como suporte a tecnologia, o presente trabalho propõe, para os docentes, reflexões gerais sobre as práticas de ensino diante da Era digital, bem como sugestões e alternativas de como trabalhar a literatura nas escolas com o uso de tecnologias, a fim de despertar o interesse do alunado pelo gosto e a proficiência na leitura para o domínio das linguagens, mostrando metodologias de ensino testadas e comprovadas que podem favorecer o letramento (COSSON, 2016) e o multiletramento (ROJO, 2012).

Tencionamos que o estudo suscitado na pesquisa e sua aplicação contribuam, de um modo geral, para que os docentes possam utilizar as tecnologias com vistas a fomentar no educando o interesse pelo mundo das letras e pelo universo do imaginário, promovendo, por meio das práticas de leitura em consonância com produções textuais, a formação de cidadãos críticos, letrados e atuantes, protagonistas de sua própria história.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção, apresentaremos, inicialmente, algumas considerações acerca da tecnologia aplicada à educação, inclusive para a área de linguagens. Depois, passaremos a abordar aspectos dos gêneros através dos tempos, da construção das narrativas escritas e da recepção da leitura literária, contemplando a descrição das etapas de desenvolvimento da pesquisa.

2.1 A tecnologia na educação

A tecnologia propicia um leque praticamente infinito de possibilidades de ações. Aliá-la à Educação é um grande desafio. Assim como as tecnologias mudam e se renovam, inseridas nesse processo, as gerações, também, são transformadas. Logo, as metodologias educacionais precisam estar voltadas para o estudo das novas exigências sociais (XAVIER, 2013).

Em primeira análise, cabe ao docente o comprometimento com o aprimoramento do saber diante da Era digital. Acompanhar as transformações e inovações, aproveitar o conhecimento de mundo do educando e mediar esses saberes nas práticas escolares são peças-chave para o aprendizado (XAVIER, 2013).

Segundo Xavier (2013), a escola contemporânea se depara com o desafio de trabalhar a diversidade de conteúdos presentes nas disciplinas do currículo na perspectiva do mundo globalizado, voltado ao uso das mídias digitais.

Por outro lado, Arroyo (2013, p. 28)) expõe a problemática apresentando a realidade vivida nas escolas:

O problema vivido nas salas de aula passa pela tensão entre retomar o foco apenas no conteúdo que cairá nas provas oficiais e abandonar o foco nos educandos se estes nos pressionam para enxergá-lo nas condições de seu viver precarizado. A realidade social tão desumanizante e tão condicionante dos processos de ensinar-aprender continua entrando nas salas de aula, como fingir não vê-la?

Mais do que nunca, as políticas públicas precisam fazer parte desse panorama e o sistema educacional, reestruturado. Os suportes mínimos são determinantes e fundamentais tanto para os alunos como para os profissionais da educação. A falta de subsídios acentua ainda mais a exclusão. Arroyo (2013, p. 30) aponta que a nova dinâmica de ensinar-educar requer nova organização educacional:

Se o trabalho docente se amplia não dá para continuar reduzindo o professor e a professora a aulista o todo o tempo. Não dá para manter o mesmo número de alunos que exigem atenções redobradas de educação, formação, aprendizagem. Não dá para exigir a mesma carga horária de trabalho, em dois, três turnos, em várias escolas e redes de ensino. A ampliação da função profissional ensinar-educar exige uma revisão radical das políticas de trabalho e de formação.

Favorecer meios que contribuam para a eficiência da prática docente trata-se de um fator fundamental. Por outro lado, segundo Gomes et al. (2017), o contato com as tecnologias exige também preparo e aperfeiçoamento do professor para que os objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, a mediação dos docentes e a interação dos profissionais da educação se tornam essenciais para o sucesso da aprendizagem, enfrentando com entusiasmo crítico a inserção das inovações educacionais hipertextualizadas no cotidiano escolar (XAVIER, 2013; GOMES et al., 2017).

Em segunda análise, como questiona Xavier (2013, p. 42),

[...] precisamos conhecer com mais detalhes: quais as características, as concepções de ensino/aprendizagem e o potencial pedagógico que constituem tais tecnologias hipertextuais? Precisamos saber se elas de fato contribuem para levar os aprendizes a construir seus conhecimentos numa sociedade cada vez mais competitiva.

Por conseguinte, é importante a apropriação do saber tecnológico não apenas para o manuseio de ferramentas, mas, principalmente, para saber avaliar a qualidade e a eficiência dos novos mecanismos para o ensino. Conforme postulam Gomes et al. (2017, p. 12):

A integração das práticas educativas as TDIC, requer um novo comportamento de docentes e pesquisadores, que se veem em um “terreno movediço” de incertezas, deslumbramentos e, necessidades de discernimento sobre as possibilidades de uso dessas tecnologias em suas práticas.

Tal problemática nos leva a refletir sobre o papel da escola nesse contexto e a importância do professor mediador, que se propõe a conceber formas de desenvolver as competências e habilidades desejadas no aprendiz contemporâneo com o apoio de dispositivos tecnológicos (XAVIER, 2013). É salutar, neste contexto, o que destaca Araújo (2010, p. 155) quando afirma que “parece não haver ainda proposições em que se trabalhem equilibradamente conteúdos de ensino adequadamente abordados, e uso de possibilidades de interação em uma mídia como software, por exemplo”.

Entretanto, a criação de objetos de aprendizagem que façam uso da tecnologia torna-se necessária para auxiliar professores na prática docente e, dessa forma, proporcionar ao educando possibilidades amplas de apropriação do saber. A esse respeito, Araújo (2010)

evidencia a referida importância de tais objetos e afirma que uma das características dos OAs (Objetos de Aprendizagem) é que essa ferramenta apresenta, normalmente, um recorte de um conteúdo mais amplo, sendo possível focar em um determinado ponto, principalmente naquele que gera dificuldade na aprendizagem. Com isso, o trabalho com a aprendizagem fica mais preciso e específico. Na discussão, a autora segue conceituando e mostrando pontos importantes para se compreender como um OA bem elaborado pode contribuir para um direcionamento mais preciso no ensino:

Todo objeto de aprendizagem deve, como uma atividade de ensino, apresentar propósito específico e estimular a reflexão do aluno. Outra característica dessa ferramenta é que, normalmente, o OA apresenta um recorte de conteúdo pouco extenso, dessa forma, é possível construir um objeto para se trabalhar uma especificidade dentro de um assunto amplo (granulabilidade). Mendes; Sousa; Caregnato (2004) apontam as principais características de um objeto de aprendizagem. Para os autores, um OA precisa apresentar: a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem; b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem; c) granulabilidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade; Software aplicativo que é usado no contexto de outro programa de computador. d) acessibilidade: ser facilmente acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais ou, ainda, ser potencialmente acessível a usuários com necessidades especiais; e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia; f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers (ARAÚJO, 2010, p. 156-157).

Diante disso, os OAs merecem certos cuidados para que esses mecanismos de fato possam impactar positivamente, contribuindo de forma operante e eficiente para a Educação. Assim, as peculiaridades de cada recurso tecnológico devem considerar as implicações que podem interferir no processo de aprendizado.

A autora destaca, também, as dificuldades de se produzir o OA, mostrando que, dentre elas, estão aquelas de ordem epistemológica (a adequação do conteúdo tratado ao ensino de Língua Portuguesa deve ser realizada sem perder a noção de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, evitando certos recortes de conteúdo que prejudicariam o ensino nesse sentido), pedagógica (as atividades devem permitir ao aluno a reflexão sobre o fenômeno estudado, contribuindo para a aquisição do conhecimento da língua; além disso, nesse âmbito, devemos pensar no equilíbrio lúdico e didático) e tecnológica (além dos aspectos de usabilidade e de interatividade, as características dos mecanismos tecnológicos devem ser consideradas para que essa prática não seja apenas uma substituição do papel para a máquina). Por outro lado, expõe que, atentando-se às dificuldades e às implicações, é possível

implementar uma metodologia voltada para o uso de tecnologias, tornando o ensino mais preciso, atrativo e divertido (ARAÚJO, 2010).

Conforme Xavier, já passamos da fase de nos acostumarmos com as “engenhocas tecnológicas digitais” (2013, p. 43), como o computador. Aos poucos, a resistência por parte dos envolvidos no sistema educacional vem diminuindo. A mídia tem ajudado no sentido de contribuir para uma divulgação positiva da tecnologia, sendo esta aliada à aprendizagem. Os próprios documentos oficiais do Brasil já preveem o uso de mecanismos tecnológicos nos currículos escolares. O momento, agora, seria de aperfeiçoamento, de enquadrar a escola nessa nova forma de pedagogia ou didática (XAVIER, 2013). Nesse sentido, o estudioso assinala:

A grande meta agora é prepará-los para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e, sobretudo, a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir dos novos recursos digitais. Parece caber a todos que atuam na esfera educacional a necessidade de reorganizar seu pensar e fazer docentes para harmonizar-se ao potencial de armazenamento de dados, à velocidade de acesso às informações e à atratividade do efeito novidade das máquinas computacionais (XAVIER, 2013, p. 44).

A inovação se tornou a grande meta para um mundo competitivo como o atual. A exigência das corporações empresariais em se enquadrar nesse sistema coloca a escola como, também, coparticipante do alinhamento com as demandas do mercado. Torna-se, então, essencial o conhecimento das novas modalidades de ensino (XAVIER, 2013).

Entretanto, a aprendizagem hipertextualizada exige mediação e criticidade. Para o autor, “As tecnologias são ferramentas que, se bem manuseadas, podem agilizar o processo de mediação. Estamos entendendo por mediação pedagógica a intervenção do professor, que funciona como uma ‘ponte’ de passagem entre o aprendiz e o objeto do saber que lhe é apresentado” (XAVIER, 2013, p. 56). Assim, o papel do profissional em aliar a tecnologia às práticas pedagógicas, passando pela filtragem daquilo que é útil e necessário, torna-se essencial para que o ensino seja conduzido da melhor maneira para a formação de pessoas críticas. O professor-mediador assumiria, então, a função de orientador, cabendo a este “explicitar conteúdos, sugerir conexão de dados e mostrar a utilidade e as vantagens para apreender certos saberes” (XAVIER, 2013, p. 56). Do outro lado, os alunos cumpririam um papel fundamental, o da aceitação dessa mediação. A eles caberia combinar informações, relacionar aquelas já existentes e fazer análises e sínteses, internalizando tudo o que conseguiram apreender, cognitivamente, durante o processo mediado pelo docente (XAVIER, 2013).

Diante do cenário atual, a educação deve estar aberta ao novo, sendo relevantes as análises de Xavier (2013) e Gomes et al. (2017) no sentido de que as modalidades de ensino-aprendizagem parecem estar se configurando como uma tendência para a qual devem caminhar os rumos da prática docente. Sendo assim, dominar as tecnologias, mediar o conhecimento, explorando o que as ferramentas trazem de bom, sem perder o despertar do senso crítico, faz parte de um trabalho próximo da atual realidade na qual estamos todos inseridos (XAVIER, 2013; GOMES et al., 2017).

Compartilhando do mesmo direcionamento, Rojo (2012) atenta para o uso dos textos híbridos que circulam em nosso meio e que apresentam uma diversidade de letramentos. Com o surgimento dessa nova ética e estética, segundo a estudiosa, os jovens precisam saber lidar com os desafios de se adentrar o território virtual, utilizando, desenvolvendo e ampliando suas habilidades com um olhar crítico e seletivo. Por conseguinte, a escola precisa estar preparada para aproveitar as habilidades e formar cidadãos conscientes e atentos com o que de fato é pertinente e enriquecedor para a aprendizagem.

2.1.1 O uso de tecnologias para o trabalho com as linguagens

Algumas ações governamentais vêm sendo implementadas no Brasil com o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas (ARAÚJO, 2010). Os Objetos de Aprendizagem (OAs) aportam recursos digitais atraentes para atividades curriculares. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, ainda de acordo com Araújo (2010), poucos são os trabalhos de grande relevância tecnológica, lembrando que os currículos escolares do Ensino Fundamental não incluem na grade a disciplina Literatura. Incluídos nas aulas de Língua estão os estudos com as linguagens, inclusive a leitura.

De um modo geral, a escola enfrenta os desafios pelo confronto com as novas práticas de leitura e escrita propiciadas pelo uso do computador e da *internet* (FREITAS, 2011). Todavia, não se trata de mudar apenas o veículo de informação. A metodologia deve ser focada na adequação, seja de métodos já existentes ou inovadores, sempre pensando em como o educando irá responder aos novos mecanismos de aquisição do conhecimento.

Chartier (2002, p. 24), ao tratar da Revolução Digital, discute sobre as novas formas de conceber a linguagem através da tela:

Num certo sentido, no mundo digital todas as entidades textuais são como bancos de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão

ou percepção das obras em sua entidade singular. [...] Assim, quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o livro unitário e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com as linguagens, em especial a arte literária, ainda continua sendo a dificuldade de professores na sua prática docente. Em meio a um espaço virtual constituído por textos híbridos (XAVIER, 2013), a literatura fica, muitas vezes, como afirma Cosson (2016), reduzida a práticas de leitura e interpretação de texto. Assim, os alunos encontram-se cada vez mais desestimulados e, por outro lado, fascinados pela *internet*.

Para Chartier (2002, p. 23), através da tela, tem-se a opção de ler diferentes tipos de textos a partir de um mesmo suporte, e quem decide a forma de apreensão é o leitor. Esse movimento híbrido torna a leitura fragmentada e faz com que se quebre a hierarquia dos discursos. O leitor passa, então, a perder a percepção de distinguir “a obra pela obra”:

Cria-se assim uma descontinuidade que não mais diferencia os diversos discursos a partir de sua própria materialidade. Surge disso uma primeira inquietação ou confusão dos leitores, que devem enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar o discurso (CHARTIER, 2002, p. 23).

Neste sentido, a escola cumpre um papel especial de nortear o saber; de gerenciar o que é mais ou menos relevante; de orientar sobre o que de fato procede ou não; e, entre outros, de esclarecer a respeito das leis que regem o espaço virtual, conduzindo o aluno a conhecer as normas para poder utilizar os mecanismos digitais com segurança. Quanto à linguagem, é importante que as várias semioses e a diversidade de linguagens sejam trabalhadas (ROJO, 2012) e que se abra um espaço, na seleção do material estudado, para a arte literária, fonte enriquecedora do pluralismo de culturas.

Rojo (2012) põe em questionamento a importância de serem estudadas nas escolas a diversidade cultural e a diversidade de linguagens. Discute, ainda, se há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multisssemiose e para uma abordagem pluralista das culturas. Outra problemática é apontada por ela, colocando em destaque os motivos de se propor uma *pedagogia* dos multiletramentos na escola. Todas essas reflexões nos convidam a olhar para as

salas de aula e perceber as mudanças ocorridas que demandam um posicionamento inovador por parte das escolas para acompanhar essas transformações.

Na discussão, a autora diferencia letramento de multiletramento. O letramento estaria voltado para as várias práticas letradas; e o multiletramento, por sua vez, para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Rojo (2012) evidencia que a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, inicialmente, surgiu através de um manifesto resultante de um colóquio de um Grupo de Nova Londres, em 1996. O manifesto reivindicava uma proposta para a educação que estivesse voltada para novos letramentos emergentes demandados pela sociedade contemporânea cuja ideologia estava firmada na necessidade do uso de tecnologias e no tratamento de questões relativas à globalização caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural (ROJO, 2012).

O multiletramento surgiu, então, a partir da necessidade da sociedade contemporânea ligada a ferramentas tecnológicas, acarretando, assim, novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico (ROJO, 2012).

Assim como evidenciado em Chartier (2002), Rojo (2012) reafirma, através das análises de García-Canclini (2008 [1989]), que os textos que circulam em nosso meio são híbridos, apresentando uma diversidade de letramentos. Dessa forma, as misturas ou os fragmentos de textos prevalecem. Por essa análise, o novo tratamento com a linguagem é um processo natural de adequação. Seguindo tal pressuposto, a sociedade passa por um processo de “desterritorialização”, “de descoleção” e “de hibridação” que permite a cada pessoa o uso da produção cultural de acordo com sua própria coleção através das novas tecnologias (GARCÍA-CANCLINI, 2008 [1989], p. 308 apud ROJO, 2012, p. 16). Em outras palavras, essa “apropriação múltipla de patrimônio cultural” abre espaço para a autonomia e a democratização, surgindo possibilidades de criação de outros gêneros do discurso, de outros recursos tecnológicos, variedade de língua e linguagens (GARCÍA-CANCLINI, 2008 [1989], p. 308 apud ROJO, 2012, p. 16).

Diante do contexto de mudanças, surgem uma nova ética e uma nova estética, como evidenciado anteriormente, para promover a livre escolha pessoal de estilo, para assegurar ao produtor sua autoria, para promover um diálogo com os “novos interpretantes” e, assim, conduzir a “letramentos críticos” (ROJO, 2012, p.16).

Freitas (2011, p. 339-340) compartilha, também, das mesmas ideias e afirma:

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Os textos em circulação apresentam uma multiplicidade de linguagens no que tange aos modos (multimodalidade) ou às semioses (multissemiose) (ROJO, 2012). Conforme a estudiosa, essas características de apresentação textual requerem do leitor multiletramentos. Além disso, esses textos possuem muitas linguagens que “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Ademais, a escola deve acompanhar as tecnologias e estar preparada para trabalhar essas habilidades.

Rojo, observando a análise de Lemke (1994a, 1998), aponta que precisamos compreender, antes de ensinar, como as tradições culturais e os vários letramentos combinam as diferentes modalidades semióticas existentes para construir significados a partir da soma dos textos ou estando estes separadamente, caracterizando-se como um “significado multiplicador” (LEMKE, 2010 [1998], s/p apud ROJO, 2012, p. 20).

Assim, o letramento cede lugar para o multiletramento. Destarte, torna-se essencial o surgimento de novas ferramentas para compor o novo cenário, o que requer, além do material impresso, do papel e do lápis, também o áudio, o vídeo, o tratamento da imagem, a edição e a diagramação (ROJO, 2012).

Outro questionamento apontado por Rojo (2012) é sobre como funcionam os multiletramentos. A autora ressalta que eles:

[...] são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos - verbais ou não); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

A vista dos aspectos elencados, a característica interativa participante da mídia digital permitiu, cada vez mais, que a usássemos mais do que para a mera interação, mas para a produção colaborativa (ROJO, 2012). Os avanços computacionais proporcionam várias possibilidades de uso, com isso facilitando a vida das pessoas. Ainda para a autora, o computador é uma máquina de produção colaborativa, e agora, com o advento das “nuvens”, tudo fica mais compacto e prático (ROJO, 2012).

A pesquisadora questiona, ainda, o porquê de uma pedagogia dos multiletramentos. E destaca a importância postulada por Lemke (2010 [1998], s/d) de se pensar sobre como os hábitos institucionais de ensinar e aprender podem ser transformados pelas novas tecnologias da informação (LEMKE, 2010 [1998], s/d apud ROJO, 2012).

Ao invés de impedir ou disciplinar o uso do *internetês* na *internet*, é mais proveitoso investigar por que e como essa nova forma de se expressar por escrito, dentro desse outro território, funciona (ROJO, 2012).

Diante disso, podemos dizer que a escola precisa acompanhar as transformações mediante a nova configuração representada pelo que a autora chama de “nativos” e “migrantes” digitais. Prensky (2001) foi o primeiro a utilizar essas denominações. Segundo o autor, essa geração, que forma a nova sociedade da informação, possui capacidade de executar múltiplas tarefas e não se amedronta em explorar o que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) oferecem. Chamada de *Geração Y*, tal conceito se refere às crianças nascidas a partir da década de 1980, aquelas que nasceram, cresceram e se desenvolveram em pleno processo de evolução e transformação tecnológicas.

Fazendo-se uma análise da realidade brasileira, notamos que o acesso cada vez mais expandido dos meios tecnológicos, em especial o uso do *smartphone*, inclui os jovens na condição de “nativos” (PRENSKY, 2001), ou mesmo de “leitores digitais”. Apesar do acesso expandido, a escola pública vive uma realidade diferente. Alguns alunos podem não possuir *smartphones*, como é descrito nas pesquisas de Freitas (2011) e Araújo (2012). No entanto, é inegável não perceber as características dessa geração, principalmente, porque a própria televisão, fonte de grande influência, transmite, na atualidade, as linguagens semióticas através das *performances* com imagens e produção, levando em conta a interação, características trazidas dos *sites* da *internet* para as telas. Ainda que não sejam completamente “nativos”, é indubitável reconhecer que são “leitores digitais”, tendo em vista conviverem com esse modo diferente de conceber a linguagem.

Quanto aos “imigrantes” (PRENSKY, 2001), ou “migrantes” (ROJO, 2012) digitais, a estudiosa brasileira aponta pesquisas que atribuem ao docente tal condição. Muitas vezes o medo de errar ou de se complicar com a atitude de um clique bloqueia o desejo de experimentar o novo dos meios digitais.

Os jovens da nova geração que já usam com fluência as mídias digitais ou que seguem no princípio de que são capazes de usar com tranquilidade as inovações tecnológicas precisam fazer bom uso desses mecanismos e obter senso crítico para a apreensão das informações. Dessa

forma, terão, possivelmente, um melhor discernimento para transformar o que for informativo em conhecimento. É papel da escola, que, também, está inserida nesse contexto, reciclar seus “migrantes digitais” para saber lidar com esse novo olhar pedagógico (ROJO, 2012).

Além disso, o “paradigma de aprendizagem curricular” (aquele que segue um planejamento pronto e fixo cuja aprendizagem é decidida por quem a medeia) e o “paradigma da aprendizagem interativa” (aquele em que o próprio aprendiz decide o que quer ou precisa saber em seu tempo, ordem ou ritmo), citados pela autora, precisam caminhar juntos na direção do saber crítico. Para o bom uso das tecnologias, o letramento crítico passa a ser imprescindível (ROJO, 2012, p. 27).

De acordo com Rojo (2012, p. 28) em suas indagações: “Como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos?”. Segundo a pesquisadora, esse encaminhamento seguiria alguns princípios, conforme retrata a classificação presente no mapa dos multiletramentos proposto pelo GNL (Grupo de Nova Londres) em 1996: o “usuário funcional” que teria a “competência técnica ou conhecimento prático”; o “criador de sentidos” que “entende como diferentes tipos de textos e tecnologias operam”; o “analista crítico” que “entende que tudo que é dito e estudado é fruto da seleção prévia”; e o “transformador” que “usa o que foi aprendido de novos modos” (DECS & UniSA, 2006 apud ROJO, 2012, p. 29).

Em vista disso, a nova proposta de pedagogia trata, então, não só da formação dos usuários funcionais a fim de proporcionar os “alfabetismos” exigidos nas práticas de multiletramentos, como também objetiva torná-los “criadores de sentido”. Para tanto, a escola cumpriria o papel de criar possibilidades práticas para, também, formar “analistas críticos capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (2012, p. 29).

A autora, na sua pesquisa, também destaca considerações que aprovam a implementação dessa nova didática e nota a boa vontade dos discentes e docentes em aproveitar as ferramentas tecnológicas disponíveis, observando a importância de melhoria em termos de valorização profissional para os professores do Brasil (ROJO, 2012).

A visão crítica, moderna e otimista da autora nos incentiva a prosseguir na dinâmica de uma pedagogia voltada para as novas tecnologias. A escola, estando inserida no contexto globalizado, precisa acompanhar esse processo de mudanças e, ainda, preparar seus profissionais para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

A tecnologia pode ser uma grande aliada no sentido de direcionar os estudos para o cerne do problema identificado, principalmente por favorecer um leque de possibilidades para

o trabalho com as linguagens. Com efeito, a participação dos docentes é fundamental para colocar em prática metodologias que, aliadas à tecnologia, favoreçam o aprendizado. Dessa maneira, o professor torna-se peça fundamental no direcionamento das atividades desenvolvidas com as ferramentas tecnológicas. Embora algumas já sejam bem direcionadas para o desenvolvimento de atividades, ainda assim a mediação é importante, pois torna o uso mais significativo e funcional. Diante disso, por conseguinte, vemos a importância da mediação docente para essa prática de ensino.

Mais ações precisam ser incentivadas por políticas públicas. O trabalho com a linguagem tem sido o grande problema por causa da falta de gosto da maioria dos jovens pelo mundo das letras e pela grande afeição para com o mundo imagético, ainda que eles não compreendam ou não interpretem com criticidade o sentido das semioses que circulam pelo território virtual.

À face do exposto, torna-se fundamental que mais ações sejam desenvolvidas, principalmente com relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura. Ao trabalhar com a intertextualidade, por exemplo, Araújo (2010, p. 155) elaborou seu OA com o “objetivo de desenvolver estratégias de compreensão em leitura que passem pelo reconhecimento de diferentes gêneros e de seus propósitos”. Essa relevante referência conduz ao que Chartier já mencionava como problema: o reconhecimento do valor estético da obra. Essas e outras estratégias poderão fazer parte das ações escolares. A tecnologia evolui a cada instante, e mais iniciativas precisam ser implementadas para acompanhar o processo e, destarte, contribuir para o aperfeiçoamento de estratégias para a Educação.

2.2 Leitura digital

No universo digital, as linguagens semióticas integram a leitura, desafiando o leitor não só a compreender os significados dos signos, mas também a estabelecer conexões e a fazer escolhas. Diferente do impresso, os elementos gráficos e de navegação que circulam pelas interfaces exigem domínios para o processamento das informações. Primeiramente, segundo Coscarelli; Novais (2010, p. 36):

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

Desse modo, no ambiente digital, outras competências são acionadas no processo da leitura para a construção dos sentidos. Coscarelli; Novais (2010, p. 36) ainda elucidam que a leitura é um sistema complexo que envolve a percepção de elementos verbais e não-verbais, a produção de inferências, a captação da ideia geral, a integração conceptual, elementos que perpassam pelo “processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido”.

A nível de compreensão da leitura dos textos multimodais, para melhor entender sua recepção, Coscarelli; Novais (2010, p. 36) conceituam os domínios, a saber:

Cada um desses domínios de processamento, que para fins didáticos podemos chamar de processamento lexical, processamento sintático, processamento semântico local, processamento semântico global e processamento integrativo (conforme COSCARELLI, 1999), realiza diversas operações a que podemos chamar de complexas, não por serem complicadas, mas por serem realizadas de forma dinâmica, aberta, recursiva, gerando estruturas emergentes nem sempre previsíveis.

Perante o exposto, vale ressaltar a importância de considerar tais competências para a construção do sentido, bem como os fatores que podem interferir na compreensão. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010)

O processamento lexical está no âmbito da estrutura da palavra, contemplando desde aspectos ligados ao nível da pronúncia, da sílaba, da morfologia ou através de inferências a partir da sua relação com outras palavras e da própria semântica. Desse modo, fatores diversos podem influenciar o direcionamento a leitura, a exemplo do tamanho da fonte, disposição da palavra no texto, familiaridade do leitor com a palavra, dentre outros. No tocante aos conceitos, Coscarelli; Novais (2010, p. 36) salientam:

Para fazer o processamento lexical, precisamos considerar a estrutura da palavra em vários níveis, seja gráfico (estático ou em movimento), silábico, morfológico, fonológico, bem como ativar informações sintáticas e semânticas que essa análise dispara. Tudo isso é feito sob o controle de fatores pragmáticos e discursivos, ou seja, a situação de interlocução ou enunciação, o dia a hora, os sujeitos envolvidos, os objetivos e o contexto daquela tarefa.

Quanto ao processamento sintático, compete ao leitor estabelecer relações entre as palavras. Assim, por exemplo, as ambiguidades, muitas vezes presentes nos textos semióticos, não estando bem associadas, podem resultar na má interpretação das ideias ou na falta de compreensão geral do texto. Para esse domínio, Coscarelli; Novais (2010, p. 36) apresentam a complexa tarefa do leitor em ligar um sentido ao outro no conjunto textual:

O processamento sintático, por sua vez, requer do leitor construir as relações sintáticas entre as palavras e isso exige análise morfológica, construção de sintagmas, frases e períodos, recuperação de elementos elípticos, identificação de elementos intercalados, entre muitas outras operações que precisa realizar para estabelecer as relações sintáticas que os elementos do texto estabelecem entre si. Isso é feito com a interferência das informações semânticas que vão sendo construídas ao longo da leitura.

Segundo Coscarelli; Novais (2010), o processo semântico local e global requer do leitor o equacionamento das ambiguidades ou das digressões linguísticas que exigem o uso não só da associação das ideias através das inferências, mas o estabelecimento da ligação semântica entre as partes como um todo. O sentido figurado das linguagens, por exemplo, pode evidenciar ironia ou outros efeitos com o uso de metáforas, sendo estas compreendidas através da relação entre as partes junto com os elementos que compõe o texto, a exemplo dos recursos que o ambiente digital proporciona como o som, os signos imagéticos dentre outros. Sem pretender avançar para a neurociência, Coscarelli; Novais (2010, p. 36-37) explicam o funcionamento desse processo:

Processar semanticamente o texto, seja local ou globalmente, é construir sentidos para ele e isso requer a construção de significado para as partes, que vão se reforçando e reelaborando ao longo da leitura do todo. Esse processamento não pode ser feito independentemente das operações de processamento lexical e sintático.

Sendo assim, o sentido vai sendo construído na leitura através do processamento dos elementos verbais juntamente com o processamento de todas as linguagens envolvidas na comunicação (COSCARELLI; NOVAIS, 2010). Assim, de acordo com as autoras:

Para que o processamento semântico aconteça a contento, é preciso que o leitor tenha muitas habilidades, a fim de fazer um processamento satisfatório dos elementos lexicais e sintáticos. É preciso que ele seja capaz de perceber a organização do texto, de identificar os elementos mais relevantes para seu propósito de leitura, além de ser capaz de fazer julgamentos, generalizações e analogias (e desanalogias), entre outras.

Considerando a leitura como um sistema aberto pelo fato de receber estímulos externos, por possuir caráter dinâmico (está sempre em processo de modificação), por ser auto-organizado (não segue um padrão definido), além de ser não linear, uma vez que traz resultados imprevisíveis, as autoras salientam que “A leitura precisa ser vista como um sistema não linear, em que o resultado nem sempre é proporcional às suas causas e nem sempre é previsível.” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 37)

De acordo com as autoras, é no processo de integração das operações envolvidas na compreensão do texto que a leitura surge de fato. É a partir da integração entre os processamentos que se constrói o significado. Assim,

O texto, considerado em sua materialidade, serve de input e é processado pelo leitor, que realiza diversas operações simultâneas e integradas, gerando, a cada momento, sentidos que podem ser mantidos, enriquecidos, reconstruídos ou modificados a cada segundo da leitura. O leitor deve realizar inúmeras operações para a construção dinâmica (entendendo 'dinâmica' como modificada sempre, não chegando a um estado de equilíbrio) de redes referenciais, cadeias causais, relações de tempo e espaço, relações lógico-discursivas entre outras, que requerem sempre muitas e diversas operações inferenciais. (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 37)

Ante o exposto, pode-se afirmar que a leitura digital possui uma complexidade peculiar que requer, então, do leitor a mobilização de competências que demandam operações cujo processamento favorece o estabelecimento de relações de sentido entre os elementos linguísticos e os elementos de outras modalidades não verbais.

2.2.1 Do navegador ao leitor desvavrador

As linguagens semióticas integram a leitura digital, desafiando o leitor não só a compreender os significados dos signos, mas também a estabelecer relações semânticas que, em textos híbridos, requerem, além disso, a autonomia na escolha da navegação por informações de interesse e relevância.

Coscarelli (2016) salienta a distinção entre ler e navegar. Dessa forma, a leitura é considerada uma prática que exige domínios substanciais. Já a navegação é uma atividade que não precisa do acionamento de operações complexas para ser executada. De acordo com a autora:

A leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria entre outros. Por outro lado, a navegação é raramente tratada como um processo em si e, embora constantemente mencionada em estudos, raramente é definida. (COSCARELLI, 2016, p.36)

Ainda consoante a pesquisadora, alguns estudiosos consideram a navegação estando mais relacionada à busca de informações através de estratégias para explorar e se manter situado no conteúdo. Todavia, apesar de ser uma camada superficial da leitura, essa ação inclui habilidades.

Para definir navegação, a autora evidencia alguns questionamentos e o postulado de alguns autores cujo princípio nos leva a entender o conceito da palavra dentro do contexto digital como sendo o ato de se movimentar pelo espaço cibernético, incluindo “movimentos virtuais em um espaço cognitivo feito de dados e de conhecimento que emerge esses dados” (COSCARELLI, 2016, p.65). Neste sentido, em ambientes virtuais, a navegação exige que o usuário saiba onde está, para onde precisa ir, como chegar até lá e em que momento. Para tanto, será necessário não só o movimento de ir e vir no espaço virtual, mas também a mobilização de habilidades cognitivas ainda que menos complexas que a leitura em si, como saber deliberar e monitorar a trajetória, bem como o percurso com fito a atingir a meta.

Coscarelli (2016, p. 65-66) aponta que outros autores, ampliam a definição, destacando habilidades específicas para a prática da navegação, a saber:

- Reconhecer e saber usar os mecanismos de busca e de busca avançada;
- Selecionar palavras-chave adequadas;
- Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo da pesquisa (se o *link* é relevante);
- Reconhecer elementos (gráficos e linguísticos) que sinalizam a presença de um *link*;
- Localizar-se nas várias camadas de que se compõe um hipertexto;
- Inferir o conteúdo do *link* a partir de seu nó;
- Selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos de leitura;
- Relacionar o *link* ao conteúdo ou endereço ao qual leva.

Entendendo que há uma diferenciação entre o navegador e o leitor explorador, ao qual preferimos também chamar de *desbravador* por considerá-lo aquele que explora e desvenda caminhos desconhecidos, Coscarelli aponta o comportamento característico que corresponde a um e ao outro. O leitor navegador segue sua trajetória sem o discernimento necessário para atuar com presteza na busca das informações. Já o leitor desbravador sabe não só onde e porque está naquele espaço, mas consegue correlacionar as informações sem perder tempo com o desnecessário, deliberando e determinando sua busca com consciência até atingir seu objetivo. A esse respeito, afirma a autora:

Há leitores que não conseguem distinguir sites confiáveis de não confiáveis e há outros que visitam os *sites* confiáveis, mas não costumam voltar a eles para uma segunda leitura. No entanto há também os leitores que voltam aos sites confiáveis, o que indica a capacidade de distinguir se esses sites dos não confiáveis e voltam a eles para uma segunda leitura, seja para confirmar sua avaliação ou para rever as informações encontradas, visando à realização da tarefa.

Ao expor as concepções de Santaella (2004: 19), Coscarelli (2016, p. 67) elenca uma classificação baseada num estereótipo geral, distinguindo e conceituando os tipos de leitores virtuais em errante, detetive e previdente:

O leitor errante seria aquele que explora aleatoriamente o ambiente virtual, constrói gradativamente sua compreensão do ambiente e não teme a errar. Ele deriva sem rumo. [...] O leitor detetive é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermidiáticos, aprende com sua experiência (seus acertos e erros) e adapta-se diante das dificuldades. O leitor previdente seria o leitor que, já familiarizado com o ambiente, movimenta-se seguindo a lógica da previsibilidade, antecipando as consequências de suas escolhas. É o leitor que se orienta [...]

Vale ressaltar que há habilidades distintas para o leitor *on-line* e para a leitura feita pelo material impresso, conforme exposto na seção anterior. Desse modo, o tratamento dado tanto a um como ao outro devem considerar suas especificidades. Em se tratando da leitura num sentido mais abrangente, Coscarelli (2016, p. 69) salienta que:

Ler envolve uma situação comunicativa na qual há um autor, um leitor, um texto (ou múltiplos textos), um contexto e um ou mais objetivos para o ato da leitura. Cada ato de leitura, é diferente e requer que o texto seja abordado de formas diferentes. Além disso, cada leitor traz para a leitura seus próprios objetivos, sua motivação, seus interesses, ideias e experiências. [...]

Diante do exposto, entender os conceitos e o processamento das operações no tocante à leitura, estando o leitor virtual na condição de desbravador ou simplesmente de navegador, torna-se essencial para o desenvolvimento das práticas metodológicas, uma vez que os pressupostos apontados são a base para a estruturação do ensino.

2.3 A formação do leitor literário

A literatura sempre fez parte do imaginário do povo, seja na tradição oral ou no registro escrito ou mesmo com o advento da tecnologia, não importando os veículos de circulação. Para a sociologia da educação (KRUPPA, 1994), é importante entender algumas das razões que interferem no sistema educacional, contribuindo para a perpetuação dos baixos índices nas escolas públicas. Segundo Cosson (2014), a literatura pode ser uma grande aliada para o desenvolvimento do trabalho com as linguagens. Perdendo o lugar de destaque nas escolas para dar-se vez ao estudo fragmentado das obras, resulta-se na ausência do letramento literário e,

com efeito, na formação deficitária do educando e consequente queda nos índices de pesquisas nacionais.

Entendendo primeiramente o contexto histórico, instituída pelos padrões da classe média e alta, a escola pública foi criada para atender a classe operária no final do século XIX (Terzi, 2016). Historicamente, a classe hegemônica burguesa buscava preservar o modo de produção do capital, voltado para o individualismo e o consumismo (SUZA; FERREIRA; BARROS, 2009). Por muito tempo a escola pública serviu como mecanismo de contenção da sociedade pela classe dominante. Com o fito de garantir a ordem social capitalista, os moldes metodológicos conduziam o educando para uma formação técnica, geral e religiosa, sem ter em conta a formação humana. De acordo com Terzi (2016), o fracasso na aprendizagem da leitura dos estudantes de classes menos privilegiadas é justificado pela ideia estereotipada de deficitário, uma vez que esses não são considerados em sua realidade própria, no seu verdadeiro potencial, mas são comparados com aquilo que o distingue e o distanciam do meio considerado letrado.

Ao discorrer sobre o distanciamento das abordagens metodológicas implementadas pelas escolas em detrimento da realidade do aluno, Kruppa (1994, p. 31) afirma:

Esse processo de produção da ciência, contudo, nem sempre é seguido pela escola ao selecionar os conteúdos das disciplinas escolares. Muitas vezes, eles são apresentados como verdades acabadas, desligados do real. Em geral isso ocorre pelo uso que é feito dos livros didáticos, que, perdendo sua característica de referência, para alunos e professores, passam a ser usados como guia exclusivo e determinante da seleção dos conteúdos escolares. Quando isso acontece, a escola perde uma parte fundamental de sua função, que é ser um local de criação e elaboração de conhecimentos a partir do trabalho escolar, tornando-se mera reprodutora de um conhecimento, muitas vezes distorcido. Com essa prática, professores e alunos perdem sua condição de sujeitos do conhecimento, tornando-se meros tarefeiros, à semelhança do que ocorre com os operários na linha de produção.

Destarte, antes de tudo, é relevante ressaltar que as práticas de ensino precisam estar voltadas para a relação entre o saber escolar e saber adquirido fora da escola (KRUPPA, 1994). Desse modo, a valorização da cultura e dos conhecimentos prévios do estudante é o ponto de partida para as práticas pedagógicas em detrimento do seguimento de padrões historicamente estratificados. Assim, a escola deve considerar, inclusive, os avanços tecnológicos que naturalmente interferem na linguagem. Os meios de comunicação são outros, a linguagem veiculada nos ambientes digitais, também são outros. Ao se referir ao aprendiz, Terzi (2006, p. 10) salienta que

Pensa-se no que a ela falta para atingir o nível “ideal”, aquele imposto pela escola, mas em nenhum momento se pensa em termos de um direcionamento oposto, ou seja, no que falta à escola para chegar a essa criança. A escola não se modifica; é a criança que deve a ela adaptar-se.

Nota-se, então, que o tratamento dado à aprendizagem é o ponto fundamental para o crescimento ou a estagnação dos resultados no tocante à educação. Não se obtêm respostas diferentes com práticas metodológicas sempre iguais ou estando estas no mesmo âmbito estrutural. Para tanto, Terzi (2006, p. 10) elucida sobre a necessidade de conhecer a realidade do educando para a criação de metodologias voltadas ao âmago da questão no trabalho com a leitura:

Porém se essa é a realidade, é também verdadeiro que qualquer proposta de transformação exige um melhor conhecimento das especificações do processo de desenvolvimento de leitura das crianças de classes menos privilegiadas, ou seja, qual a influência da orientação de letramento da comunidade em que vivem essas crianças, e da creche e escola infantil por elas frequentadas no letramento pré-escolar e escolar, como se dá o encontro do letramento pré-escolar com o ensino escolar, como essas crianças aprendem a ler sendo-lhes dadas condições propícias, e, finalmente, até que ponto os modelos de leitura voltados para o leitor ideal dão conta do processo de leitura próprio de crianças da periferia.

O contexto apresentado mostra as implicações quanto ao ensino da leitura. As explicações e as justificativas que apenas vitimam os educandos acentuam ainda mais as diferenças, podendo, assim como diz Terzi (2006), colocá-lo na condição de incapazes. Quebrar os estereótipos e trabalhar com foco nas peculiaridades do estudante individualmente ou na coletividade (o problema pode ser o mesmo para todo o grupo, uma vez que as condições podem ser as mesmas para todos) pode ser um desafio difícil por conta de outras tantas implicações e variantes existentes, mas isso ainda continua sendo o primeiro passo a ser dado.

Por outro lado, não há como se falar em formação de leitores, sem envolver a literatura. Entendida como um direito fundamental, a perda do seu lugar de destaque nas escolas também é um dos fatores que contribuem para a defasagem quanto ao letramento.

No tocante ao ensino de leitura, consoante a Cosson (2014), a literatura precisa fazer parte do cotidiano das escolas. Todavia, a obra literária deve ser apresentada na sua integridade, na sua vivência e convivência com o aprendiz, levando em conta o sentir as sensações que arte proporciona. Acerca disso, Cosson (2014, p. 13) afirma que “[...] a leitura dos fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, fica para depois ou fora dos limites da escola.[...]”. Logo, o ensino fragmentado de textos, ainda que literários, quebram o encanto da obra. Para o estudioso,

As antologias dos livros didáticos de Língua portuguesa, espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura. (COSSON, 2014, p. 13)

Outro ponto apresentado diz respeito às novas teorias de leitura que, segundo o autor, “parecem dispensar o texto literário como um objetivo ou fim a ser atingido como fora do passado. [...]” (COSSON, 2014, p. 13). A literatura perde, então, seu lugar na escola em detrimento da circulação de outros gêneros que se distanciam, muitas vezes, da arte escrita. A nova organização do livro didático compactua teorias recentes cujo pressuposto principal para a ideia de leitor competente está no trabalho com textos de variado uso social, a exemplo da receita, da bula de remédio, dentre outros. No tocante a isso, Cosson (2014, p. 13) afirma:

No melhor dos casos, os textos literários se perdem entre receitas culinárias, regulamentos, roteiros de viagem, *folders* publicitários, bulas de remédio e textos jornalísticos que são esmagadora maioria. [...]. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características.

Também considerado um problema para o autor, é a recusa por leituras de obras canônicas, tendo em vista serem consideradas difíceis de trabalhar, por causa do vocabulário, muitas vezes, menos usual, da sintaxe, às vezes, intrincada que exige raciocínio na compreensão, dos temas e da estrutura complexa das narrativas ou por serem entendidas como distantes do interesse dos alunos.

De todas as mudanças na metodologia pedagógica ou no currículo, o objeto de estudo que jamais deveria deixar de fazer parte das práticas de ensino é a literatura. A tradição escolar, nesse sentido, ganhava muito na formação dos leitores. Segundo Cosson (2014, p. 14):

Tal tradição consistia no uso pedagógico da literatura como meio e fim de um processo educativo, no qual, em um primeiro momento, os textos literários serviam de instrumento de acesso ao mundo da escrita, depois passavam a ser objeto de conhecimento da cultura, fazendo do lugar da literatura na escola “o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno” (COSSON, 2010: 56). Ao longo dessa tradição, a aliança entre escola e literatura era de mútuo benefício.

À face do exposto, o apagamento das condições situacionais do educando e da própria literatura na escola remetem ao distanciamento do educando com o patrimônio cultural clássico e com a própria raiz popular trazida pelo aluno pela não valorização dos seus conhecimentos adquiridos no seu meio comunitário. Entendendo a literatura como lócus do conhecimento, compete à escola a disseminação e a manutenção do saber literário para a formação de leitores

ativos, eficientes e proficientes, sem perder de vista a trajetória trazida por cada aluno ou grupo comunitário, incidindo nas metodologias as realidades que são muitas, mas que precisam ser reconhecidas e por todo tempo evidenciadas.

2.4 O gênero através dos tempos

Platão foi o primeiro a estabelecer o conceito de gênero, determinando três categorias que estariam baseadas de acordo com o nível de imitação que cada uma delas apresentava da realidade: a poesia dramática, a épica e a lírica. Em sua obra *A República*, ele elaborou “a tríade advinda das relações entre realidade e representação”, esboçando, como afirma Machado (2005, p. 151) que “Ao gênero mimético ou dramático pertencem a tragédia e a comédia; ao expositor ou narrativo, o ditirambo, o nomo e a poesia lírica; ao misto, a epopeia”.

Baseando-se na teoria mimética de Platão, Aristóteles reconheceu as três categorias e estabeleceu a diferenciação entre os gêneros na sua obra *Poética*. Aragão (2005, p. 68) mostra essa distinção:

Imitação por meios diferentes: utilização de técnicas diversas, como o ritmo, a melodia e o metro, ora em conjunto, ora separadamente; imitação de coisas diferentes: os homens melhores do que somos, ou piores, como é o caso da tragédia e da comédia [...]; imitação de maneira diferente: apesar dos poetas utilizarem meios comuns, como o caso do verso, tanto na epopeia quanto na tragédia, naquela o tipo de verso é diferente, por ser uniforme e se apresentar como uma narração, assim como também há diferenças em relação ao tempo e ao espaço em que a ação se desenrola.

Horácio (65 a.C. a 8 a.C.), poeta satírico e lírico romano, insistia em preservar o caráter puro do gênero literário, sem a contaminação do hibridismo. Conforme essa teoria, as regras deveriam ser rigidamente respeitadas sem a mistura de elementos de outros gêneros; além disso, a obra literária tinha uma função moral e didática.

Tais ideias prevaleceram no período do Renascimento. A imitação nas obras ainda era considerada como cópia da realidade e não como recriação. A razão era sempre colocada acima da emoção. E, no Neoclassicismo, surgiu a subdivisão dos gêneros. Foi dado à tripartição o caráter de gêneros maiores que se desmembravam em subdivisões, ou seja, em gêneros menores. Até então eram estabelecidas a valorização e a desvalorização de alguns gêneros, como a elevação da tragédia e da epopeia em detrimento da lírica e da comédia.

O movimento literário romântico alemão *Sturm und Drang* [Tempestade e Ímpeto], em meados do século XVIII, período entre 1760 a 1780, pôs em questionamento a posição rígida

do Neoclassicismo. A crença tradicional foi, aos poucos, sendo substituída pela autonomia da obra literária. Contrariando as ideias iluministas, a emoção deveria estar acima da razão. Valorizando-se a inovação, reconheceu-se, portanto, que cada obra deveria possuir seu estilo, cabendo ao autor a liberdade na produção artística. Isso fez surgir outros gêneros, como o romance, a tragicomédia e o drama.

Com o passar do tempo, com a necessidade comunicativa, surgiram e surgem novas configurações escritas, formando outros gêneros. Ao tratar sobre os textos e seu estatuto, Bronckart (2007) faz uma análise sobre os conceitos tradicionais de gênero e o mais atual postulado por Bakhtin (1997):

Para Diomedes, para Aristóteles e para a maioria de seus sucessores, essa noção de gênero aplicava-se apenas aos textos com valor social ou literário reconhecido: distinção, desde a Antiguidade, dos gêneros épico, poético, mimético, ficcional, lírico, apodítico, etc.; distinção, a partir do Renascimento, das novas formas literárias escritas, como o romance, o ensaio, a novela, a ficção científica, etc. Entretanto, no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero (BRONCKART, 2007, p. 73).

Bakhtin (1997) parte do pressuposto de que, quanto ao uso da língua, as práticas humanas da linguagem se efetivam por meio de enunciados “estáveis” falados ou escritos. Os gêneros são, então, resultado da interação dialógica entre os interlocutores, seja na comunicação falada ou na escrita.

Marcuschi (2002) amplia essa ideia e, por outro lado, destaca que apenas a linguagem não é suficiente para a compreensão de um texto, evidenciando que, “embora os processos enunciativos não sejam simples nem obedeçam a regras fixas, as atividades comunicativas que realizamos no dia a dia são reconhecidas pela forma que toma e pela função que tem dentro de uma comunidade” (MARCUSCHI, 2002, p. 21). Por esse ponto de vista, a comunicação verbal se realiza através de práticas sociais envolvendo a linguagem e a semiótica executadas dentro de um universo cultural de intencionalidades e funções peculiares a partir das várias situações comunicativas. Para a interpretação do enunciado, tanto o contexto quanto as situações concretas são levados em consideração.

Por outro lado, para Bronckart (2007), o gênero continua sendo “entidades profundamente vagas” devido à dificuldade de classificação. Acerca disso, ele afirma:

Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais: alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se (cf. a emergência do “romance polifônico” ou do “novo romance”); gêneros novos aparecem (cf. o folheto publicitário); em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. Enfim, essa mobilidade explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas (cf., por exemplo, o problema das fronteiras entre o romance e a novela, ou entre o artigo científico e o artigo didático, etc.) e o fato de que algumas novas espécies de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado, em termos de gênero (BRONCKART, 2007, p. 73-74).

Ainda segundo Bronckart (2007, p. 74), “o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das unidades e das regras lingüísticas específicas que mobilizam”. Evidenciando toda a problemática com relação à caracterização da classificação do gênero, o autor mostra que o texto enquanto unidade possui regras lingüísticas específicas, mas que só pode ser enquadrado enquanto gênero a partir da observação dos segmentos que o compõem:

O desenvolvimento das técnicas de análise lingüística permitiu evidenciar o fato de que é somente no nível desses segmentos específicos que podem ser identificadas configurações de unidades e de formas de organização sintática relativamente estáveis (BRONCKART, 2007, p. 74-75).

Levando em consideração que um texto se inscreve em um conjunto de textos, Bronckart (2007) prefere a denominação *gênero de texto* e não *gênero de discurso*, como postulava Bakhtin (1997).

Em contrapartida, Marcuschi (2008, p. 155) também põe em questão a distinção entre *gênero* e *tipo textual*, dizendo:

[...] designa uma espécie de construção teórica (em geral uma seqüência subjacente aos textos) definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências lingüísticas – seqüências retóricas – do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, exposição, injunção, descrição e argumentação.

Acerca disso, com um viés diferente, Bronckart (2007, p. 76) prefere chamar de *gênero do discurso* os chamados, até então, *tipos textuais*:

Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva e é por essa razão que serão chamados de discursos, de agora em diante. Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação lingüística, consideraremos que

pertencem ao domínio dos tipos; portanto, utilizaremos a expressão tipo de discurso para designá-los, em vez da expressão tipo textual.

Assim como Bronckart (2007), Marcuschi (2002) faz uma releitura de Bakhtin (1997) e assinala que os gêneros discursivos são criações espontâneas transmitidas social e historicamente. Conforme o referido autor:

[...] a expressão gênero textual é utilizada para referir os textos materializados que encontramos na vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio uma listagem aberta. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, cardápio de restaurante, bate-papo, piada, outdoor, bula de remédio, reportagem jornalística, aula expositiva, romance, carta comercial, inquérito policial, poema, folhetos informativos e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Mesmo com a evolução do estudo literário, o gênero continua sendo referenciado e discutido por vários estudiosos consagrados que deram e continuam dando suas contribuições para entendê-lo em suas práticas sociais. Nesta pesquisa, o *conto* será considerado um gênero constituído de elementos narrativos que, apesar de levarem em consideração os fundamentos literários de sua composição, trazem o estilo próprio do escritor, como acontece em muitos textos modernos (GOTLIB, 2006) ou na compilação do oral para o escrito, em muitos contos populares brasileiros, foco principal deste estudo.

2.4.1 Gênero conto: do prosaico oral à arte literária

O ato de contar histórias vem desde os tempos mais remotos. Coelho (1987, p. 16) já declarava: “A verdadeira origem das narrativas populares maravilhosas perde-se na poeira dos tempos”. Para a estudiosa, a necessidade de contar histórias surgiu quando o homem primitivo buscava explicações racionais para o mundo. Com os mitos e as narrativas, eles procuravam entender os fenômenos naturais existentes.

De tradição oral, os contos sempre preencheram os espaços vazios da vida do homem, evidenciando a cultura e os valores de uma época. Segundo Gotlib (2006, p. 6), para alguns estudiosos, “os contos egípcios — Os contos dos mágicos — são os mais antigos: devem ter aparecido por volta de 4 000 anos antes de Cristo”.

Por volta de 1440, surgiu a prensa, inventada por Johannes Gutenberg (Mainz, cerca de 1400 - Mainz, 3 de fevereiro de 1468). Tempos depois, os contos escritos passaram a ser divulgados por toda a Europa (CANTON, 2005). A cultura medieval, que havia passado por grandes transformações socioculturais com o crescimento das cidades, a volta dos valores clássicos idealizados pelo *Humanismo*, os questionamentos sobre os valores religiosos, os avanços científicos que favoreceram o conhecimento de outras terras, tudo isso fez surgir para o “Novo Mundo” o *Renascimento*. Este foi o período da disseminação da tipografia e das grandes criações literárias (MEREGE, 2010).

A “caça às bruxas” perdurou entre o século XVI e o final do XVII. Nesse período, a crença na magia era grande, e as histórias permaneciam no pensamento do povo, circulando nas grandes obras e nos bailes da burguesia intelectual. Com a censura, alguns autores difundiam seus contos na informalidade (MEREGE, 2010).

Conservando o recurso da *história de moldura* (GOTLIB, 2006, p. 7), no século XIV, a primazia da escrita literária passou da França para a Itália, que conseguiu manter sua economia mesmo depois da *Peste Negra* (1348-1350) e da *Guerra dos Cem Anos* (1337-1453). Entre Dante (1265-1321) e Petrarca (1304-1374), estava em voga o italiano Boccaccio com seus contos eróticos (MEREGE, 2010). Acerca disso, Gotlib (2006, p. 7) afirma:

Se o conto transmitido oralmente ganhara o registro escrito, agora vai afirmando a sua categoria estética. Os contos eróticos de Boccaccio, no seu *Decameron* (1350), são traduzidos para tantas outras línguas e rompem com o moralismo didático: o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral.

As narrativas se faziam presentes na crença e na literatura da época. Segundo Meregé (2010), o mundo das fadas, da magia e do encantamento era tema de grandes obras, como no *Classicismo* renascentista, em *Os Lusíadas*, de Camões (1524-1580), e na dramaturgia de William Shakespeare (1564-1616), em *Sonho de uma noite de Verão* (escrito por volta de 1594 e 1596). Ainda nesse período, contrariando a moral rígida da época, a obra *Piacevoli Notti* (*As noites agradáveis*), do escritor italiano Giovanni Francesco Straparola (cerca de 1485-1558), foi considerada, por alguns estudiosos, a precursora do gênero *conto*, dentre os vários estavam *El gato con botas* [O gato de botas] e *La Belle et la Bête* [A bela e a fera]. No dialeto napolitano, o *Pentamerone*, publicado por volta de 1634-1636, de Giambattista Basile (cerca de 1575-1632), trouxe, também, dentre outros, as primeiras versões de *Cinderela* e *A bela adormecida* (MEREGE, 2010).

Segundo Coelho (2000, p.90): de modo vulgar, os contos, rotulados como “contos de fadas” circulavam na França e depois se expandem para os demais países; rótulo que os franceses usam até hoje para indicar os “contos maravilhosos” em geral, criado, segundo alguns estudiosos, por Marie-Catharine D’Aulnoy (escritora que fazia parte da nobreza francesa, nascida em 1650, com início de publicações na década de 1690). Segundo historiadores, as mulheres que faziam parte da aristocracia eram verdadeiras contadoras de histórias. Tais histórias constituem-se como “contos maravilhosos” por existirem em um espaço “maravilhoso”, ou seja, fora da realidade concreta. Nessa coletânea, a metade não apresentava fadas. Isso acontece como em *Chapeuzinho Vermelho*, *O Barba-Azul* e em outros como *O Gato de Botas* e *O Pequeno Polegar*.

Depois de superada a censura, no século XVII, na França, Charles Perrault (1628-1703) se destacou nos círculos literários da corte de Luís XIV, estando em tendência à época o romance. Na categoria de autor, ele reuniu em um livro as histórias transmitidas de geração a geração e compiladas por escrito por alguns colecionadores. Conhecido como *Contos da mãe Gansa*, o livro continha histórias que eram contadas por seus criados (CANTON, 2005), ouvidas nos grandes serões familiares e, além disso, fornecidas pelas netas e bisnetas das consideradas “tagarelas” ou “bruxas”, que transmitiam um saber popular oposto ao da cultura letrada dominante. Apesar de não serem destinadas para crianças, mais especificamente, sua obra marca o surgimento da literatura infantil (MEREGE, 2010).

Vale destacar que, até a passagem do século XVII para o século XVIII, ainda não havia separação entre o que deveria ser escrito para crianças e para adultos (CANTON, 2005).

Pela corte barroca francesa, os contos de fadas passaram a ser moda, popularizando-se em peças de teatro, livros, entre outros formatos. O gosto pelo gênero cresceu, e, em 1704, foi publicada parte de uma tradução de *Mil e uma Noites* por Galland. Anos depois, em 1707, a obra *Mil e um dias*, coleção de contos persas, por Petit de Lacroix, também foi publicada (CANTON, 2005).

Gotlib (2006, p. 6) aponta que “as *Mil e uma noites* circulam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII)”.

Ao lado de Perrault (1628-1703), La Fontaine (1621-1695) dava um novo seguimento às histórias, com a adaptação e a recriação das fábulas de Esopo e Fredo. Foi com La Fontaine que o conto passou a ser tratado como obra de arte, sendo que antes era considerado gênero de menor valor. Dessa forma, ele se consagrou como o responsável por difundir as fábulas pelo mundo (MEREGE, 2010).

Vale ressaltar que essas histórias mantinham, ainda, valores rígidos e moralistas. Acerca disso, Coelho (2000, p. 20-21) destaca os padrões comportamentais trazidos nos contos de fadas:

Obediência absoluta aos valores, padrões, tabus ou ideais consagrados pelo poder ou pelo saber da autoridade (Igreja, governo, patrão, pai, esposo). [...] Observar, na literatura para crianças, o domínio quase absoluto da exemplaridade; da rigidez de limites entre certo/errado, bom/mau; etc. [...] Na literatura para crianças, essa moral aparece na rigidez da conduta certa ou errada, que se condensa na moral da história ou no prêmio ou castigo recebidos pelas personagens.

Coelho (2000, p. 54) mostra também que essa herança tradicional permanece de geração a geração, de sociedade a sociedade:

Cabendo sempre a cada sociedade decidir o que, para ela, é “bom” ou “mau”. O que a Criança encontra nos contos de fada são, na verdade, categorias de valor que são perenes. Impossível prescindirmos de juízos valorativos: a vida humana, desde as origens, tem-se pautado por eles. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado” [...].

Todavia, na Alemanha, influenciados pelo movimento *Sturm Und Drang* [Tempestade e Ímpeto], que visava a valorizar a identidade alemã, rejeitando o modo sofisticado, civilizado e de refinamento em voga na França e em toda a Europa, Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) ganharam notoriedade por se dedicarem a reunir o registro de fábulas infantis. Tentando criar um estilo próprio alemão e respeitando a versão popular, eles pesquisaram registros antigos e deram aos contos de fadas sua maneira pessoal, trazendo nas histórias sua cultura. Diferentemente do caráter de se empregar boas maneiras, os Grimm davam ênfase aos valores humanos ligados ao caráter, como a justiça, a perseverança, dentre outros (CANTON, 2006).

No século XIX, foi a vez de Hans Christian Andersen (1805 -1875), que se destacou com contos voltados, especificamente, para crianças. Pretendendo demonstrar a ideia de igualdade, seus contos buscavam explorar padrões de comportamento que deveriam ser seguidos por uma sociedade em organização. Segundo a editora Lebook, os contos de Andersen foram traduzidos para mais de 125 idiomas (ANDERSEN, 2019).

Aos poucos, o conto foi tomando outras formas. Nesse mesmo século, Edgar Allan Poe (1809-1849), por exemplo, produziu contos que envolviam o macabro e o mistério.

Ao analisar os contos do século XIX, Gotlib (2006, p. 7) evidencia a volta da afeição pelos valores medievais:

[...] no século XIX o conto se desenvolve estimulado pelo apego à cultura medieval, pela pesquisa do popular e do folclórico, pela acentuada expansão da imprensa, que permite a publicação dos contos nas inúmeras revistas e jornais.

No Brasil, alguns folcloristas, autores e críticos literários viajaram pelo país à procura de registros orais na tentativa de preservar a raiz popular.

Em *O Conto Brasileiro Contemporâneo*, Bosi (2006, p. 7) analisa e evidencia as características que formam a produção contística do Brasil contemporâneo:

O conto cumpre ao seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduições do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem.

No ensejo de trazer de volta as origens, destacam-se alguns nomes, como o escritor sergipano e também crítico literário Silvio Romero (1851-1914), comentado e estudado na crítica literária de Candido e outros pesquisadores. Em sua obra *Folclore brasileiro: contos populares do Brasil*, pesquisou a cultura popular em várias regiões do país, adentrando a fantasia, o regionalismo linguístico e a compilação escrita dos registros orais folclóricos do pensamento do povo brasileiro.

Outro autor com uma escrita de cunho educativo voltado, mais especialmente, para as crianças é Monteiro Lobato (1882-1948), que produziu obras inéditas e preenchidas de muito folclore. Embora traga, ainda, valores enraizados numa cultura colonial, suas obras retomam a cultura clássica com mitos, valorizando, também, a cultura popular com lendas e, de um modo geral, o folclore brasileiro.

Trazendo uma dinâmica mais atual e próxima da contemporaneidade, o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo também segue realizando pesquisas, adentrando a cultura popular. Segundo a editora Ática, esse trabalho começou desde 1980. Em um “tom simples e bem-humorado”, como contador de “causos”, ele “confronta e reconta” as versões transmitidas oralmente (AZEVEDO, 2005, p. 7).

Os escritores elencados e outros aqui não citados compõem o cenário contístico literário no Brasil e no mundo e, de “geração a geração”, de “sociedade a sociedade”, como cita Coelho (2000, p. 54), perpetuam na arte literária os valores, mas, principalmente, as raízes culturais populares vividas e sentidas em cada época.

O presente trabalho tomou como *corpus* o conto *O homem que enxergava a morte*, de Ricardo Azevedo (AZEVEDO, 2005); como leitura complementar, o conto *Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!*, de autoria própria; três microcontos, de autoria própria; e *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos.

A pesquisa não pretende esgotar todos os aspectos da obra, mas, a partir da metodologia do letramento, buscamos fazer uma leitura analítica e profunda do conto *O homem que enxergava a morte*, de Ricardo Azevedo considerando-se as formas de recepção da leitura literária para desenvolver um trabalho de intervenção.

4 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A presente pesquisa conta com a análise quali-quantitativa com o intuito de investigar as condições concretas de ensino-aprendizagem quanto à formação de leitores diante da Era digital vivenciadas por alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental de uma escola localizada na região sede de São Cristóvão/SE, bem como executar um trabalho de campo a fim de conhecer as implicações e de intervir de maneira a contribuir para sua formação enquanto leitores proficientes.

Para iniciar o trabalho de intervenção, partimos da hipótese de que o gênero conto seria ideal para compor o *corpus* dos estudos, por ser um texto de curta duração, por fazer parte dos descritores da nova BNCC e da grade curricular.

Com o intuito de entender o contexto mais geral, foi necessário conhecer o trabalho intercolar realizado com outros grupos, o que confirmou a hipótese inicial, tendo em vista os dados obtidos posteriormente apontarem para a falta de estímulo com relação à leitura, aos tipos de histórias que o educando mais se interessava e as dificuldades na aprendizagem quanto ao uso das tecnologias, conforme apêndices J e K. A intenção era apenas conhecer as metodologias empregadas referente ao ensino da leitura, as dificuldades quanto ao trabalho com o uso da tecnologia e as preferências com relação aos tipos de contos para executar uma ação que pudesse contemplar os jovens estudantes de um modo geral.

Dessa maneira, foi aplicado um questionário com os professores da rede municipal e estadual de ensino com o intuito de averiguar os fatores determinantes para o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como ferramenta os recursos tecnológicos e suas implicações. Como a pesquisa foi realizada no período da pandemia, toda a metodologia dos profissionais da educação estava voltada para aulas à distância, de maneira remota.

Tencionando averiguar a possibilidade de realização do trabalho, foi aplicado um questionário para os pais ou responsáveis relacionado ao acesso às tecnologias e às implicações que a possível falta desses recursos causaria, de acordo com os apêndices F/G.

Do mesmo modo, a fim de conhecer os alunos e investigar o grau de letramento e de proximidade do educando com a leitura, evidenciando aspectos relacionados à fruição e à proficiência, bem como verificar o acesso aos recursos mínimos tecnológicos para a execução do trabalho interventivo educacional, foram aplicados uma atividade diagnóstica, conforme apêndice A, e mais dois questionários para os estudantes, um voltado ao uso da tecnologia e outro referente à leitura, conforme apêndices D/E e H/I.

Tomando como base os dados obtidos com a prévia sondagem do perfil do aluno e do contexto escolar mais geral, averiguados através, também, das experiências compartilhadas, via questionário, pelos profissionais da rede, foi possível elaborar um material para a ação interventiva, ferramenta que pudesse, posteriormente, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no que tange ao desenvolvimento do letramento literário.

4.1 Premissas geradoras para a elaboração das etapas

A ação interventiva teve como base norteadora o currículo de Sergipe cuja estrutura segue a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), homologada em 20 de dezembro de 2017 (SERGIPE, 2018).

A BNCC contempla dez *Competências gerais*, visando a assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9-10), a partir de dez normas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Podemos notar que este estudo e sua aplicação contemplam as normas prescritas no referido documento. Diretamente relacionadas à pesquisa estão as competências 1, ao valorizar e utilizar conhecimentos sociais, culturais e digitais; a 2, ao aguçar a reflexão, a criticidade, a imaginação e a criatividade; a 3 e a 4, ao valorizar a arte; a 5, ao utilizar diferentes linguagens para a produção de sentidos; a 9, ao exercitar o trabalho em grupo e o viver na coletividade; e a 10, ao conduzir para a reflexão sobre o agir individual e coletivo nas tomadas de decisões.

Seguindo as normas da BNCC e objetivando o desenvolvimento integral do aluno, Sergipe adotou os *Princípios basilares de educação*: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade (SERGIPE, 2018, p. 10).

A partir dos princípios basilares e em consonância com a BNCC, Sergipe elaborou as *Competências específicas de linguagens* para o Ensino Fundamental, que, de igual valor, também servirão como base para a condução do presente trabalho (SERGIPE, 2018, p. 113), quais sejam:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos (SERGIPE, 2018, p. 113).

Observamos que o currículo de Sergipe também valoriza a formação integral do educando prescrita no documento maior, sintetizando as competências gerais da BNCC. Assim, este estudo e sua aplicação seguem as especificidades do currículo de Sergipe. As competências de Sergipe estão diretamente ligadas a este trabalho, que tem como grande área Linguagens e letramento. Ao trabalhar com contos, explorando aspectos da linguagem e sua relação com outras linguagens, e ao valorizar o pluralismo de ideias e a manifestação cultural popular, esta pesquisa segue as competências 1, 2, 3 e 5 e, também, a competência 6, ao implementar tecnologias digitais e ao conduzir para o seu bom uso, contribuindo para o desenvolvimento do multiletramento no educando.

Além das *Competências gerais*, são preceituadas, neste documento regional, as *Competências específicas de língua portuguesa* para o Ensino Fundamental, as quais, alinhadas à BNCC, conduzirão o presente estudo e sua aplicação (SERGIPE, 2018, p. 269), a saber:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida sócia e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem 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, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)
9. 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.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (SERGIPE, 2018, p. 269).

Tendo em vista a explanação elencada sobre as normas e as competências, temos o embasamento necessário para o delineamento das etapas de desenvolvimento desta pesquisa.

4.1.1 Planejamento das etapas

O planejamento das etapas segue as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) e tem como pressuposto uma metodologia voltada para o letramento (COSSON, 2016, 2014) e o multiletramento (ROJO, 2012), considerando-se as formas de recepção da leitura literária (BORDINI; AGUIAR, 1993; ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013). As etapas foram divididas em 20 aulas para um grupo-controle formado por 6 alunos do 6º e 12 do 7º ano de uma escola da Rede Pública Estadual em Sergipe. E as atividades contaram com o uso do aplicativo *ConteConto*, ferramenta que, com a mediação do docente, conduziram todo o processo. Com as oficinas, foi elaborado um *Caderno Literário Digital*, recurso pedagógico que servirá para outros profissionais realizarem o trabalho com contos cujo conteúdo expressa todas as atividades com atualizações feitas com o intuito de aprimorar

Quadro 9: Planejamento das aulas interativas de leitura.

PLANEJAMENTO GERAL DE AULA													
6º e 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL													
TOTAL DE AULAS:		10 AULAS ON-LINE COM DURAÇÃO DE 01:30 MIN E MAIS DUAS SEMANAS PARA ORIENTAÇÕES INDIVIDUAIS E CONFEÇÃO DO LIVRO.											
ETAPAS:	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	Semana das produções	Resultado final das atividades com o lançamento do livro de contos.	
OBJETIVO:	Contribuir para a formação de jovens leitores a partir do trabalho com contos populares brasileiros, fazendo uso do aplicativo <i>ConteConto</i> para o aprimoramento e o domínio das linguagens na Era digital.												
PRÁTICAS DE LINGUAGEM/ EIXOS		OBJETOS DE CONHECIMENTO				ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO				HABILIDADES			
LEITURA		Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.				Inferência da presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários.				1-(EF69LP44)			
LEITURA		Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.				Posicionamento crítico em relação a gêneros como quarta-capa e programa.				2-(EF69LP45)			
LEITURA		Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica.				Participação de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias.				3-(EF69LP46)			

LEITURA	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	Comparação e análise em textos narrativos ficcionais.	4-(EF69LP47)
LEITURA	Adesão às práticas de leitura.	Envolvimento do aluno pela leitura de livros de literatura.	5-(EF69LP49)
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Consideração das condições de produção. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.	Engajamento ativo nos processos de uma produção textual.	6-(EF69LP51)
ORALIDADE	Produção de textos orais. Oralização.	Leitura em voz alta de textos literários diversos.	7-(EF69LP53)
M E T O D O L O G I A	1ª ETAPA:	Apresentação do projeto, do regulamento da oficina e do aplicativo <i>ConteConto</i> ; leitura dos pontos importantes dos termos de uso e da política de privacidade; discussão e apresentação em slide sobre a ética no mundo virtual. Em seguida, debate sobre a questão dos direitos autorais e as penalidades quanto ao uso de plágios. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	2ª ETAPA:	Audiovisualização do vídeo “Contos de fadas/Nerdologia”. Depois, debate sobre as histórias clássicas e as novas configurações adquiridas através do tempo; contação de algumas histórias clássicas; e o desafio de encaixar peças de um quebra-cabeça <i>on-line</i> . OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	3ª ETAPA:	Explicação sobre o conceito, os elementos e a estrutura composicional do gênero conto. Depois, análise do conto <i>Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!</i> , de autoria própria; Na sequência, aplicação do jogo da roleta <i>on-line</i> . OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	4ª ETAPA:	Explicação sobre o foco narrativo, tipos de discurso e modalizadores. Na sequência, aplicação do jogo da caixinha premiada. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	5ª ETAPA:	Explicação sobre assunto, tema e contextualização. Depois, análise de histórias clássicas. Em seguida, apresentação de grandes escritores da literatura popular e infantojuvenil. Seguidamente, explicação sobre os tipos de contos e as novas configurações do gênero com a apresentação de microcontos, de autoria própria. Sugerir, como tarefa para casa, produzir microcontos apenas com verbos. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	6ª ETAPA:	Contação das histórias produzidas pelos alunos. Em seguida, apresentação do vídeo <i>Patrimônio Cultural</i> , do canal <i>Vem fazer história</i> . Além disso, apresentação dos tipos de Cultura, segundo a sociologia, com a análise intertextual de imagens do quadro de Mona Lisa de Leonardo da Vinci. Depois, apresentação de manifestações folclóricas de Sergipe. Na sequência, apresentação das comidas típicas de Sergipe; e audiovisualização de uma representação folclórica de Sergipe. Sugerir, como tarefa para casa, entrevistar alguém do convívio do aluno, fazendo um levantamento de registros orais com relação às histórias e lendas conhecidas pela comunidade. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	7ª ETAPA:	Contação pelos alunos das histórias e lendas pesquisadas. Seguidamente, apresentação do vídeo de uma dança folclórica do <i>BALÉ POPULAR HISTÓRICO DE SÃO CRISTÓVÃO</i> , por Elmo Melo de Menezes. Depois, apresentação do autor Ricardo Azevedo e obras. Na sequência, leitura do conto <i>O homem que enxergava a Morte</i> . Posteriormente, momento das primeiras impressões com a aplicação do jogo da roleta. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	8ª ETAPA:	Análise contextual do conto <i>O homem que enxergava a Morte</i> , de Ricardo Azevedo, mediante discussão com questionamentos que levem o aluno a refletir sobre os três tipos de contextualização. Posteriormente, aplicação do Quiz televisivo. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	9ª ETAPA:	Explicação sobre técnicas de suspense e mistério. Sugerir, como tarefa para casa, a retextualização de um conto já existente a partir do uso apenas dos substantivos principais presentes no texto escolhido. OBS.: As aulas foram ministradas pela modalidade <i>on-line</i> , e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	10ª ETAPA:	Apresentação de um roteiro para a produção escrita de contos. OBS.: As aulas foram ministradas com o uso do celular e todo o material ficou disponível no aplicativo no comando <i>MATERIAL</i> para estudo e leituras.	
	11ª ETAPA:	Produção de contos. OBS.: As orientações foram realizadas individualmente à distância, durante uma semana, através do aplicativo <i>ConteConto</i> .	
	12ª ETAPA:	Finalização dos trabalhos com o lançamento do livro de contos produzidos pelos alunos. OBS.: Esta etapa faz parte da produção e publicação do livro (escolha e confecção da capa; escolha, pelos alunos, das imagens dos contos; e lançamento do livro), com tempo previsto de uma semana.	
RECURSOS	<i>App CONTECONTO</i> ; celular <i>Android</i> com internet; computador; aplicativos de edição de texto e vídeo, <i>slides</i> ; <i>links</i> para jogos do quebra-cabeça; <i>link</i> para o jogo da roleta; <i>link</i> para o jogo da cruzadinha; <i>link</i> para o jogo da caixinha premiada; e <i>link</i> para o jogo do Quiz.		

AVALIAÇÃO	Cada etapa contará com a avaliação diagnóstica para examinar e analisar o rendimento dos estudos e com a avaliação formadora, que proporcionará a verificação da formação gradativa do educando de acordo com o trabalho realizado pela professora ministrante.
-----------	---

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A título de esclarecimento, apresentamos a descrição dos códigos trazidos no quadro:

1-(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, a partir da leitura e discussão, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas locais e nacionais e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

2-(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., através de atividades de leitura, análise e discussão oral dos gêneros e textos citados, contextualizadas em situação de efetiva escolha - individual ou coletiva - de produções culturais as mais diversas, para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

3-(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas (local e universal) como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

4-(EF69LP47) Comparar e analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

5-(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor, bem como, envolver-se coletivamente com obras de autores regionais/locais, colaborando para um ambiente de leitura compartilhada.

6-(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, utilizando as práticas culturais, como: rodas e clubes de leitura, saraus, mostra de cinema etc, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de

produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

7-(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (SERGIPE, 2018, p. 356-357).

4. 2 Metodologia baseada no letramento considerando-se as formas de recepção da leitura literária

O presente trabalho foi realizado com um grupo-controle formado por 6 alunos do 6º e 12 do 7º ano, da Rede Pública Estadual, na cidade de São Cristóvão/SE. Tendo como base principal a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), pelo caráter interventivo, esta proposta contempla, também, a pesquisa quantitativa para identificar o grau de dificuldade com relação ao acesso às tecnologias e a pesquisa qualitativa para verificar os avanços na aprendizagem referente ao letramento literário e à recepção da leitura enquanto sujeito-leitor.

A aplicação proposta teve como aporte teórico o estudo sobre a teoria do conto, de Gotlib (2006), reflexões sobre os contos populares, de Azevedo (2008; 2009), Cascudo (2003), Leal (1985), Machado (1994), e de Guimarães (2000), as transformações dos contos de fada de origem popular, de Oliveira (2017), a abordagem do letramento literário, de Cosson (2016) e, além disso, alguns aspectos no tocante à leitura subjetiva, de Rouxel, Langlade e Rezende (2013), para levar o educando não apenas ao contato com textos literários ou somente para incentivá-lo quanto à fruição pela leitura, mas também, para lhe mostrar a riqueza da compreensão da arte literária em cada significado transmitido através dos elementos expressos ou sugeridos nas narrativas.

A expressão letramento literário é entendida, aqui, tal como foi proposta por Cosson (2016, p. 11-12):

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Há, portanto, vários níveis e diferentes tipos de letramento. Em uma sociedade essencialmente letrada como a nossa. Mesmo um analfabeto tem participação, ainda que de modo precário, em algum processo de letramento. Do mesmo modo, um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda. [...] O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

O autor traz uma visão ampla sobre a concepção de letramento literário nas escolas e aponta métodos que podem levar o educando a se encontrar na literatura através da leitura enquanto prática social. Isso porque ler com propósito torna a leitura ainda mais significativa.

A aplicação do nosso trabalho foi realizada por etapas. Os métodos referentes aos tipos de contextualização seguirão a *sequência expandida* postulada por Cosson (2016), a saber: a motivação; a introdução; a leitura; a interpretação I; a contextualização; a interpretação II e a expansão. Evidentemente, levando em consideração a idade/ano, este estudo deve ser tratado de uma maneira leve, divertida e criativa.

A *motivação* é a preparação inicial para a leitura. Nela o docente poderá contagiar a turma, motivando-a para tornar essa leitura mais divertida e significativa. Em um trabalho realizado com professores-bibliotecários, Cosson (2016) faz constatações e aponta a importância desse momento como sendo o primeiro passo para propiciar ao educando interação e para despertar o interesse pela leitura:

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

Um ponto relevante a se destacar é que o docente deve conhecer o perfil e os interesses da turma para não correr o risco de provocar um efeito contrário ao desejado. O autor em tela põe isso em discussão e aconselha a intervenção do professor para uma mudança de rota na condução dos trabalhos sempre que sentir necessidade:

A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada [...]. Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário (COSSON, 2016, p. 57).

Neste estudo e no decorrer dos trabalhos, a motivação foi realizada através da apresentação, em vídeo, da contação da história *Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!*; do vídeo *A origem dos contos*, apresentado por Paula Pereira, com texto de autoria de Daniela Pereira, tratando sobre o percurso histórico do gênero conto; bem como do vídeo Patrimônio cultural e outro sobre representações folclóricas de Sergipe a fim de preparar o aluno para conhecimentos ligados à cultura popular. Para a motivação da leitura do conto *O homem que enxergava a morte*, de Ricardo Azevedo, tivemos a contação, pelos alunos, de histórias e lendas, causos que foram pesquisados na comunidade com o intuito de resgatar e de valorizar as raízes populares, preparando-os para o trabalho com os contos. Para a execução dessa tarefa, foi necessário que a pesquisa deles se limitasse a pessoas próximas apenas, aquelas do convívio diário do aluno para evitar qualquer tipo de contato devido à pandemia. Outra atividade realizada nessa etapa foi a leitura dos microcontos com uso de verbos produzidos pelos alunos e a contação das histórias produzidas com a retextualização de contos já existentes por meio de substantivos.

Outro passo da sequência é a *introdução* que, também, contribuiu para o processo de letramento. Cosson conceitua a *introdução* da seguinte forma: “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (2016, p. 57). Apesar de ser uma atividade relativamente simples, o estudioso mostra que esse procedimento requer 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. [...] No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (COSSON, 2016, p. 60).

Outra ressalva é com relação à apresentação da obra. Nesse método, o docente tem a oportunidade de mostrar de onde veio o livro; a capa; apreciações críticas presentes nas orelhas ou contracapa; notas de rodapé, entre outros elementos. Todavia, para o autor, a obra não fala por si só. Em um processo pedagógico, a chancela do docente é essencial para assegurar a direção certa. Na discussão, Cosson (2016, p. 60) afirma:

Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma

síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada justamente para despertar no leitor a curiosidade não sobre o fato, mas sim sobre como aconteceu.

Este estudo contou com a introdução para não só situar os alunos a respeito do autor e dos contos enquanto obra, mas, também, para aguçar a curiosidade deles, a fim de despertar seu interesse pela leitura. Além disso, essa etapa oportunizou a explanação do contexto da obra e o esclarecimento sobre a distinção entre o autor e a voz que conta a história.

Já em se tratando da *leitura*, seja oral ou silenciosa, em grupo ou individual, trata-se esta da etapa-chave, pois através dela se exerce o domínio da linguagem. Por outro lado, não só esse ato garante o letramento literário. Em suas pesquisas, Cosson (2016) constatou que é essencial o acompanhamento da leitura. Nem sempre o educando tem autonomia necessária para colocar em prática o hábito de ler e nem de centrar-se na compreensão, estabelecendo, no mínimo, uma relação de sentido. Além disso, nem sempre o que está tão claro para uns se faz bem compreendido para outros. Para o autor, é necessário, então, diagnosticar e acompanhar o processo de leitura para auxiliar o educando na tarefa de ler, compreender e ir além:

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

Neste acompanhamento, segundo o autor, é ideal, para as leituras muito extensas, que se façam *intervalos*, ou seja, o diagnóstico através de um texto escrito; de uma conversa com a turma ou, até mesmo, a leitura coletiva da obra ou a apresentação de um texto menor para dialogar com a obra, entre outros recursos. Na discussão, ele afirma: “Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos” (COSSON, 2016, p. 60).

O diagnóstico é essencial para averiguar o rendimento do trabalho realizado em cada etapa. Segundo Cosson (2016, p. 64):

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 de 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.

Para o trabalho com a leitura do conto *O homem que enxergava a morte*, de Ricardo Azevedo, houve uma preparação anterior como intuito de propiciar ao educando uma experiência mais madura com a apreciação, compreensão e interpretação subjetiva do texto. Através de um repertório mais amplo, bem como do conhecimento técnico da estrutura composicional e de alguns recursos estilísticos do gênero conto, os alunos puderam ter uma experiência diferente com a leitura. Para tanto, os textos complementares e as tarefas executadas serviram como bagagem e alicerce para a ativação dos conhecimentos prévios no momento da leitura.

Assim, o texto principal foi apresentado através da leitura audiovisual produzida por autoria própria. Destarte, de maneira on-line, os alunos puderam acompanhar a leitura através da audiovisualização do conto, representada por som de fundo, leitura auditiva e por imagens.

Já o *intervalo* foi aplicado não apenas como aferição do conteúdo lido para averiguar somente a compreensão superficial e mais avançada do texto, mas, principalmente, como resposta, através da escrita, das habilidades adquiridas para o domínio da linguagem. Para tanto, em cada etapa o aluno realizou tarefas lúdicas e produziu também suas criações literárias de acordo com o grau de complexidade diligenciado em cada fase. Desse modo, foi apresentado o jogo de quebra-cabeças *on-line* para ampliar o conhecimento sobre histórias e personagens de contos de fada; houve a apresentação do jogo da roleta *on-line*, tencionando aferir os conhecimentos referentes ao conceito de conto, aos elementos e à estrutura composicional do gênero, através da análise do conto *Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!*.

Contemplando ainda a etapa em questão, tivemos o jogo *on-line* das caixinhas com o propósito de aferir os conhecimentos relativos ao foco narrativo, aos tipos de discurso e aos modalizadores textuais. Além desses, ainda contamos, como tarefa para casa, com a produção de um microconto apenas com verbos; e com a produção de um conto, a partir da retextualização de um conto já existente, formada pela retirada dos substantivos principais apresentados no texto, tencionando colocar em prática e refletir sobre o conteúdo composicional do gênero.

Com o objetivo de “ampliar o horizonte da leitura de forma consciente e consistente” (COSSON, 2016, p. 90), o estudo dirigido a partir deste trabalho teve, também, como etapa para o letramento literário, a contextualização postulada por Cosson (2016). Na sequência expandida, dentre os tipos de contextualização apresentadas pelo autor para o estudo das obras literárias, foram escolhidos os tipos que estariam mais ligados ao perfil e às necessidades dos jovens dessa nova Era digital, quais sejam: contextualização poética ou estética; contextualização temática; e contextualização presentificadora (COSSON, 2016).

Diante do acesso livre a variados tipos de informações verdadeiras ou não (*fake news*) e do contato com textos fragmentados constituído por diferentes semioses que atraem e cativam o leitor, percebeu-se na pesquisa de sondagem, conforme apêndice A, que o educando precisava aguçar seu senso crítico, bem como perceber as intenções através dos recursos utilizados pelo autor (contextualização poética), trazer para sua realidade a análise feita a partir do que leu ou presenciou no contato com as linguagens (contextualização presentificadora) e saber identificar e problematizar questões a partir da obra escrita (contextualização temática). Assim a pesquisa, com este trabalho, pretende explorar tais aspectos tencionando contribuir para a formação do “leitor maduro” (COSSON, 2016), cidadão crítico e consciente do seu papel na sociedade, pois essa prática reflexiva ajudará a torná-lo capaz de ser protagonista de sua história, seja esta real ou imaginária.

Dentre as formas de estudo apresentadas pelo autor e de relevância para este trabalho está a contextualização poética, em que se busca analisar a literariedade presente na obra. No âmbito do estudo literário tradicional, essa análise responde, segundo Cosson, pela “estruturação ou composição da obra” (2016, p. 87).

Cosson (2016, p. 88) descreve a contextualização poética da seguinte forma:

Na contextualização poética, o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização. Para tanto, contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem. É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de tessitura verbal.

Por outro lado, o autor aponta os riscos de reduzir os estudos “a categorias como personagem, narrador, tempo, espaço e outras no caso de narrativas literárias, a exemplo do romance” (COSSON, 2016, p. 87-88). Nesse ponto, é fundamental perceber o que torna o texto literário a partir da especificidade de cada gênero, de cada obra analisada, considerando inclusive a fidelidade das traduções.

O texto-base trabalhado foi *O homem que enxergava a morte*, de Ricardo Azevedo, conto popular originado do oral para a compilação escrita. Esse autor, ilustrador e grande pesquisador da cultura popular selecionou uma gama de histórias contadas pelo povo brasileiro, produzindo ao seu estilo, a partir do registro oral, versões divertidas com temas assombrosos, como o é o caso da *morte*. No livro *Contos de enganar a Morte*, a personificação dessa personagem a torna um ser que interage com o mundo, encorpando as características principais que lhes são evidenciadas explicitamente através dos adjetivos *justa* e *honesta*, e, pelas entrelinhas, ser implacável que fazia de tudo para cumprir a função de levar almas.

Vale destacar que Ricardo Azevedo seleciona histórias do povo brasileiro desde 1980. Alguns desses contos são de tradição portuguesa que já vieram de versões anteriores, como é o caso do corpus escolhido para este estudo. Transmitida oralmente, de geração a geração, a referida história é mais uma versão recontada pelo autor que remonta, ao seu gosto, um estilo próprio, combinando atmosfera de terror e humor no seu livro *Contos de Enganar a Morte*, coletânea de histórias que narram as peripécias da Morte sobre os humanos.

Existem algumas outras versões, como a tradicional história dos Grimm *A madrinha Morte*, o conto brasileiro *O compadre da Morte*, de Luís da Câmara Cascudo, o conto português *A morte que fez um homem rico*, de Consiglieri Pedroso, outro conto português bastante conhecido, *Comadre Morte*, de Adolfo Coelho, dentre outros.

A ideia de enganar a morte vem de um passado remoto, já fazendo parte do pensamento dos povos da antiga Grécia. Compõe a mitologia grega a história de Sísifo, o homem que enganou Tânatos, o deus da morte. O mito desvela a esperteza de um mortal, rei de Corinto, que, em certa feita, viu a jovem Égina ser capturada pela águia de Zéus, rei dos deuses do Olimpo. Vendo que Ásopo, o pai dela, deus do rio, procurava-a desesperadamente, o jovem tentou tirar proveito da situação e contou que ela havia sido capturada, indicando o paradeiro da moça. Como recompensa, ele pede uma fonte para abastecer o seu reino, tendo em vista haver escassez de água doce na localidade. Do outro lado, furioso, Zéus descobre que Sísifo o delatara e ordena o deus da morte, Tânatos, a levá-lo para as profundezas do inferno. Suspeitando dessa reação, o jovem astuto já estava com o plano certo: enaltece as características da morte com sucessivos elogios e a convence a usar correntes e pulseiras. Na verdade, as lindas joias eram grilhões e coleiras que o aprisionaram por muitos anos. Ele conseguiu enganar o deus da morte. A partir desse dia, ninguém mais morria, e o reino de Hades não recebia mais novos súditos. As guerras perderam o valor, pois não havia ganhadores nem perdedores. Ares, rei da guerra, estava enfurecido e junto com outros deuses decide resolver a situação. Assim, o rei da guerra vai a Corinto e liberta Tânato para terminar de cumprir a missão. Antes disso, Sísifo combinara com sua esposa de não fazer seu funeral, caso ele viesse a morrer. E assim aconteceu. O rei de Corinto morreu e foi levado para o inferno. Diante do rei do submundo, ele também usa sua esperteza para convencer o rei a voltar para a Terra, julgando-se estar injustiçado por não ter tido um funeral de acordo com a sua reputação. Mente para o rei do submundo, e este o permite voltar à Terra apenas para executar um funeral mais decente. Ao voltar, foge com a esposa e vive até ficar bem velhinho. Não obtendo mais forças para usar sua

esperteza e continuar a viver, finalmente morre e, nos confins do submundo, é castigado eternamente.

Se com os gregos a morte era a representatividade de um deus, com os Grimm, no mundo de reis e fadas, ela se personifica e ganha corpo. Na versão mais tradicional dos irmãos Grimm não é o homem que procura um padrinho para seu filho, mas Deus, o demônio e a morte que se oferecem para cumprir essa tarefa. Sem entender Deus e achando que o demônio não seria o exemplo ideal a ser seguido, o homem dá preferência à morte por considerá-la justa, pois ela leva ricos e pobres em igualdade. A morte por sua vez faz um trato com o homem, mas, assim como em outras histórias, ela é tripudiada. Afinal, existindo a oportunidade de viver mais, o homem, de um modo geral, sempre vai tentar dar um jeito de fugir da Morte, seja no mundo real ou da ficção.

Contos de enganar a Morte é um dos célebres livros que traz o tema Morte, apresentando os costumes e as crenças do povo do campo. Ricardo Azevedo, desde sua adolescência demonstrava gosto pela leitura e escrita. Aos 17 anos escreveu sua primeira história, *Um autor de contos para crianças*, que posteriormente foi publicada e modificada para *Um homem no sótão*. O primeiro livro publicado foi *O peixe que podia cantar*, em 1980. Desde esta data, o autor saiu adentrando o folclore, as quadras, as adivinhas, as anedotas e os ditos, recontando, com um estilo particular e literário, a cultura popular brasileira.

Também ilustrador, as xilogravuras do autor compõem o cenário da zona rural junto com seus mistérios. A morte até hoje é uma incógnita para os humanos. Dentre os contos que tratam desse tema no livro, está *O homem que enxergava a morte*. Procurando preservar uma linguagem mais padrão, sem explorar regionalismos, Ricardo Azevedo apresenta a Morte como um ser que age e pensa como os humanos. Dotada de honestidade e justiça, a Morte só quer apenas cumprir sua missão. Eis que um homem pobre procura uma madrinha para batizar seu sétimo filho. Em um período difícil ao qual vivia aquela comunidade, ninguém queria assumir a responsabilidade de ajudar um pobre coitado a criar outra criança. Entretanto, na estrada, aparece uma figura curva, de capa escura, segurando uma bengala de osso. Apresentando-se como a Morte, a dita cuja ofereceu-se para ser madrinha do bebê rejeitado. Por ser honesta e justa, o homem aceitou sem muito pensar. Como retribuição, a Morte prometeu torná-lo rico, famoso e poderoso. Para tanto, pediu que colocasse uma placa dizendo-se médico. O homem assustado, sem muito compreender, apenas fez o que a Morte havia orientado. A partir daquele dia, ele seria médico. Assim, a Morte fez um trato com o homem: toda vez que ela estivesse na cabeceira da cama, o doente seria curado, mas se estivesse nos pés da cama, o doente iria morrer,

sem haver nenhum acordo. Anos se passaram, a criança cresceu e se tornou um belo jovem. A fama e o prestígio tornaram o homem cada vez mais rico. Até que um dia, aparece uma nobre visita: a Morte chega para levá-lo. Inconformado, o homem convence a famigerada a viver por mais um ano. Certa vez, uma jovem bonita e delicada estava prestes a morrer, mas o homem sentiu tanta pena da moça que a mudou para o lado contrário à cabeceira. A Morte ficou furiosa, pois o homem havia trapaceado. Ela agora queria levar o homem no lugar da jovem. Ele tentou convencê-la novamente. A Morte o leva para outra dimensão e mostra que não há jeito, porque a vela dele já estava quase se apagando. Essas velas indicavam o tempo de vida de cada pessoa. Transportado para casa, o homem suplicou o último pedido: solicitou que não o levasse sem que ele rezasse um pai nosso. Ela aceitou, mas o homem apenas iniciou a oração, agindo de má fé com a bondade da outra. Sentindo-se enganada, a Morte esperou o momento certo para também trapacear. Sendo esta justa e por ter sido tripudiada agora poderia agir da mesma maneira. Assim, certa vez, o homem encontra uma pessoa morta na estrada. Sentindo muita pena do moribundo, ele sem querer faz uma oração. Terminando a reza, a Morte se levanta do chão triunfante. Enganando o homem, ela leva sua alma e uma minúscula vela se apaga.

Como bem trata outra versão, a exemplo de *O compadre da Morte*, de Luís Câmara Cascudo, “A gente pode enganar a Morte duas vezes mas na terceira é enganado por ela.” (CASCUDO, 1986). Nesta história, uma lição de moral finaliza o texto.

Na versão portuguesa *A morte que fez um homem rico*, de Consiglieri Pedroso, in *Contos Populares Portugueses*, um fato a mais é acrescentado. O homem engana a morte fazendo uma torre de bronze com paredes muito grossas para se proteger dela, mas a dita cuja acaba entrando pelo buraco da fechadura da porta. Surpreso com a visita, o homem desafia a Morte a passar pelo buraco de uma cabaça. Ao entrar, o homem fecha o recipiente com uma rolha e aprisiona a Morte, enganando-a mais uma vez. Convencendo o homem de que ela não lhe faria nenhum mal, ele a liberta. Ela não cumpre sua palavra e tenta levar a alma dele. É quando o mesmo fundo narrativo continua, ao pedir que não o levasse até rezar o pai nosso. Ele inicia a reza, mas não a termina, enganando a Morte mais uma vez.

Já Adolfo Coelho aproxima sua narrativa à versão mais tradicional, inserindo, na situação, a escolha entre Deus e a Morte para o apadrinhamento do filho.

Enganar a Morte para passar mais tempo aqui na Terra é uma ideia de amor à vida, segundo o próprio Azevedo (AZEVEDO, 2005, p. 59). O tema foi escolhido pensando-se nessa valorização.

Sendo apenas representatividade de um Deus ou personagem transfigurado em humano ou simplesmente fantasmagórico, a Morte é apresentada com destino a cumprir sua missão. E como ninguém quer ser levado por ela, o homem sempre dá um jeito de enganá-la para passar mais tempo aqui na Terra. Seja *A madrinha Morte*, *O compadre Bernardo e a comadre Morte*, *A morte é o padrinho*, *A visita da comadre Morte*, *O compadre da Morte* ou *O homem que enxergava a Morte*, dentre tantos outros títulos existentes, todas as histórias perpetuam a mesma essência.

O homem que enxergava a Morte, de Ricardo Azevedo, é um conto popular rico em elementos inspirado no maravilhoso e no fantástico, que colaboram com o enredo de superação e decadência do personagem protagonista, aguçando a fantasia do leitor de uma forma leve e humorística.

Sem pretender categorizar a obra, encaixando-a em uma classificação única ou estratificada, mas tentando entendê-la dentro de um contexto mais sistemático, a análise tenta investigar os elementos presentes comuns a teorias consideradas de cunho relevante para o direcionamento do nosso trabalho.

Ao caracterizar o conto popular, Azevedo (2007, p.2) destaca como ocorreram as transformações dos contos, na linha do tempo, chamados de maravilhosos, de fada, de encantamento ou de *trancoso*, como conhecido pelo Nordeste:

Em grandes linhas, é possível colocar a questão nos seguintes termos: acredita-se que muitas narrativas míticas, oriundas das mais diversas culturas, teriam sofrido um processo de dessacralização, ou seja, com o passar do tempo, deixaram de ser interpretadas com fé religiosa. Algumas delas, por serem muito bonitas, continuaram a ser contadas e, de boca em boca, sofrendo naturalmente todo tipo de alteração e influência – “quem conta um conto aumenta um ponto” – transformaram-se no que conhecemos hoje como contos populares.

Ao tratar sobre as manifestações culturais inventadas pelo povo, Azevedo (2001, p. 3) mostra como acontece a transmissão oral dos contos, das crenças e dos costumes, evidenciando as transformações naturais que ocorrem por causa dos contextos diversos, das impressões pessoais e da própria marca individual de cada contador:

4) falar em tradições populares significa, ainda, remeter a algo transmitido oralmente, ou seja, significa, em princípio, falar em culturas sem escrita. Não é possível encontrar nos substratos populares algo como um “original”, modelos iniciais únicos a partir dos quais teriam surgido histórias e crenças. Contos, crenças e costumes vão sofrendo alterações e atualizações através da boca e da memória de seus transmissores, recebendo influências contextuais e até mesmo pessoais, afinal, todo contador deixa sua marca individual na história que conta.

Do mesmo modo, ao tratar dos contos populares, Azevedo (1999, p. 04) afirma:

O estudo dos contos tradicionais, essas narrativas dirigidas a todas as pessoas, independentemente de faixas etárias, pelo menos se levarmos em consideração as pesquisas de estudiosos díspares como André Jolles e Paul Zumthor ou Mikhail Bakhtin, Peter Burke e Johan Huizinga, demonstra que os mesmos representam verdadeiro depósito do imaginário, das tradições e da visão de mundo oriundos de um certo “espírito popular”, estando enraizados em antiquíssimas narrativas míticas. Além disso, sobreviveram ao longo dos séculos através da transmissão oral feita por contadores de histórias, jograis e menestrelis, num tempo, nunca é demais frisar, em que a vida comunitária e coletiva era intensa (em oposição à vida privada e dos interesses individuais).

Corroborando a ideia de Azevedo, Cascudo (2003, p. 13), grande pesquisador das histórias populares, caracteriza o conto popular pela antiguidade, pela presença do anonimato, pelo poder de divulgação e pela persistência. Assim o autor declara: “É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo.” (CASCUDO, 2003, p. 10)

Leal (1985, p. 12) evidencia nesse mesmo pensamento as características apontadas por Cascudo: “a antiguidade, o anonimato de autoria, a capacidade de resistir no tempo e o processo de divulgação”. Ainda segundo a autora, “O conto popular é uma expressão que pertence a este contexto de sonho e fantasia, de magia e de mistério; ele é a parte da fala do povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas”. (LEAL, 1985, p. 12)

Machado (1994, p.28) destaca o conceito de popular, distinguindo-o da cultura oficial pelo inerente caráter universal e espontâneo:

Popular é, portanto, uma manifestação cultural de caráter universal, nascida de modo espontâneo e totalmente indiferente a tudo que seja imposto pela cultura oficial. Também não pode ser entendido como sinônimo de regional, pois isto eliminaria a tendência universalizante das manifestações populares. Quer dizer, as criações populares não conhecem normas nem limites. Elas estão acima de qualquer tipo de aprovação social.

O homem que enxergava a Morte foi elaborado sem privilegiar regionalismos, preservando-se um vocabulário simples e acessível numa linguagem apropriada para todo o público jovem. Sobre esse tipo de característica dos contos populares Guimaraes (2000, p.90) põe em nota:

As histórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadas nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda

superfície da Terra. Na verdade, quanto mais universal um conto, mais popular será no país.

Por outro lado, Azevedo (2008) apresenta ainda a influência de outras raízes folclóricas que foram inseridas na cultura popular brasileira e que deram origem às várias histórias contadas por todo o país. Assim, a formação dessa cultura advém de tradição europeia, africana e indígena espalhadas pelo país.

No fundo, a chamada cultura popular brasileira é formada por várias e várias culturas regionais (nunca esquecendo que numa mesma região convivem diversas culturas), nascidas, basicamente, a partir de tradições europeias, africanas e indígenas, espalhadas e misturadas pelo Brasil afora. (AZEVEDO, 2008)

Azevedo (2007, p. 02 a 03) aponta as características gerais dos contos populares:

1) são sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato (ao contrário, por exemplo, do “causo” ou da “lenda”); 2) trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais; 3) não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos – num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo atrás”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.; 4) com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo” e, por último, 5) neles, em geral, a passagem do tempo inexiste. O herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece a uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais aparentemente nada mudou. Crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades.

Azevedo (2008, p. 16) explicita as características da cultura popular:

No modelo popular, em suma, é valorizada a voz compartilhável, o vocabulário público, os temas que dizem respeito a todas as pessoas, os recursos que favoreçam a memorização (refrões e fórmulas, por exemplo), as imagens visualizáveis (não abstratas, que preferem as ações e não idéias) e o discurso que possa ser memorizado e seja compreendido com imediatez.

Reconhecendo que cada tipo de discurso é construído a partir de pressupostos e paradigmas diferentes, Azevedo (2008, p. 16) destaca a diferença entre o tipo de linguagem empregada no popular e no oficial:

Sugiro, portanto, mesmo que de forma esquemática, a importância de se levar em conta a existência de dois discursos originários de diferentes padrões sociais, éticos e estéticos: o “discurso eu” – oficial e moderno, marcado pela escrita (e suas tendências). E o “discurso nós” – popular e tradicional, marcado pela oralidade (e suas tendências).

Outro ponto-chave da composição da arte literária referente à versão de Ricardo Azevedo é a mesclagem entre o maravilhoso e o fantástico.

Gotlib (2017), ao analisar o conto maravilhoso, mostra o esqueleto desse tipo de conto cuja base se apoia no maravilhoso, na imprecisão histórica, na moral ingênua, na ética do acontecimento, na preservação da sua forma e do seu fundo.

De acordo com a “forma simples” de André Jolles, Gotlib afirma:

As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente: não têm precisão histórica. Lembre-se do “Era uma vez...” que costuma iniciar contos deste tipo. E o conto obedece a uma “moral ingênua”, que se opõe ao trágico real. Não existe a “ética da ação”, mas a “ética do acontecimento”: as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos é que acontecem como deveriam acontecer. Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com “as próprias palavras”, sem que o seu “fundo” desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma “forma simples”. Dai o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a mobilidade, a generalidade, a pluralidade (2006, p. 18).

Assim como nos contos maravilhosos, prevalece neste conto o eixo norteador que compõe o enredo: era um homem pobre, de um lugar qualquer, que toma a Morte como madrinha, tornando-se rico e poderoso.

Para o mundo da magia e do encantamento, a madrinha, seja fada ou não, por ser a figura representativa da proteção, sempre aparece para livrar o afilhado dos perigos ou da perversidade de um malfeitor. Talvez, seja este o motivo dessa personagem está tão presente nas histórias. Segundo os dogmas religiosos, cabe a esta a função de ser a segunda mãe.

No início da história, o lugar indefinido manteve a atemporalidade já pela caracterização do homem em “Era um homem pobre...”, inovando o uso da expressão “Era uma vez”.

Ampliando a “forma simples”, a personagem não vive feliz para sempre, pelo contrário, tem um final trágico, ainda que fora da realidade concreta.

A moral da história está implícita no final da narrativa: a morte não pode ser subjugada, pois, conforme os desígnios inevitáveis da vida, um dia ela cumprirá sua missão.

Diferenciando-se do convencional, o bem e o mal se fundem na narrativa. A Morte é boa enquanto ente que ajuda o homem, tornando-o rico para criar com segurança o apadrinhado.

Por outro lado, é má, a depender do ponto de vista, pois só age com trapaça quando se sente injustiçada. Também é considerada má na visão de quem não quer ser levado por ela. Da mesma maneira, podemos analisar o comportamento do homem que foge das regras éticas por enganar a morte. Assim, não se pode dizer que o bem venceu o mal ou vice-versa. O certo é que a Morte pode ser enganada algumas vezes, mas um dia ela acaba cumprindo o prometido. Azevedo (2007, p. 03 a 04) aponta o tipo de moral que serve como lição nos contos populares:

Na maioria das vezes, os contos populares, ou de encantamento, não obedecem a uma moral de princípios. Em tese, a moral corresponde a um conjunto de normas de comportamento destinadas a regular as relações entre os indivíduos. Estamos acostumados e condicionados a pensar na moral como um acervo de princípios abstratos, gerais e universais de comportamento que deve ser respeitado por todos seja qual for a situação: não mentir, não roubar, não matar, valorizar a busca da justiça, da imparcialidade, da impessoalidade, da isonomia, da isenção e da neutralidade. Pois bem, a moral dos contos de encantamento, chamada por alguns de moral ingênua, costuma seguir outros paradigmas. Segundo ela, tudo o que favorece o herói é o Bem e tudo o que prejudica o herói é o Mal. Trata-se, em outras palavras, de uma moral relativa, flexível e pragmática, ligada não a princípios abstratos e universais mas a atuações e situações concretas do aqui-agora.

Quanto ao fantástico, o sobrenatural envolve a história. A morte, em forma de ente fantasmagórico, tem o poder de determinar o fim da vida do ser humano. Estando no plano do insólito, ela age e pensa como uma pessoa comum. Depois de ser enganada, resolve se vingar e cumprir a missão de levar a alma do homem ao se transformar em um moribundo caído na estrada. Na história, há a existência de uma outra dimensão. O homem é levado pela morte para o mundo espiritual, onde encontra várias velas. Cada vela representa o tempo de vida dos indivíduos terrenos. Esse ser fantástico se mantém vivo através dos seus atributos reais: a morte é justa, honesta, certa e, dentre outros, cumpridora dos seus deveres.

Sem muito nos ater aos meandros da classificação, mas por questão organizacional e para entender como os elementos que a compõem se fazem presentes na obra, a análise segue de acordo com a subdivisão de Todorov (2012) cujos estudos apontam que o fantástico

[...] dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da “realidade”, tal qual existe na opinião comum. No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma, contudo, uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (TODOROV, 2012, p. 47 - 48)

Assim, o leitor hipotético mencionado pelo estudioso vai determinar o gênero. A respeito do leitor empírico e implícito, Todorov (1979, p. 151) destaca que

É importante precisar desde logo que, assim falando, temos em vista não tal ou tal leitor particular e real, mas uma “função” de leitor, implícita no texto (da mesma forma que está implícita a de seu narrador). A percepção desse leitor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão que os movimentos das personagens”.

Ante ao exposto, tomando como parâmetro o fantástico, Todorov (2021) estabelece uma diferenciação entre as categorias. Dentre aquelas elencadas pelo autor, estariam os subgêneros estranho puro, fantástico-estranho, fantástico-maravilhoso, maravilhoso puro e, sob a linha tênue entre o segundo e o terceiro, o fantástico puro.

Sob um conceito ainda considerado amplo e impreciso pelo autor por envolver questões psicológicas, o estranho puro refere-se a eventos insólitos que podem ser explicados racionalmente. (TODOROV, 2012)

No fantástico-estranho, os eventos insólitos “parecem naturais ao longo de toda a história, no fim recebem uma explicação racional.” (TODOROV, 2012, P. 51). Assim, os fatos sobrenaturais, no final, acabam ganhando uma explicação racional.

Para Todorov (TODOROV, 2021, p.58), o fantástico-maravilhoso encontra-se “na classe das narrativas que se apresentam como fantásticas e que terminam por uma aceitação do sobrenatural”. Em outras palavras, as leis da natureza não explicam os eventos sobrenaturais, mas, dentro do mundo mágico, eles são aceitáveis.

Já o maravilhoso puro se apresenta com eventos insólitos cuja característica sobrenatural não provoca qualquer reação nas personagens ou no leitor implícito. (TODOROV, 2012)

O fantástico puro estaria situado entre o fantástico estranho e o fantástico maravilhoso (TODOROV, 2012). Para alguns estudiosos, a razão da existência desse subgênero se encontra no período de tempo de hesitação do leitor implícito sobre o que faz parte ou não da realidade. Passando-se desse limite para mais ou para menos, a obra se enquadraria nas outras duas categorias.

Conforme as categorias elencadas, a narrativa analisada se aproxima do fantástico maravilhoso puro, sendo apresentada num clima de humor e terror. No conto, percebe-se o uso das técnicas de suspense e de mistério, a exemplo da caracterização antecipada, que anuncia a chegada da Morte, sempre quando ela aparece para o homem, como em “Desanimado, voltava para casa, quando deu com uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala. A bengala era de osso.”. O leitor fica na expectativa de saber quem é a figura estranha

anunciada. Depois de uma conversa entre eles, ela se apresenta como sendo a Morte. Recurso parecido é utilizado em outras partes do texto como em “Certa noite, bateram na porta da casa do médico. Dessa vez não era nenhum doente pedindo ajuda. Era uma figura curva, vestindo uma capa escura, apoiada numa bengala feita de osso. A figura falou em voz baixa:”. Ao falar “Caro compadre”, o leitor, provavelmente já imaginando de quem se tratava, se situa quanto ao referente. O adiamento das informações pelos rodeios na linguagem, através do uso de adjetivos, gradua e dá um tom de mistério.

Assim, a gradação, outro recurso estilístico utilizado, se faz presente em todo o texto, como ocorre em “- Caro compadre, tenho uma notícia triste: sua hora chegou. Estou aqui para levar você.”. Observa-se que os fatos são contados em pormenores, numa ordem progressiva, por meio de termos que se fazem dispostos sequencialmente, elevando a intensidade do discurso, e assim colaborando para aumentar cada vez mais a expectativa e a curiosidade do leitor até a chegada do clímax.

A hesitação empregada também colabora com o clima de suspense. Com o jogo de enganações do homem, o leitor fica na dúvida se ele conseguirá driblar a morte ou até quando e como isso acontecerá. Essa certeza só é consolidada no final da história. O mesmo ocorre com a parada momentânea da ação no momento crucial no tange ao momento do homem ser levado pela Morte. A sensação de expectativa provoca no leitor a curiosidade de querer chegar logo até o fim da leitura.

O emprego recorrente das interjeições, interrogações e reticências nos diálogos marca também a presença da hesitação. De acordo com Todorov (1979), esses sinais de pontuação podem contribuir para que esse efeito seja vitalizado e sentido pelo leitor ou pelo próprio personagem.

Além dos mecanismos apresentados, frases de efeito enfatizam o clima de terror como ocorre em “O médico deu um pulo da cama.”, “A Morte balançou a cabeça.”, “E mostrou um toquinho de vela, com a chama trêmula, quase apagando.”, “Começou, parou e sorriu.”, “Naquele exato instante, uma vela pequena, num lugar desconhecido e estranho, estremeceu e ficou sem luz.”.

O equilíbrio acontece com o desfecho. Assim que o personagem central reza o pai nosso, a morte, transfigurada em homem, revela-se e o leva para a dimensão espiritual.

Na busca de delinear a estrutura dos textos narrativos, Todorov (1979, p. 138) apresenta uma descrição do sustentáculo desse tipo textual:

[...] a narrativa ideal começa com uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido contrário, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. (TODOROV, 1979, p. 138)

Um detalhe interessante para o leitor preencher e usar a imaginação é que não foi revelado como a esposa concebeu a ideia de ter a Morte como madrinha e como ficaram os outros filhos. No mundo do maravilhoso e do fantástico tudo é possível. Todavia, a história revela sua essência: eles mudaram a vida miserável de antes. Outra lacuna presente no texto, é que o homem se tornou médico apenas porque adivinhava se as pessoas iriam morrer ou não. Na história dos Grimm havia uma erva medicamentosa que era usada para curar os doentes. Sobre a recepção do texto literário, Bondini e Aguiar (1993, p. 86) ressaltam que “o sujeito, ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda a sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe”.

Seguindo o viés do processo socioafetivo, Rouxel, Langlade e Rezende (2013) compartilham do mesmo direcionamento, apontando que, ao se apoderar do texto lido, o sujeito leitor se torna um autor, atribuindo sentido ao que leu e preenchendo os espaços vazios de acordo com seu conhecimento de mundo ou estabelecendo relações com aquilo que traz de experiência.

A Literatura, o discurso poético e ficcional, quando respeitadas suas características, entre as quais, ressalto mais uma vez, inclui a possibilidade de poder abordar o contraditório, permite a identificação emocional entre a pessoa que lê e o texto e, assim, pode representar, dentro ou fora da escola, um precioso espaço para que certas especulações vitais – feitas pelo leitor, seja consigo mesmo, seja com outras pessoas – possam florescer. (AZEVEDO, 2004, p. 9)

Notamos, então, que a magia, também, está na criação, deixando o leitor que já é, ou não, conhecedor da história tradicional explorar sua imaginação. Assim fazem os poetas: sugerem. A poesia e a narrativa se misturam aqui a serviço da arte literária.

Sobre a literariedade nos contos anônimos de Perrault, Oliveira (2017), em um trabalho que reuniu o estudo de algumas das versões dos contos de fada tradicionais e atuais, discute o caráter literário dos contos tradicionais em sua compilação escrita:

Charles Perrault (1628-1703), considerado o primeiro escritor a recolher contos de fadas de origem popular e fixá-los na escrita, impingindo-lhes ao mesmo tempo uma autoria e um caráter literário. Publicada em 1697, a obra *Histoires ou Contes du temps passé avec des Moralités* ou *Contes de ma Mère l'Oye*, doravante referida como *Histórias ou Contos do tempo antigo com moralidades* ou *Contos de Mamãe Gansa*,

é constituída por uma dedicatória do autor à sobrinha de Luís XIV, intitulada *A Mademoiselle* (À Senhorita), e oito contos: *La Belle au bois dormant*, *Le Petit Chaperon rouge*, *La Barbe Bleue*, *Le Maître Chat ou Le Chat botté*, *Les Fées*, *Cendrillon ou La Petite Pantoufle de verre*, *Riquet à la houppe* e *Le Petit Poucet*; em português, respectivamente: *A Bela Adormecida no bosque*, *O Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *O Mestre Gato ou o Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira ou A Sapatilha de Vidro*, *Riquete do Topete* e *O Pequeno Polegar*. Com essa obra, contos populares anônimos, até então sem uma forma fixa, adquirem outra dimensão. Se antes sequer eram considerados literatura, passam a ser pensados (e criticados) nesses termos, com a questão do público alvo tornando-se relevante, já indicando os primórdios do desenvolvimento da LIJ, até então inexistente enquanto tal. Nesses contos escritos em prosa com moralidades em verso ao final, Perrault ao mesmo tempo em que recupera histórias populares insere sua marca autoral, criando versos cuja significância se completa com o conto em prosa, uma tessitura em que prosa e poesia se complementam. A moralidade dos contos de Perrault possui assim uma dupla função: autoral e literária. Em minha pesquisa, o estudo dos contos de Perrault no Brasil é realizado com foco no duplo aspecto apontado: a questão da autoria e a questão da literariedade, consideradas centrais quanto à passagem de uma tradição oral a uma tradição literária escrita (OLIVEIRA, 2017, p. 1537).

No caso dos Grimm, apesar de respeitar a versão tradicional oral, eles criaram um estilo próprio alemão, compilando de maneira pessoal os registros antigos dos contos de origem popular, como já citado. Distanciando-se do caráter de ensinar boa educação, o conteúdo empregado nessas obras dava destaque aos valores humanos ligados à moral. (CANTON, 2006).

Conforme Estés (2005), nos contos compilados pelos Grimm, os temas abrangiam a moral, a intolerância religiosa e racial. No mundo das fadas, princesas, bruxas, e criaturas mágicas, incluía-se críticas à gestão política, aos senhores, à igreja e aos próprios servos.

Com um tom mais leve, foi publicada a primeira edição do livro de contos pelos Grimm, *Contos da Criança e do Lar* (*Kinder- und Hausmärchen*), publicado em dezembro de 1812, composto de 86 narrativas. Segundo Coelho (1987, p.73), essas e outras compilações dos Grimm eram preenchidas de “[...] relatos das mais diversas fontes, que os germanos, ao longo dos séculos, foram acrescentando aos seus próprios.”

Estés (2005, p.20) aponta a resistência dos contos, ainda que este sofra alterações: “[...] os contos são moldados de muitos modos”. Para Coelho (1987), essas narrativas apresentam um fundo comum, adquirindo características próprias a depender da língua, da cultura e dos costumes peculiares de cada localidade geográfica.

Em alemão *Der Gevatter Tod*, *A madrinha morte* teve sua primeira publicação pelos Grimm em 20 de dezembro de 1812, no *Grimms' Fairy Tales*, sendo considerada uma das primeiras versões.

A versão estudada apresenta uma sequência narrativa linear com introdução, conflito, desenrolar da intriga, momentos de clímax e desfecho. Ricardo Azevedo trouxe uma linguagem

simples, apropriada para o público jovem, com poucos chavões, construída através de diálogos, e sem perder o caráter popular. Embora atemporal, por não apresentar um tempo determinado, em uma visão microtextual, existe dentro da narrativa uma “progressão temporal linear” entre os acontecimentos relatados.

A narrativa não se inicia como manda a tradição com o “Era uma vez”, mas mantém a indeterminação temporal através de verbos impessoais, como em “Era um homem pobre...” e de expressões adverbiais, como em “Um dia”, “Certa noite”. As frases “Mas ninguém conseguia colocar rédeas no tempo.”, “O tempo passava correndo feito um rio que ninguém vê.” e “Mas o tempo é um trem que não sabe parar a estação.” serviam também para dividir as partes, situando o leitor para a sequência cronológica dos fatos. Na voz do narrador, os verbos no pretérito perfeito trazem a atmosfera de evento já acontecido. Todavia, a predominância do discurso direto, introduzido e evidenciado por verbos *dicend*, aproxima o leitor do evento anunciado, apresentando os fatos como se estes estivessem acontecendo naquele instante. A exemplo disso temos “[...] o homem disse à mulher:”, “E disse mais:”, “– Preste atenção – disse ela.”, “A figura falou em voz baixa:”, “– Mas como! – gritou.”, “O médico chegavam olhava, examinava, coçava o queixo e decretava:”, “A figura falou em voz baixa:”, dentre outros. Nessas passagens, o uso do travessão indica as falas dos personagens e a intercalação da voz do narrador como em “– Daqui pra frente – concluiu a famigerada –, você vai ter o dom de conseguir enxergar a Morte cumprindo sua missão.”. A alternância do discurso indireto e do discurso direto ora distancia o leitor da história, ora o aproxima dela.

A história é apresentada em terceira pessoa e o narrador demonstra ser conhecedor dos fatos, revelando os acontecimentos e o estado de espírito dos personagens. A exemplo disso temos “O homem sentiu pena.”, “A Morte foi embora contrariada...”, dentre outros. Ele atua como mediador, conduzindo a narrativa sem participar dela, definindo-se como heterodiegético. Faz interrupções para situar o leitor quanto ao tempo cronológico, à introdução dos fatos, à indicação do comportamento e à voz dos personagens.

Mantendo uma espécie de *forma simples* característica comum dos contos de tradição oral, discutida por Gotlib (2006, p. 18) ao mostrar a análise de André Jolles (1976), com relação à forma própria dos contos maravilhosos populares, Ricardo Azevedo amplia o fundo narrativo, usando uma linguagem acessível e divertida, direcionada ao público jovem. Gotlib põe em discussão a diferença entre o conto simples ou maravilhoso e o conto artístico nos seguintes termos:

O conto simples, ou maravilhoso, e o conto artístico — que era chamado, a princípio, novela toscana e de moldura — são, pois, duas realidades narrativas diferentes. Um é sempre um, apesar das variações que nunca atingem o fundamento da sua forma. É bastante significativo este seu poder de resistência, vencendo as variações possíveis, sem perder sua estrutura fundamental. Outro é sempre outro, a cada narrativa, que nunca se repete e que é peculiar a seu único autor (2006, p. 19-20).

A fórmula do conto popular, sugerida por situação inicial, motivo/problema, tempo indefinido, resolução dos conflitos formam a estrutura narrativa.

Fazendo analogia aos contos de fada, ao analisar algumas versões atuais, Oliveira (2017, p. 1535) trata da capacidade de reinvenção e de transformação das histórias:

Tal capacidade de reinvenção e transformação pode ser observada de modo sistemático no gênero que se convencionou chamar contos de fadas. O termo usado aqui refere-se a contes de fées, expressão surgida ao final do século XVII na França para designar o gênero literário em voga nos salões da corte de Luís XIV, referindo-se às narrativas criadas e contadas especialmente por mulheres, ou por homens como o escritor Charles Perrault. Nessa forma literária, a realidade social e os valores da época se refletiam em histórias ficcionais, de um mundo de faz de conta, em que o maravilhoso se consubstanciava em fadas, animais falantes e objetos com poderes sobrenaturais, tais como as fantásticas botas de sete léguas usadas por personagens como o *Pequeno Polegar* e o *Gato de Botas*. Essa presença do extraordinário nas narrativas em momento algum é posta em questão pelos personagens dos contos de fadas, e o mesmo se espera por parte de seus leitores ou ouvintes.

Na mesma discussão, a pesquisadora, que estudou as transformações de várias versões dos contos de Perrault, explica como a literatura passou pelo processo de ressignificação característico do cânone literário:

Com suas origens em uma literatura oral e popular, os contos de fadas se estabelecem como cânone literário, especificamente na literatura que passou a ser denominada infantojuvenil. Como muitas vezes as mesmas narrativas eram elaboradas e contadas por diferentes autores e também por anônimos, tradicionalmente os contos de fadas permitem diversas formas de apresentação e de recriação. A própria delimitação do gênero é forjada por limites ambíguos e porosos em relação a outras classificações, tais como contos maravilhosos, folclóricos ou populares, ampliando assim as possibilidades de variação e dos modos diversos em que os termos são compreendidos e utilizados. Dentre os contos de fadas mais célebres no imaginário ocidental estão os escritos por Charles Perrault, o escritor reconhecido na tradição literária pelo epíteto de pai dos contos de fadas. Seus contos, entretanto, são indissociáveis dessa tradição do contar histórias, em que a mãe gansa (francesa) ou a dona carochinha (brasileira), por exemplo, contam histórias de tempos imemoriais, em que era uma vez... E assim, os contos de Perrault são atravessados constantemente por outros autores ou outras formas de contar. Se, como um clássico da literatura infantojuvenil, os contos do autor francês passam pelo processo de ressignificação característico do cânone literário, recebendo novas releituras e interpretações em épocas e culturas diversas, é preciso considerar ainda a característica do próprio gênero: contos que, devido à existência de inúmeras versões, todos conhecem e podem de alguma forma recontar e recriar, seja na literatura escrita, na oralidade ou em diversas outras formas de expressão artística. Assim, sendo constituídos por tantas escritas e reescritas particulares, os contos de

fadas, presentes no imaginário de crianças e adultos, adquirem uma aura de eternos e universais (OLIVEIRA, 2017, p. 1535-1536).

Nesta perspectiva, notamos que Ricardo Azevedo ressignificou o conto *O homem que enxergava a morte*, trazendo para a literatura a riqueza da cultura brasileira interiorana, explorando o folclore e a tradição popular.

Além da literariedade, observada na contextualização estética ou poética, outra forma de análise apontada por Cosson (2016) e aplicada no presente trabalho é a *contextualização presentificadora*. Neste estudo, a abordagem expressa na obra poderá ser reportada para a atualidade, evidenciando pontos importantes que se assemelham ou que se contrapõem à realidade do educando. A Morte na obra é encarada de forma leve e cheia de humor. Morte é um tema considerado para muitos um tabu. Entretanto, se bem trabalhado, pode levantar questões importantes que ajudam a desmistificar conceitos, romper barreiras dogmáticas e ajudar na valorização da vida. A maioria dos jovens não costumam pensar nas consequências que alguns atos podem causar à vida. Viver freneticamente, sem considerar os fatores de risco, pode acarretar em prejuízos. Para presentificar a obra, é essencial refletir sobre a abordagem temática. A obra analisada trata desse assunto de uma maneira natural e nos faz imaginar como seria bom se, na realidade, pudéssemos enganar também a morte. Na verdade, não podemos enganá-la, mas sim fugir dela, cuidando do corpo e da mente. Um assunto que alguns resistem em falar pode contribuir para o bem-estar da saúde mental. A discussão em sala de aula não pretendeu esgotar o assunto, nem tão pouco trabalhar ou negar sentimento de perda e de medo, mas fazer refletir sobre a finitude e a importância da valorização da vida.

Através da análise presentificadora, algumas outras reflexões poderão ser trabalhadas, como, por exemplo, crendices populares sobre a morte; visão das religiões sobre a morte, figuras lendárias e folclóricas dentre outras. De um modo geral, as obras trazem, intrinsecamente, em seu tempo, valores, cultura e arte.

Cosson trata da contextualização presentificadora mostrando como essa forma de análise amplia o conhecimento e desperta o interesse do aluno pela obra:

Na maioria das vezes, o professor as utiliza para despertar o interesse do aluno pela obra, chamando sua atenção para o tema e as relações dele com o presente. A presentificação é a contextualização que busca a correspondência da obra, com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização. O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim atualidade do texto (2016, p. 89).

O autor, ainda, mostra os cuidados nesse tipo de análise para o estudo não se restringir à superficialidade: “É importante que esse processo seja conduzido com atenção pelo professor, uma vez que corre o risco de estabelecer uma relação superficial, violentando a realidade histórica da obra” (COSSON, 2016, p. 89).

Ainda para Cosson (2016), uma mera comparação sem refletir e ir a fundo sobre questões relevantes e inovadoras para a atualidade não surtirá o efeito desejado para ampliar os horizontes da leitura. Para tanto, “uma aproximação inusitada que quebre a relação esperada pode ser muito mais produtiva na leitura da obra” (COSSON, 2016, p. 89). Assim, não faria sentido apenas atualizar a obra, estabelecendo comparações dos aspectos relevantes do tema com a realidade atual, sem se adentrar a profundidade textual perante aos variados contextos. Neste conto, fez-se necessário apontar como a obra trabalha o tema, quais as relações sociais imbricadas no tempo (o pensamento do homem sobre a morte na linha do tempo, incluindo crendices e lendas folclóricas), o papel do homem enquanto agente transformador de sua realidade diante do tema abordado, desmontando estereótipos e quebrando preconceitos.

A análise destacada servirá como ponte para a *contextualização temática*, também colocada em evidência neste trabalho. Segundo Cosson (2016, p. 90):

A abordagem temática é, sem dúvida, o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor ou fora da sala de aula. De certa forma, ela retoma o caminho “natural” do leitor dentro que, sem compromisso com o saber literário, comenta com o amigo ou alguém que lhe seja próximo a sua última leitura, falando do tema ou dos temas tratados na obra. Na escola, entretanto, como parte do processo de letramento literário, a contextualização temática precisa fugir das soluções fáceis e buscar mais rigor na sua execução.

Em *O homem que enxergava a morte*, podemos destacar um assunto central: a morte. Diante desse pressuposto, alguns aspectos podem ser abordados, tais como: *Crendices populares sobre a morte*; *As figuras lendárias e folclóricas da morte*; *A ideia de finitude da morte*; *A visão das religiões sobre a morte*; *Morte ou valorização da vida?*; *Como a sociedade encara a morte?*, além de outros.

Para este estudo, tornou-se mais pertinente um tema abrangente *A morte e suas facetas*, tendo em vista este englobar todos os aspectos da obra considerados pertinentes para a realização deste trabalho. Como já citado, existe certa resistência em se tratar do tema. Todavia, o enfoque dado será voltado mais a questões culturais e sociais de um modo geral dentro da obra, relacionando-a com a realidade não ficcional, momento da *presentificação*. Por ser um tabu, a morte ganhou mais leveza, transformou-se em figura lendária presente no pensamento

do povo. Sem precisar sua origem, as credences e os mitos sobre a morte também fazem parte da vida do homem, servindo de inspiração para grandes obras. Trazendo a obra analisada para a realidade, sabe-se que é característica de grande parte dos jovens viver intensamente sem muito pensar no amanhã. É papel da escola, no processo de educar, também humanizar. Outro ponto importante para ser trabalhado na escola é o respeito à diferença. Muitas religiões tratam de forma diferenciada esse tema, e o respeito às variadas opiniões deve ser preservado. Para tanto, colocar em pauta essas discussões conduzirá, conseqüentemente, os alunos a se colocarem como peça-chave diante das circunstâncias elencadas e, quem sabe, fazê-los refletir sobre a vida através da desmistificação de conceitos, ajudando-os assim a entender as complexidades nela existentes, bem como levando-os a pensar sobre como lidar com os desafios que permeiam as relações humanas em si tratando de respeito ao outro.

Na obra, a personagem Morte é uma figura lendária divertida, mas que tem a cruel função de levar almas. A ideia de finitude fica apenas no plano físico, tendo em vista ser apresentada a dimensão espiritual, onde provavelmente são conduzidas as almas. Assim, a morte não é o fim. Fica pelas entrelinhas, então, a crença na vida após a morte.

Ser justa é a característica principal da personagem. Em outras versões, esse foi o principal motivo da escolha pela madrinha. Apesar de não haver muita opção, isso também levou à aceitação rápida e precisa do homem em tê-la como comadre em *O homem que enxergava a Morte*. Quanto à recepção literária, a ideia de ser compadre da Morte provoca mais humor que estranhamento.

Já o homem, personagem central da história, tenta enganar a morte e usa seu filho para convencê-la a ficar mais tempo na Terra. Ter relação de parentesco com a Morte, deixava o homem na condição de segurança; inclusive, ela o tornou rico com o dom de saber quem iria morrer ou não. A intimidade entre os dois era tão grande que o medo não passava de um sentimento distante. Entretanto, quando quis agir por conta própria, o homem perde a confiança da Morte e deixa fragilizado o pacto. Como um dia a hora dele chegaria, a Morte tenta levá-lo, mas mais uma vez foi enganada. Sentindo-se tripudiada, a Morte espera o momento certo para revidar. O medo surge quando o homem se vê sem saída.

A morte cumpre sua missão e deixa a grande lição que na terra tudo tem um fim. Portanto, ninguém pode subestimá-la, pois ela é certa e inevitável. Apesar de acreditar que a morte sempre o protegerá por ser madrinha do seu filho, os artifícios e argumentos do médico não foram suficientes para viver eternamente. Seguindo a ordem natural, até a Morte possui limite, uma vez que não pode ir de encontro aos desígnios do destino.

A história, de um modo geral, envolve um duelo entre o bem e o mal que tem como protagonista o homem, e a Morte como antagonista. Entretanto, a depender do ponto de vista, sob o olhar da Morte, ela apenas está ali para cumprir sua função. Além disso, o homem descumprir o trato combinado, o que a coloca no direito de revidar. A atribuição de má se dá por ela levar as almas, tirando o direito dos seres de usufruir da vida terrestre. Na obra, a dita cuja fez papel de boa quando ajudou o homem a se tornar rico, oferecendo-se como madrinha do seu último filho. De início, o personagem encara a Morte como amiga ou parente em quem poderia se apoiar. Depois, tornou-se a vilã que queria roubar sua existência viva na terra.

No estudo da obra *O homem que enxergava a Morte*, o conflito de viver ou morrer era uma incógnita durante a leitura. A ideia de vida após a morte, permite ao leitor o conforto de, no final, saber que nem tudo acabou: vai a matéria, mas fica o espírito em algum lugar desconhecido.

As religiões permitem uma melhor aceitação da morte. Cada uma à sua maneira busca explicações, ajudando o ser humano a conviver com a perda. É papel da escola buscar romper com os preconceitos e os estereótipos, preservando o respeito e a solidariedade. O conto não aborda este aspecto explicitamente, mas abre uma ponte para a discussão. Presentificando e seguindo este viés, o mais importante de se enfatizar é a tolerância e o convívio salutar com as diferenças. Sobre a valorização da vida, o ponto essencial trabalhado foram os cuidados com o corpo e a mente. Ao contrário do mundo da ficção, remediar nem sempre é a melhor ou a única solução, uma vez que a prevenção pode ser um caminho mais seguro e eficiente em todos os âmbitos. Através de reflexões sobre o tema e de sua relação com a obra, o educando pôde se identificar com o texto e, conseqüentemente, pensar sobre seu contexto pessoal.

Em se tratando da teoria, Cosson (2016) mostra, também, as fragilidades do trabalho com as temáticas nas obras. Segundo o autor, o tema deve ser trabalhado pensando-se na repercussão que ele representa na obra e não priorizando apenas o assunto envolvido:

Em primeiro lugar, não pode entreter-se apenas com o tema em si, mas sim com a repercussão dele dentro da obra. Depois, é preciso não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto (COSSON, 2016, p. 90).

Assim sendo, o cuidado será com o direcionamento quanto à abordagem do tema. Como afirma Cosson, “Nesse caso, cabe ao professor fazer a delimitação rigorosa do trabalho dedicado ao literário e solicitar o acompanhamento do tema no campo do interesse dos alunos por um docente de outra disciplina” (2016, p. 90). O autor mostra aqui a importância do trabalho

com a interdisciplinaridade, da contribuição de outras áreas para ampliar a abordagem do tema. E acrescenta: “Com isso, não podará o desejo dos alunos de avançar na temática despertada pela leitura do texto literário, nem incursionará por área que demanda um conhecimento mais específico ou que esteja afastada de seus próprios interesses” (COSSON, 2016, p. 90).

Destarte, para a análise apontada foi feito o estudo de alguns aspectos relevantes relacionados ao tema dentro da obra em que se permeiam *A morte e suas facetas*, seja no âmbito do imaginário ou atualizando-os à realidade, mostrando o conceito, os mitos, as crendices e os conflitos trabalhados na obra cujas implicações se repercutem também na vida.

Diante do exposto e tomando como base o letramento literário de Cosson (2016), conforme já citado, a obra *O homem que enxergava a Morte*, versão de Ricardo Azevedo, trabalhada nos três tipos de contextualização, serviu como fonte de leitura e estudo da arte literária. Essa prática ajudou os educandos a ampliarem o olhar sobre os novos horizontes e os incentivou a ler outros textos com a maturidade de um leitor consciente e proficiente.

É importante ressaltar que, nas análises, foram levadas em consideração as formas de recepção da leitura literária. Ao se trabalhar com as primeiras impressões do aluno com relação à leitura do conto, está sendo levada em conta a fruição da leitura na tentativa de aproximar o leitor à obra, bem como as diferentes formas de subjetividade (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013), as marcas pessoais, respeitando-se os direitos do texto e do leitor. Afinal, “trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e dar sentido a suas leituras” (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013, p. 137). Ainda que seja uma leitura audiovisual, cada aluno teve a oportunidade de apresentar em discussão sua opinião e sua visão diante da percepção individual concebida com o que viu e sentiu.

Do mesmo modo, ao se trabalhar com textos que representam de um modo geral o grupo estudado, a exemplo do conto popular e tema escolhidos, possivelmente, e com a intervenção do professor, vêm à tona questões que fazem parte da experiência concreta dos educandos, levando-os, possivelmente, a se identificarem com as leituras. Ainda que as histórias apresentem fatos e situações mirabolantes, difíceis de serem compreendidas, ou eventos triviais, entendemos que a experiência literária traz uma nova ressignificação ou até mesmo reelaboração do pensamento.

Bordini e Aguiar (1993, p. 13) apontam que “As soluções possíveis se orientam para o pluralismo cultural, ou seja, a oferta de textos vários, que deem conta das diferentes representações sociais”. Sustentado pela reação do autor-leitor, esse método proporciona o despertar do interesse do aluno no que diz respeito à leitura da obra. Identificar-se com a obra

é uma etapa importante que promove a interação do leitor com o texto. Então, de um modo geral, foram trabalhados aspectos do tema que representassem o educando que, em confronto com questionamentos, serviram para ampliar os horizontes de expectativa.

Na aplicação interventiva do trabalho, os três tipos de contextualização foram estudados e analisados em outros contos. Posteriormente, para verificar como esses estudos repercutiram na formação do leitor literário, os alunos leram e analisaram o conto *O homem que enxergava a Morte*.

O *corpus* foi selecionado através da hipótese de que, para a idade/ciclo, o referido conto seria ideal por apresentar uma linguagem acessível, além de representar nossa raiz popular brasileira.

Depois da contextualização, trabalhamos com a *expansão*, outra etapa da sequência expandida, método que poderá ser evidenciado em qualquer parte do processo de letramento, tendo em vista voltar-se para as relações textuais. Saindo do foco centrado na obra, a análise se volta para aspectos de intertextualidade. Para Cosson, “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão” (2016, p. 94).

Neste experimento, a *expansão* foi realizada através de memes e charge. Essa análise requer o diálogo com outros textos ou com outras linguagens. Os memes referentes ao quadro *Monalisa*, de Leonardo da Vinci, serviram para refletir sobre os tipos de cultura (popular, erudita e de massa) apresentados como conceitos para a preparação da leitura do conto popular. Desse modo, foram apresentadas três imagens que lembram de forma criativa cada um desses aspectos da cultura: o quadro referência representa a cultura erudita; o meme com a selfie da *Monalisa* pintada de maquiagem, a popular; e outro meme com a *Monalisa* com a cabeça do *Avatar*, a cultura de massa. Já a charge *A melhor finitude*, de autoria própria, apresentada no momento da contextualização, traz uma relação intertextual direta com o conto, propiciando semelhanças e o confronto entre as duas histórias. Quanto à semelhança, as duas histórias têm como personagem a Morte que sempre está de prontidão para cumprir sua missão. Todavia, a diferença começa em quem vai morrer primeiro. A primeira da lista é a própria Morte. O uso do *notebook* substitui o clima interiorano por um contexto tecnológico mais atual e urbano.

Figura 1: Charge como suporte linguístico para a intertextualidade.

A MELHOR FINITUDE



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto à *interpretação*, ao se trabalhar a sequência básica, Cosson (2016, p. 65) aponta para esse método os momentos *interior* e *exterior*:

O *momento interior* é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária [...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. [...] O *momento externo* é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade.

Cosson (2016) frisa, ainda, a importância do compartilhamento da interpretação e da ampliação dos sentidos adquiridos, individualmente, pela leitura e acrescenta que tudo isso requer uma condução organizada e sem imposições:

Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena. Também não é pertinente aceitar que a simples existência de uma tradição autorizada responda pela interpretação. Tampouco é adequado ceder a pretextos dúbios como o de que o professor deve guardar para si sua interpretação para não interferir nas conclusões dos alunos ou de que a interpretação é individual e não pode ser feita em grupos ou pelo conjunto da turma. Se for para haver limites, que eles sejam buscados na coerência da leitura e não nos preconceitos que rondam o letramento literário na escola (COSSON, 2016, p. 66).

As atividades de interpretação são entendidas aqui, a princípio, como a externalização da leitura, ou seja, como a impressão pelo aluno da leitura feita por registro oral, escrito ou através da arte. É nessa fase que, também, serão trabalhadas as formas de recepção da leitura, prezando pelo compartilhamento e por aspectos de afetividade das leituras, pela valorização do conhecimento prévio, pela reflexão de valores humanos e estilísticos, tudo isso levando em

consideração a relação entre os direitos do leitor e os direitos do texto, como já citado (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013).

Conforme postula Cosson (2016, p. 83), na sequência expandida, são usados dois tipos de interpretação. A primeira interpretação se refere à “apreensão global da obra”, e, acerca dela, o autor assinala: “O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2016, p. 83). São utilizadas, para isso, várias técnicas, como esta citada por Cosson (2016): a entrevista de um aluno com outro aluno, seja de modo formal (por escrito) ou informal (por diálogo), para mostrar as primeiras impressões sobre a obra lida.

Por sua vez, a segunda interpretação vem depois da contextualização. De acordo com Cosson, “essa interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (2016, p. 92). Assim, a exploração desse aspecto poderá estar centrada no tema, no personagem, na estilística, em questões históricas e, até mesmo, ligada à contemporaneidade, além de outros pontos passíveis de abordagem.

O autor aponta que, independentemente do caminho, “a segunda interpretação não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura”. Esse registro final será o resultado que “evidencie o aprofundamento da leitura”. A exemplo disso, poderá ser feito pelo aluno um resumo, um projeto, um ensaio, uma exposição de cartazes, seminários, a confecção de um livro (COSSON, 2016, p. 93).

Perante o exposto, ressaltamos que o presente trabalho priorizará nesta ação tanto as impressões individuais e coletivas quanto a arte de fazer literatura. Depois de todo trabalho realizado, os alunos produzirão contos ou *microcontos*, com isso formando uma antologia narrativa de contos. Depois disso, os textos estarão reunidos no aplicativo, e todos terão acesso às leituras.

4.3 Descrição das etapas: trabalho de intervenção seguindo os métodos da sequência expandida

Antes de iniciar as etapas, foi realizada uma reunião com professores e equipe diretiva da escola para a explanação do projeto, com o intuito de aproximar os trabalhos às atividades realizadas em sala pelos demais docentes. Depois, aconteceu a assembleia com os pais e os alunos a fim de deixá-los inteirados do assunto e de mostrar a importância do projeto e seus efeitos na aprendizagem, momento em que os pais ficaram cientes de tudo que ocorreria durante

as atividades. Um documento (Termo de Consentimento livre e esclarecido) foi assinado pelos pais, autorizando a realização das tarefas e a possível publicação dos trabalhos realizados pelos alunos.

Até então, tudo estava sendo realizado de forma presencial, pois ainda não se cogitava incidência do vírus no Brasil. Todavia, ao iniciar as etapas, seguimos o Decreto Estadual e Municipal que prescrevia o fechamento das escolas. Assim, a oficina literária foi realizada à distância, de forma *on-line*, seguindo o calendário escolar de aulas remotas. Vale ressaltar que a situação pandêmica provocou inseguranças e incertezas, havendo evasão em série. Por esse motivo, tivemos que trabalhar com um grupo-controle de 18 alunos, de ciclos diferentes.

➤ *Etapas 1: Apresentação do projeto e preparação para o uso ético dos leitores digitais no mundo virtual*

Na primeira etapa, houve, através de *slides*, a apresentação do projeto e, também, do aplicativo *ConteConto*. Logo após, seguiu-se com a apresentação do tutorial do aplicativo. Depois, foram lidos os termos de uso e a política de privacidade.

Para trabalhar o multiletramento (ROJO, 2012; GOMES et al., 2017), foi feita uma discussão sobre a ética no mundo virtual. Foram mostradas, ainda, a questão dos direitos autorais e as penalidades quanto ao uso de plágios e às *fake news*, bem como uma discussão acerca do uso do celular na adolescência.

As atividades contaram com o auxílio do aplicativo, ambiente virtual onde eram postadas as tarefas que conduziram todas as análises para ajudar o educando a chegar à leitura profunda dos contos e à interpretação. Dessa forma, as aulas foram ministradas com o uso do *smartphone* através do aplicativo para leituras, visualização de vídeos, orientação para o cumprimento de tarefas, escrita e reescrita de contos. A cada atividade realizada, uma análise era executada para observar os pontos positivos e de fragilidade do trabalho a fim de preparar um *Caderno Literário Digital* que servirá para o uso de outros profissionais.

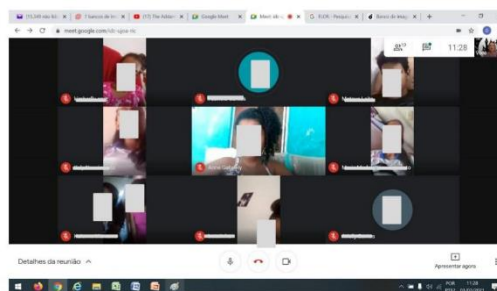
O professor conduziu o trabalho através do aplicativo e do WHATSAPP o qual funcionou como ferramenta de comunicação. As atividades foram realizadas pelo ensino remoto à distância no período do ano letivo. O *app* deu acesso a *feedbacks* entre o professor e os alunos. Vale ressaltar a importância do educador para a adequação do material elaborado segundo sua realidade e a melhor maneira de utilizar o *app*.

As figuras abaixo mostram a professora e os alunos iniciando as oficinas *on-line*.

Figura 2: Etapa 1: oficina on-line (professora)



Figura 3: Etapa 1 – oficina on-line (alunos)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

➤ *Etapa 2: Preparação para a leitura (motivação, interpretação I do vídeo e intervalo)*

Primeiramente, houve um resumo geral sobre os pontos relevantes trabalhados na oficina anterior para uma melhor assimilação das informações. Esse procedimento de retomada é importante, pois normalmente dirime dúvidas, reforça e sistematiza o assunto tratado. Dessa maneira, a partir da percepção do professor acerca das questões consideradas mais complexas para a compreensão dos alunos e da própria discussão envolvida, esse profissional poderá trabalhar as lacunas, ajudando o educando a consolidar o conhecimento.

Depois da breve síntese, a segunda etapa foi iniciada com a motivação por meio da audiovisualização de *Contos de fadas/Nerdologia*, vídeo do colunista e professor de história Filipe Figueiredo, disponível no YOUTUBE. O trabalho teve como enfoque o estudo do gênero narrativo *conto* e suas ramificações, a fim de identificar as transformações adquiridas conforme a época e os interesses sociais imbricados. Diante das discussões, houve a necessidade da produção de um vídeo que tratasse de forma mais aprofundada sobre o percurso histórico do gênero, uma vez que o vídeo apresentado tinha como recorte os contos de fadas especificamente e a ideia era abranger a origem mesmo do gênero. Assim, foi produzido o vídeo “A origem do conto” com produção de Paula Pereira e com texto de autoria própria mediante uma minuciosa pesquisa através de alguns autores especialistas no assunto. A pesquisa, para essa produção, buscou ao máximo encontrar registros antigos escritos que pudessem caracterizar o gênero, mostrando seu percurso na linha do tempo. O vídeo foi publicado no *Youtube* e encontra-se no *Caderno Literário Digital* a fim de atender não só aos professores, que terão um material pronto para compartilhar com seus alunos, mas também a pessoas interessadas no assunto.

Para trabalhar a *interpretação I* referente ao vídeo, procurando identificar como e se os alunos assimilaram as informações, houve uma discussão sobre as histórias clássicas e as novas configurações adquiridas através do tempo. Concretizando essa tarefa, foi realizado o intervalo o qual serviu como avaliação diagnóstica para saber se os alunos conhecem as histórias em questão e o que sabem sobre elas e ainda para ampliar o repertório cultural deles.

As figuras seguintes fazem parte do jogo de quebra-cabeça digital montado pelos alunos após a aferição do conteúdo do vídeo.

Figura 4: Cinderela.



Figura 5: O pequeno Polegar.



Figura 6: Alice.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7: A Bela e a Fera.



Figura 8: Chapeuzinho Vermelho.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na tarefa executada individualmente, os alunos foram desafiados a encaixar peças de um quebra-cabeça *on-line* pelo próprio *smartfone*. Depois de montado, eles deveriam compartilhar a montagem com o grupo do WHATSAPP. Depois da tarefa cumprida, eles foram convidados a tentar deduzir de qual história fazia parte aquele quebra-cabeça. Nesse intervalo, a intervenção do professor foi fundamental para ampliar o conhecimento de mundo sobre enredos de contos universais e para preencher espaços vazios de interpretação. As histórias conhecidas foram contadas pelos alunos e as desconhecidas, pelo professor que aproveitou a oportunidade para diferenciar conto de romance, uma vez que, dentre as imagens, havia *Alice no país das maravilhas*. Um fato curioso é que a única história que eles conheciam de forma unânime foi *Chapeuzinho Vermelho*. Um aluno se posicionou afirmando conhecer apenas essa história. Diante da constatação, percebe-se a necessidade de se resgatar os contos clássicos cuja memória encontram-se esquecidas por muitos jovens. As figuras foram montadas por autoria própria e o quebra-cabeça digital foi elaborado gratuitamente através do site jigsawplanet.com. Na oficina, a professora disponibilizou o *link* do jogo pelo *chat*. Após clicarem nele, os alunos foram direcionados ao quebra-cabeça, retornando após a execução da tarefa. Encerrando a brincadeira educativa, houve o momento das discussões conforme mencionado anteriormente.

A figura 9 mostra o *slide* apresentado aos alunos com as imagens do quebra-cabeça, servindo como visualização geral para a continuação das discussões.

Figura 9: Slide com as figuras do quebra-cabeça.



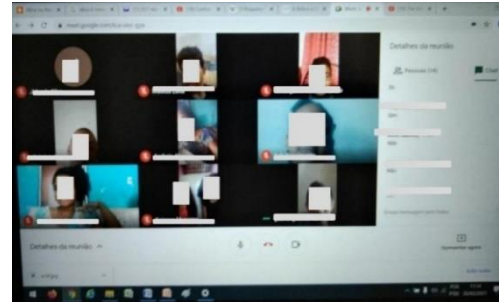
Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras seguintes apresentam a professora e os alunos na segunda etapa da oficina.

Figura 10: Etapa 2 (professora)



Figura 11: Etapa 2 (alunos)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

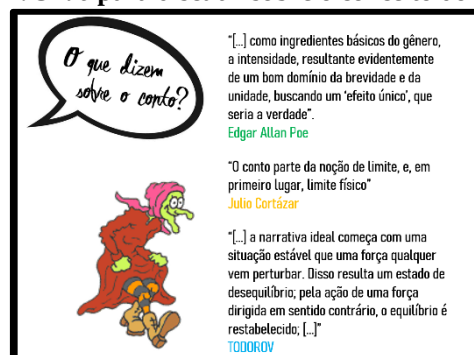
➤ *Etapa 3: Preparação para a leitura (estudo do gênero, leitura audiovisual, interpretação I e intervalo)*

Antes de iniciar esta etapa, em síntese, questões relevantes foram evidenciadas para reforçar o conteúdo estudado, a exemplo da parte geral histórica do conto, situando, no tempo, as narrativas clássicas e suas versões.

Ainda no plano da preparação para a leitura, por meio de slides, foi apresentado o conceito dos grandes mestres em contos: Edgar Allan Poe, Julio Cortázar e Todorov. As definições deram entrada para o estudo das principais características e estrutura textual do gênero, bem como para discutir sobre os elementos que o compõe.

A figura 12 mostra o *slide* apresentado aos alunos para a discussão a respeito do conceito de conto.

Figura 12: Slide para discutir sobre o conceito do gênero conto.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Logo após o estudo do gênero, houve a apresentação da leitura *Era para ser um poema, mas acabou em histórias de terror!*, de autoria própria, contada pelo artista e teatrólogo Juliano Canal do Rio Grande do Sul. Na sequência, cada aluno fez o relato oral e por *chat* das primeiras impressões sobre a leitura audiovisual apresentada, mostrando o que mais lhe agradou, o que mudaria, quais eram as figuras lendárias do conto, como era o perfil psicológico do personagem central, como foi a produção cinematográfica, qual a diferença entre a leitura silenciosa, apenas oral e audiovisual?, quais foram os efeitos provocados com a apresentação, dentre outras questões.

Figura 13: Apresentação do conto *Era para ser um poema, mas acabou em histórias de terror!*



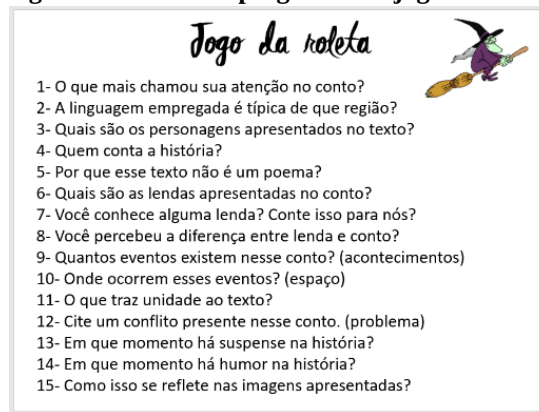
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois da primeira discussão, os educandos foram convidados a brincar do jogo da roleta. Essa atividade formou a *interpretação I*, servindo também de avaliação diagnóstica, com o intuito de saber que ponto, com relação aos conceitos, ainda deve ser melhor trabalhado.

Na atividade, através do modo *apresentação* no Google Meet, foram apresentadas as perguntas de análise do conto assistido por meio de *slide* e a roleta, que pôde ser visualizada em tempo real para todos os participantes.

A figura 14 mostra o *slide* com as perguntas que foram exibidas para os alunos.

Figura 14: Slide das perguntas do jogo da roleta.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A roleta foi elaborada gratuitamente através do site wordwall.net. Na tarefa, pelo *chat*, os alunos escolheram um número de um a vinte. Em cada rodada, era selecionado um número aleatório. Quem estivesse com o número sorteado respondia às perguntas que estavam em sequência. Na medida que as respostas iam sendo concluídas a partir da opinião do aluno, o professor ia fazendo as intervenções com as discussões para o melhor entendimento da análise em questão.

A figura seguinte apresenta as imagens do jogo da roleta pelo site Wordwall.

Figura 15: Imagens do jogo da roleta on-line.



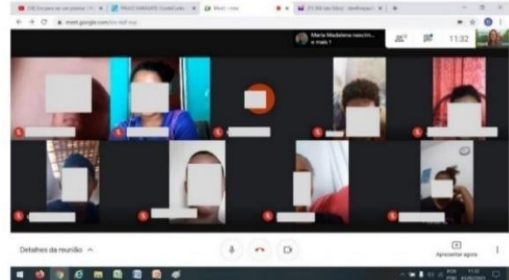
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As figuras a seguir mostram o *print* da professora e dos alunos no terceiro dia de oficina.

Figura 16: Etapa 3 (professora)



Figura 17: Etapa 3 (alunos)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

➤ *Etapa 4: Preparação da leitura (estudo de gênero, interpretação I, motivação e intervalo)*

A etapa foi iniciada com a síntese da oficina anterior, momento em que as questões mais complexas foram esclarecidas. Assim, foram retomados a diferença entre lenda e mito, o conflito, o evento e o suspense nas narrativas. Logo após a breve explanação, mediante a apresentação de *slides*, foram discutidos o foco narrativo, os tipos de discurso e a função dos modalizadores.

Figura 18: Slide Foco narrativo

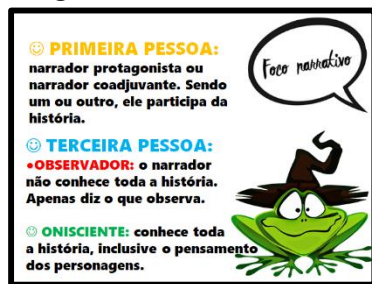


Figura 19: Slide Tipos de discurso

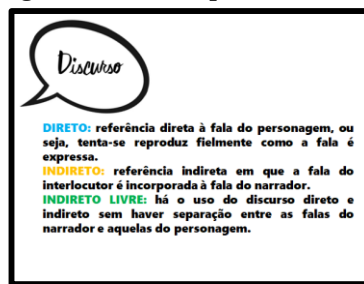
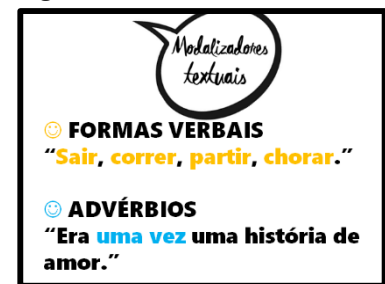


Figura 20: Slide Modalizadores



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

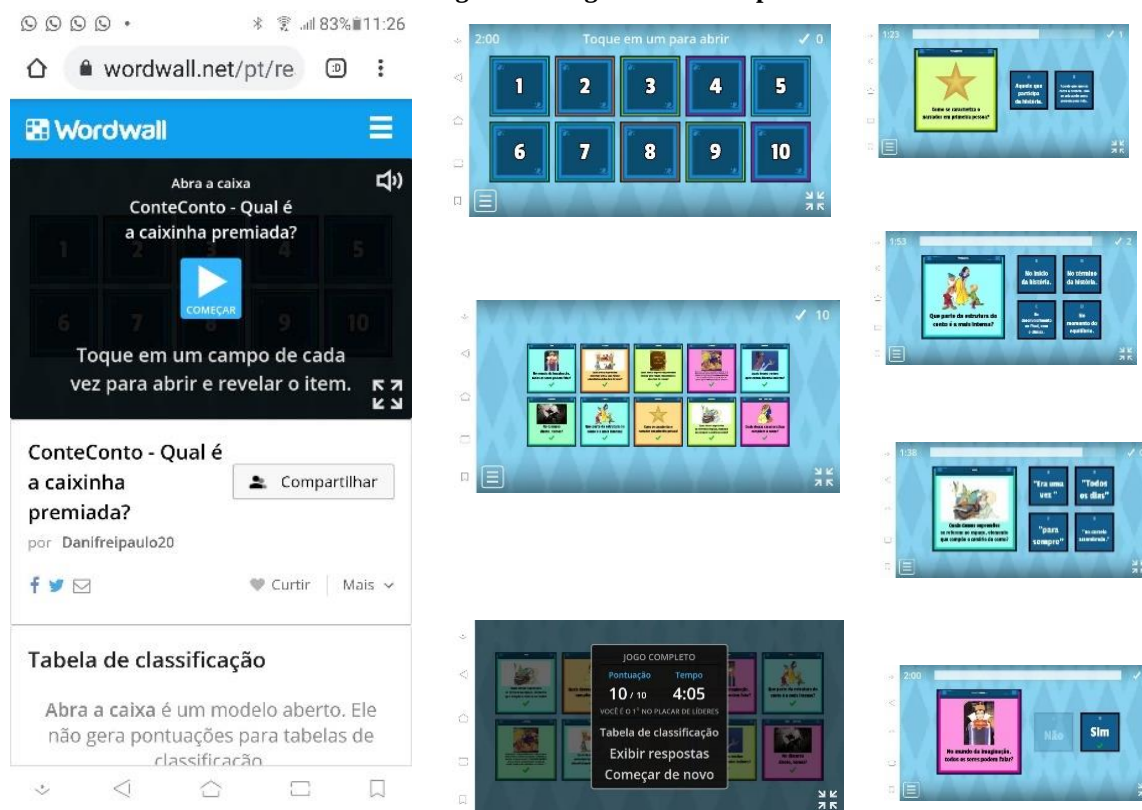
Logo após a explanação e discussão, *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos foi lido. O texto trata-se de um conto escrito apenas com substantivos cujo enredo narra a rotina diária de um personagem. Os substantivos funcionam como modalizadores textuais os quais inferem as ações praticadas pelo protagonista. A análise do conto serviu para motivar os alunos à iniciação escrita que foi sugerida e realizada nas etapas posteriores.

Deixando a escrita para um momento mais propício, uma revisão geral foi aplicada por meio da brincadeira do jogo da caixinha premiada, produzido gratuitamente através do *site*

wordwall.net. De forma dinâmica e divertida, esse mecanismo interativo proporcionou o levantamento de questões importantes trabalhadas até o momento. Além disso, esse intervalo fez parte da avaliação diagnóstica para identificar os pontos positivos e de fragilidade do trabalho desenvolvido até então.

A figura seguinte mostra o jogo da caixinha premiada. A brincadeira é, na verdade, um quiz que traz imagens referentes aos contos clássicos. No jogo, o aluno que abrir a caixinha premiada, ou seja, aquela que contém uma estrela, ganha um brinde. Assim, por compartilhamento de tela no Google Meet, os alunos selecionavam a caixinha e a professora a abria com as perguntas. A tarefa proporcionou uma experiência gratificante, pois os alunos acertaram todas as questões. Além disso, como havia premiação, eles se demonstraram mais motivados para responder às perguntas. A condição para ganhar o prêmio (*kit* escolar) era selecionar a caixa contendo a estrela e acertar a pergunta. Tivemos um ganhador, pois só havia uma estrela.

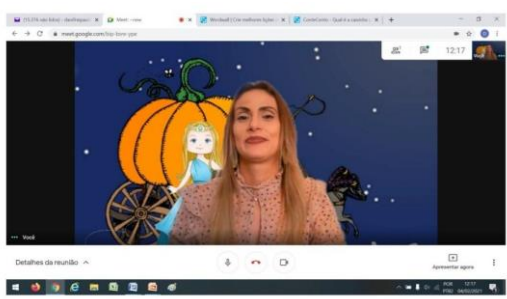
Figura 21: Jogo da caixinha premiada.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

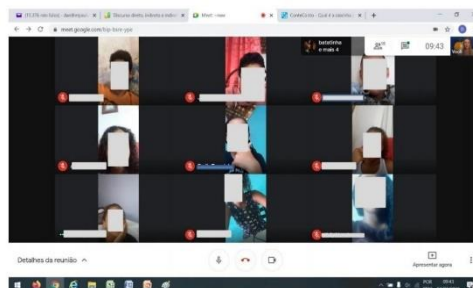
As figuras seguintes mostram a professora e os alunos na quarta etapa da oficina literária.

Figura 22: Etapa 4 (professora)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 23: Etapa 4 (alunos)



➤ *Etapa 5: Preparação da leitura (análise de texto imagético, contextualização/teoria, estudo do gênero e interpretação II)*

Primeiro, houve uma breve reflexão sobre o jogo da caixinha a fim de debater sobre os pontos de maior dificuldade. Para aprimorar as perguntas, foi sugerido que uma questão tivesse resposta mais resumida com o intuito de otimizar o tempo, a saber: Qual destas expressões se referem ao espaço, elemento que compõe o cenário do conto? (resposta: no castelo assombrado). Esta e as outras expressões estavam dentro do contexto frasal e algumas delas apresentavam período longo. Então, os alunos sugeriram que deixasse apenas as expressões isoladas, tendo em vista já se encontrar esclarecido nelas o sentido empregado. Em *no castelo assombrado* há a ideia de lugar.

Após a breve discussão, foi apresentado, em *slides*, quatro textos imagéticos: três cartuns e um autorretrato com a finalidade de abstrair o assunto e o tema. A primeira imagem mostra um casal de namorados, evidenciando que o rapaz não estava interessado no abraço, mas sim em comer a pipoca. A segunda imagem é uma charge que traz uma crítica social sobre a prisão dos pássaros. O texto revela através das imagens que, ao invés de prender os bichos, seria melhor colocar um rádio na gaiola. A terceira imagem trata-se de um autorretrato de uma jovem que apresenta os conflitos da adolescência. Já a quarta imagem mostra um homem sentado lendo um livro. O pensamento dele voa, confundindo-se com a folhagem da árvore.

Nesta tarefa, os alunos, via *chat* e oralmente, puderam explorar os possíveis assuntos e temas abordados nas imagens, observando a crítica social implícita presente em cada uma delas.

Não houve dificuldade quanto à apreensão do assunto. Todavia, para descobrir o tema, eles precisaram da intervenção da professora a qual foi apontando os elementos relevantes para a compreensão da mensagem. A tarefa faz parte de um treino cujo objetivo é exercitar a capacidade de abstração da ideia central da mensagem transmitida. Essa ideia pode ser estendida da leitura do imagético para o textual.

Figura 24: Slide com os textos imagéticos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois do exercício, foi realizado o estudo das contextualizações poética, temática e presentificadora, tomando como base a análise geral de quatro histórias clássicas, conforme segue a figura abaixo:

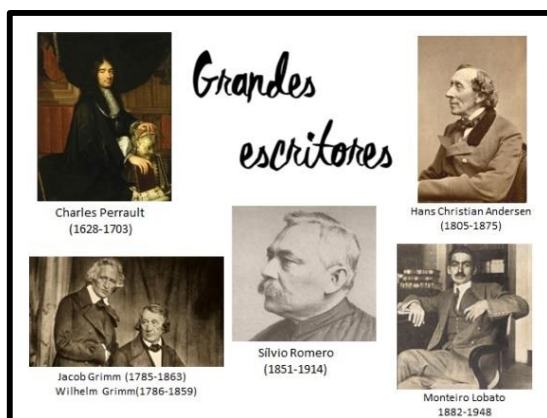
Figura 25: Slide referente às contextualizações.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na sequência, foram evidenciadas as várias versões dos contos clássicos e seus respectivos autores, conforme exhibe a figura 26:

Figura 26: Slide sobre os grandes escritores



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Finalizando a etapa, houve o estudo dos tipos de conto, levando em consideração a tradição, o estudo de alguns autores e a classificação por temas. Depois, foram apresentadas outras configurações de conto, a exemplo dos *microcontos* produzidos por autoria própria, conforme figura seguinte. Como tarefa para casa, os alunos foram convidados a produzirem um *microconto* feito apenas com verbos, com base no exemplo de Circuito Fechado, de Ricardo Ramos. A partir desta etapa, os alunos já começaram a realizar as produções textuais, partindo da brincadeira com palavras. Para a pesquisa, essa tarefa faz parte da *interpretação II*, sendo o resultado característico do trabalho com a leitura e, no caso, com o estudo do gênero.

Figura 27: Slide dos microcontos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As figuras seguintes mostram o *print* da professora-pesquisadora e dos alunos no quinto dia de oficina.

Figura 28: Etapa 5 (professora)

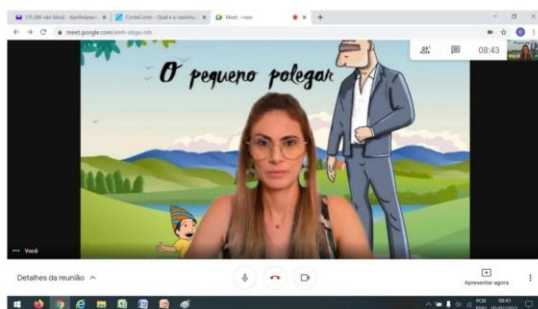
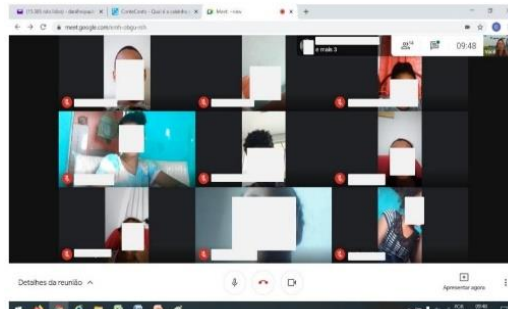


Figura 29: Etapa 5 (alunos)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

➤ *Etapa 6: Preparação para a leitura (contação de história, estudo da cultura popular e expansão)*

A etapa foi iniciada com a leitura dos *microcontos*. Sugeriu-se primeiro o uso de verbos, pois estas palavras já indicam semanticamente ação, estado e fenômeno da natureza, o que facilita quanto à elaboração do texto. Como a história vai sendo construída esquematicamente, os verbos apresentam uma carga de significação própria, sem precisar da relação com outras palavras para produzir um sentido mais completo. A única preocupação seria mesmo com a sequência das ações. Antes disso, foi necessário explicar como saber se tal palavra era verbo. Os contos foram enviados pelo aplicativo, e a professora norteou o andamento da produção. Alguns alunos, principalmente os do sexto ano, sentiram a necessidade de conferir se tal palavra era verbo ou não. Todavia, em atendimento individual, ao tratar sobre conjugação, os alunos foram percebendo que somente verbos poderiam ser conjugados. A explicação trouxe maior segurança, e eles conseguiram produzir os textos. A produção proporcionou saber se eles aprenderam a ponto de colocar em prática o que tinham estudado. Nessa atividade, a intervenção do professor é essencial para a condução e o aprimoramento da escrita, pois algumas linguagens, a depender do nível, precisam de um monitoramento maior que outras. A maior dificuldade foi em empregar o clímax na história, que foi resolvido com questionamentos feitos pela professora, a saber: *Que verbo poderia trazer desequilíbrio à história? Que verbo representaria um momento de emoção? Que verbo representaria a resolução do problema?*, dentre outros.

Alguns alunos entregaram a tarefa no dia combinado, outros entregaram depois, e dois contos foram escolhidos para a leitura e análise em grupo.

Por compartilhamento de tela pelo Google Meet, os contos foram apresentados e uma discussão foi realizada com o intuito de averiguar a percepção dos alunos diante do conteúdo trabalhado. A leitura foi realizada pela professora que também intermediou a discussão sobre a análise. Os alunos se demonstraram participativos e respondiam com coerência todas as perguntas da análise. Os questionamentos se referiam ao que tornava aquele texto um conto, a saber em resumo: *O que podemos considerar como sendo a parte de introdução do texto? Qual ou quais seriam os possíveis personagens da narrativa. Qual é o conflito gerador do problema da história? Em qual parte, se encontra o clímax? Qual seria o desfecho? Como podemos dizer que o texto tem unidade de efeito? O título contribuiu para a compreensão da história?*, dentre outros.

Logo após a análise, primeiramente, foi apresentado o vídeo *Patrimônio cultural*, do canal Vem fazer história, cujo tema trata dos bens materiais e imateriais. Enfatizar esses aspectos foi importante para a valorização do patrimônio cultural, tendo em vista São Cristóvão ser um dos berços da cultura popular sergipana. Depois, houve a explanação, através de slides, sobre a cultura popular.

Ao trabalhar com contos populares, alguns conceitos precisavam ser desmistificados para o melhor entendimento do contexto da obra.

Para entender o conceito de cultura segundo a sociologia, houve uma discussão sobre a cultura popular, erudita e de massa. Usando o recurso da *expansão*, três imagens foram apresentadas para explicar a diferença das três classificações. As imagens tratam desses aspectos estabelecendo intertextualidade com a obra *Monalisa*, de Leonardo da Vinci. Trata-se da imagem do quadro original e de dois memes, conforme figura seguinte. Dessa maneira, a cultura erudita seria representada pela imagem original do quadro; a popular, o meme com a *Monalisa* maquiada, fazendo self; e a cultura de massa, o meme da *Monalisa* representando uma figura desenho animado.

Figura 30: Slide sobre cultura.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Após a *expansão*, foram apresentadas em *slides* as manifestações folclóricas de Sergipe, as comidas típicas, principalmente aquelas que fazem parte do patrimônio histórico sergipano. Foi um momento de muita troca de informações e experiências. A etapa foi finalizada com a apresentação de um vídeo explicativo sobre a Chegança, um folguedo característico do estado, e com a proposta para casa de uma pesquisa sobre histórias e lendas para serem apresentadas pelos alunos na oficina seguinte.

Nesta oficina, tivemos a honra de receber a professora Dr.^a Jeane de Cássia que participou de toda a oficina, conhecendo de perto a execução do projeto. Apesar de ter perdido a foto com ela junto com os alunos, sua presença ficou marcada. A foto com ela foi registrada em outro dia de oficina. A figura seguinte mostra apenas o *print* da professora ministrante na sexta oficina literária.

Figura 31: Slide sobre as histórias e lendas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 32: Print da professora



➤ *Etapa 7: Preparação, leitura e a análise I (intervalo, motivação, introdução, leitura, interpretação I através da cruzadinha e expansão)*

Primeiramente, usando a técnica do *intervalo*, os alunos apresentaram as histórias cujas pesquisas foram realizadas através de entrevista com os próprios familiares, seguindo os protocolos de segurança, tendo em vista evitar o contato com pessoas que não faziam parte do convívio deles devido ao período crítico da pandemia. Como resultado da tarefa, tivemos a contação de várias lendas típicas do Nordeste, a exemplo do Lobisomem, Curupira, fogo corredor, rasga mortalha etc.

Como *motivação*, houve a apresentação de uma dança folclórica, do grupo Balé popular histórico de São Cristóvão, exibida primeira vez em Aracaju/SE, em 20 de outubro de 2008, com o tema *Raízes*. A dança relembra a cultura das tribos africanas. De início houve um estranhamento por parte de alguns alunos com a apresentação, mas depois que a professora explicou o significado dos movimentos que representavam a história, as formas de manifestações artísticas, o manuseio do barco e outras características, eles passaram a entender e a valorizar a dança.

Na sequência, foi feita a introdução com a apresentação do autor Ricardo Azevedo e do livro que contém o conto *O homem que enxergava a Morte*. Em seguida, houve a apresentação da leitura audiovisual do conto *O homem que enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. Neste primeiro momento, foi essencial que a leitura fosse realizada pela professora como forma de servir de referência e exemplo. Por outro lado, vale ressaltar a importância do mediador perceber a necessidade de se fazer uma nova leitura ou uma breve síntese do texto.

Depois da leitura, foi o momento do relato oral que gerou a discussão das primeiras impressões do conto por meio de perguntas feitas pela professora. A partir da análise das *primeiras impressões*, é fundamental a intervenção do professor para instigar o aluno a pensar.

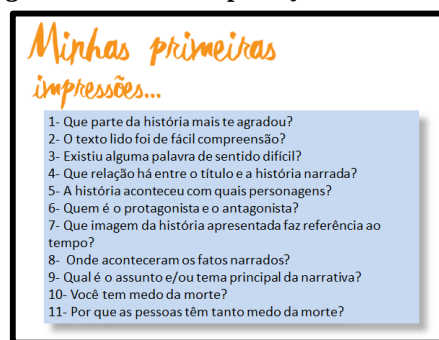
As figuras, logo adiante, mostram o vídeo da leitura e as perguntas apresentadas aos alunos às quais serviram como base para a discussão inicial do texto.

Figura 33: Slide Momento leitura.



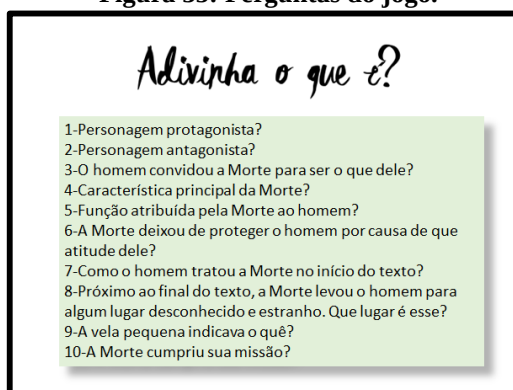
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 34: Slide Interpretação I da leitura.



Em seguida, realizou-se a *interpretação I* cuja análise estava presente no jogo da cruzadinha através do *Advinha o que é?*, mostrado na figura seguinte. Em tela compartilhada pelo Google Meet, o jogo foi exibido e, mediante sorteio, os alunos participaram da brincadeira respondendo às perguntas. Não houve erro nas respostas. Apenas a pergunta 6 necessitou de dicas, mas as respostas estavam no campo semântico correto, a exemplo de ao invés de enganação foi dito desobediência e traição. Isso demonstrou interação e entendimento da história lida. O jogo foi feito gratuitamente pelo site Wordewall.net.

Figura 35: Perguntas do jogo.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 36: Cruzadinha.



Depois da primeira interpretação do conto, houve o trabalho com a *expansão*, em que foi analisada a charge *A melhor finitude* cujo contexto linguístico estabelece relação intertextual com o conto lido. Aqui a professora explorou as semelhanças e diferenças entre as duas histórias, bem como destacou a distinção das performances que usam a linguagem escrita, auditiva e imagética. Neste mesmo debate, a contextualização *presentificadora* e a *temática* da obra poderão ser discutidas e antecipadas. Assim, foi contemplado um breve percurso entre as duas contextualizações.

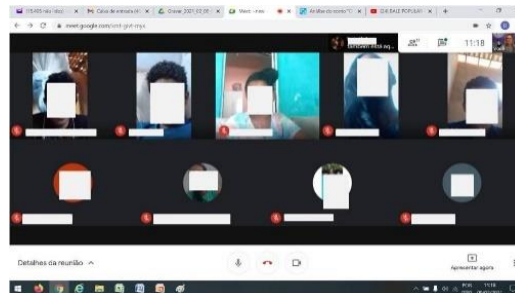
As figuras 37 e 38 mostram o *print* da professora ministrante e dos alunos no sétimo dia de oficina.

Figura 37: Etapa 7 (professora)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 38: Etapa 7 (alunos)



➤Etapa 8: Contextualizando

Inicialmente, a cruzadinha foi retomada para observar os pontos positivos e de fragilidade do jogo e para reforçar a interpretação do texto analisado.

Vale ressaltar que, nas discussões, os alunos tinham a liberdade de acrescentar detalhes do texto que não tinham sido colocados em destaque. Todavia, a recepção literária foi mais consolidada no momento das *primeiras impressões* e nas *contextualizações*.

Dessa forma, as contextualizações foram realizadas por meio de perguntas geradoras às quais serviram de norteamento para o debate.

Em discussão oral e por serem levantadas questões abertas, as contextualizações foram analisadas no conto através de slide com perguntas que exigiam respostas pessoais ou estando na materialidade textual. Esse mecanismo favoreceu a interação e a exposição do pensamento individual, considerando as formas de recepção literária e ampliando o horizonte de leitura com a troca de experiência. Desse modo, todos tiveram a oportunidade de apresentar sua opinião e de esclarecer pontos ainda não consolidados. A mediação da professora para esse fim foi importante no sentido de instigar questionamentos e de aguçar o senso crítico no aprendiz. As figuras, na sequência, mostram os *slides* trabalhados na oficina.

Figura 39: Slide Contextualização estética.

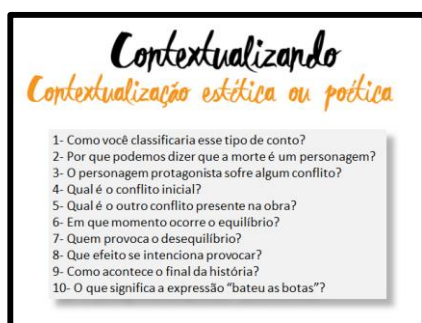
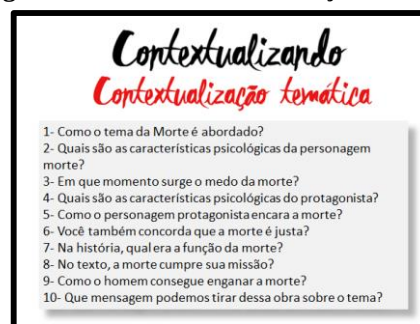
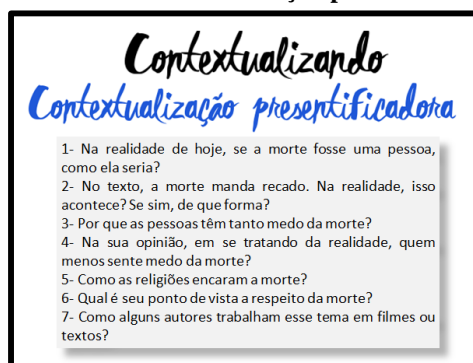


Figura 40: Slide Contextualização temática



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 41: Slide Contextualização presentificadora.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação à contextualização *estética*, eles classificaram o conto como sendo popular, de assombração. Mostraram os dois conflitos presentes na obra geradores do desequilíbrio: o primeiro centralizava-se no homem que não encontrava ninguém para ser madrinha do seu filho, e o segundo focalizava a fuga do homem que não queria ser levado pela morte. O equilíbrio apresentado foi a parte em que o homem fica rico. Embora, o conto ser considerado de assombração, eles não acharam efeito de terror, mas sim de suspense e humor. O final da história foi facilmente identificado, pois estava na materialidade textual: o homem é levado realmente pela implacável Morte. Consideraram o clímax como sendo a parte em que o homem reza o pai nosso ao ver um moribundo caído na estrada, quando na verdade era a Morte na espreita para levá-lo. Outras questões foram apontadas, a exemplo do uso excessivo das interjeições e interrogações, o uso e a função dos verbos no passado e presente, o tipo do discurso, dentre outros.

Quanto à contextualização *temática*, os alunos foram convidados a refletir sobre o tema. Destacaram como assunto a Morte. Nesse quesito, enfatizaram a abordagem leve e humorística tratada na obra. Mostraram os valores presentes como a justiça, a lealdade e a obediência. Para

eles, a Morte era justa, leal e honesta, embora implacável. Já o homem se tornou orgulhoso e se aproveitou da bondade da Morte. Alguns apresentaram a justificativa do homem por ter enganado a Morte. “Afiml quem queria morrer?”, foi uma das falas de um aluno. A discussão aqui centralizou-se em quem era realmente o vilão da história. A mensagem apresentada eram as mais diversas: “A morte é implacável, logo temos que aproveitar a vida”; “Ninguém engana a Morte por muitas vezes.”; “A vida deve ser valorizada, pois o fim um dia chega.”; “A morte é inevitável.”; “Ninguém foge do destino da morte.”; “Cada um tem sua hora.”. A partir das discussões um eixo temático delimitador foi construído coletivamente, servindo como base para a análise seguinte. Assim, *A morte e suas facetas* foi o tema que norteou os aspectos tratados da obra para a atualidade.

Na contextualização *presentificadora*, trazendo a obra para a atualidade, os questionamentos levaram os alunos a pensar sobre sua própria realidade e sobre o contexto contemporâneo. Eles informaram que a justiça, a honestidade e a lealdade estão perdendo espaço na sociedade, pois grande parte das pessoas aderiram ao individualismo, muitas vezes, corrompendo-se. Outro ponto comentado foi se a Morte fosse uma pessoa ela seria mais humana e não levaria todo mundo. Seguindo com as discussões, declararam que nem no texto, nem na vida real a morte manda recado, por isso é importante que nos cuidemos. Neste momento, foi questionado como deveríamos nos cuidar. Unanimemente, os alunos enfatizaram a questão da saúde física e mental. Apontaram a necessidade de atividades físicas, boa alimentação e a não ingestão de drogas lícitas e ilícitas. Foi perguntado se eles tinham medo da morte. Todos afirmaram que sim. Ao relatar quem menos sente medo da morte, eles falaram que existem pessoas de natureza fria e pessoas que não pensam nas consequências. Estas foram caracterizadas como aquelas que não tem medo de matar ou mesmo de morrer. Falando sobre os dogmas religiosos, eles declararam o que pensam a sua própria religião e foi enfatizada a questão da tolerância e do respeito à vida, bem como à diversidade de opiniões. Ao tratar de livros e filmes que trabalham o tema foram destacados os livros *A árvore das lembranças*, de Britta Teckentrup, e os outros contos de Ricardo Azevedo, do livro *Contos de Enganar a Morte*, a exemplo de *O último dia na vida do ferreiro* e *O moço que não queria morrer*, do autor. O primeiro traz uma abordagem mais dramática, mas sem perder o tom leve com o uso metafórico do tema. A linguagem empregada é elaborada por eufemismos “Fechou os olhos, respirou fundo e caiu no sono.”. O filme evidenciado foi *A cabana*, produzido por Gil Netter, cujo tema aborda a aceitação da morte, e *O sétimo selo*, produção de Allan Ekellund. Este último também narra o jogo de desafio do homem com Morte. A Morte surge para levar um cavaleiro que a desafia.

No filme, tencionando ganhar tempo, ele a convida para jogar xadrez, etapa que decidirá se ele partirá ou não com ela. Assim, ele garante sua vida eterna enganando a Morte, uma vez que nunca perde. Ao trazer os aspectos da obra comparando-a com outras linguagens e fazendo analogia das histórias à própria realidade, o aluno pôde se aproximar da leitura projetando-se nela. Isso proporcionou ao educando entendimento de conceitos, formulação e reformulação de ideias, ampliando sua visão de mundo.

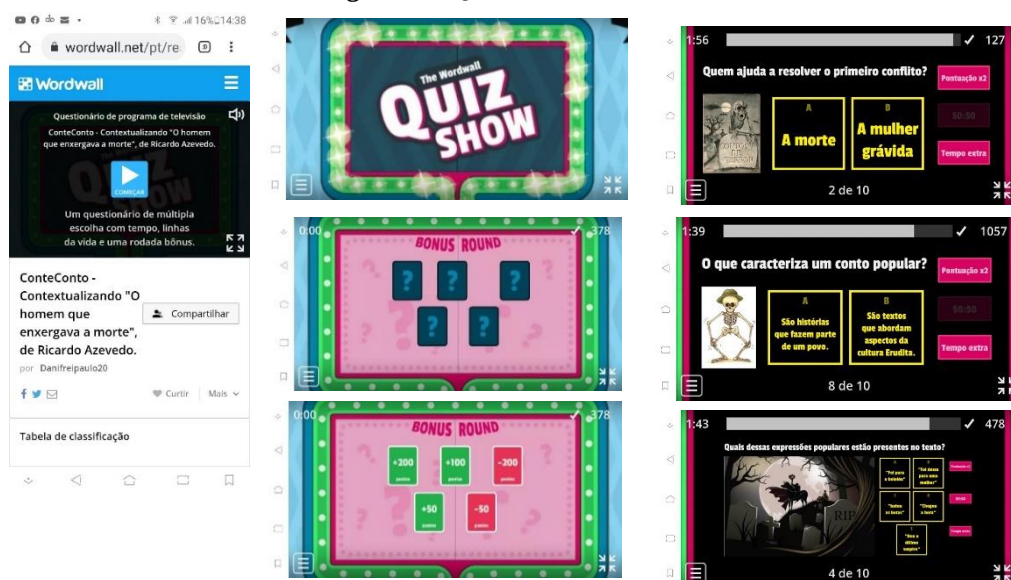
Toda a troca de experiência nas discussões agregou muito conhecimento e consolidou as contextualizações objetivadas no trabalho com a obra. Para tanto, a mediação do professor foi fundamental no sentido de conduzir o processo de criticidade sobre a leitura, através da análise.

Vale ressaltar a importância de deixar claro para o aluno os tipos diferentes de contextualização que foram realizadas.

Para finalizar a etapa, os alunos foram convidados a brincar do jogo do Quiz televisivo, elaborado gratuitamente através do *site* Wordwall.net. Em tela compartilhada pelo Google Meet, um *link* foi disponibilizado no *chat*. Ao clicar nele, os alunos foram direcionados ao joguinho que continha perguntas relacionadas aos três tipos de contextualização analisados na obra. Foi um momento de muita diversão, e não houve erros nas respostas. Isso mostrou que os alunos assimilaram bem os conceitos para a análise do conto.

As figuras abaixo mostram o Quiz televisivo.

Figura 42: Quiz televisivo contextualizando.



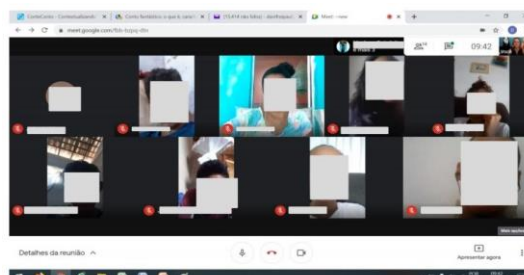
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As figuras 43 e 44 mostram o *print* da professora ministrante e dos alunos na oitava oficina literária.

Figura 43: Etapa 8 (professora ministrante)



Figura 44: Etapa 8 – (alunos)



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

➤Etapa 9: Revisão dos estudos, brincando com o Quiz

Primeiramente, o joguinho do Quiz foi revisado para reforçar os conteúdos da análise e para verificar os pontos positivos e de fragilidade. Como eles entenderam que não houve terror, o nome foi substituído por conto de assombração. Para melhor atender a análise feita pelos alunos, as questões que envolviam *terror* foram substituídas por *assombração* com atmosfera de *suspense* e *humor*, conforme a figura seguinte. Diante da análise feita pelos alunos a partir da sua própria percepção, os conceitos foram desmistificados sem levantar questionamentos com relação à classificação, respeitando a leitura subjetiva da turma a partir daquilo que eles sentiram com o texto. Em seguida, foram trabalhadas as técnicas de suspense e de mistério.

As figuras, adiante, mostram o Quiz com as perguntas em questão.

Figura 45: Quiz.



Figura 46: Quiz com a modificação.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As figuras seguidamente apresentadas mostram os *slides* apresentados aos alunos. A explanação fazia parte de dicas das técnicas de suspense e mistério que serviu para agregar conhecimento para a produção escrita. As discussões estavam voltadas a análises, fazendo-se analogia à obra, observando os aspectos em questão dentro do conto, bem como fazendo referência a filmes e a outras narrativas textuais. Os alunos contribuíram dando exemplos de filmes e desenhos.

Figura 47: Slide Técnicas de Suspense.

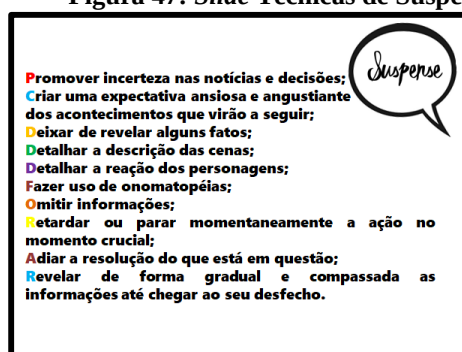
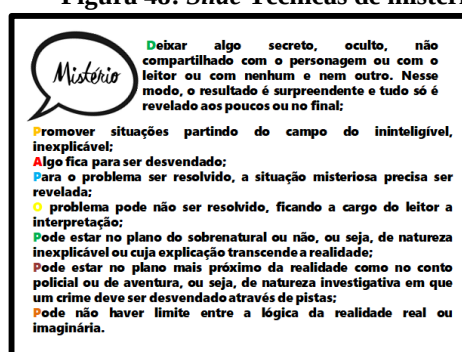


Figura 48: Slide Técnicas de mistério.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Após as discussões, foi sugerido para casa a retextualização (DELL'ISOLA, 2007) de um conto já existente a partir do uso apenas dos substantivos principais presentes no texto escolhido, concretizando uma das etapas da *interpretação II*. Na tarefa individual, os alunos escolheram um conto e criaram um outro texto apenas com substantivos. Para tanto, a professora precisou mostrar como se identifica esse tipo de classificação gramatical em textos. A dica principal sugerida foi o fato de caber na palavra a presença de artigo. Os contos foram escritos pelos alunos com o uso do aplicativo. Através da ferramenta, o professor executou as orientações individuais, corrigiu e solicitou a reescrita do que era necessário para melhorar o texto, cumprindo com a proposta. Os contos prontos foram exibidos para toda a turma visualizar.

Nesta oficina, tivemos novamente a presença da professora Dr.^a Jeane de Cássia que nos concedeu uma foto, registrando aquele momento tão especial. Maria Clara, minha sobrinha, também marcou presença para nos prestigiar. As figuras subsequentes mostram os *prints* das nossas convidadas junto com a professora ministrante e os alunos.

Figura 49: Professora Dr.^a Jeane de Cássia e os alunos.

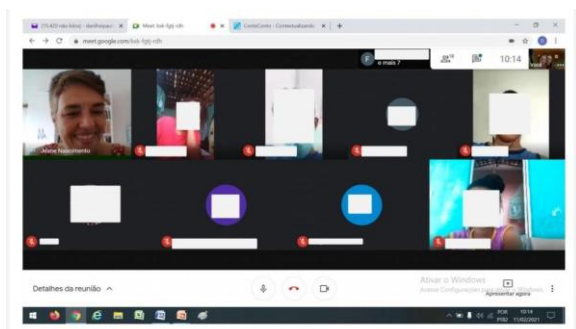
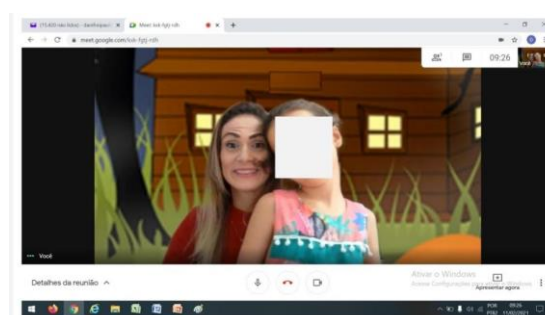


Figura 50: Professora-pesquisadora e Maria Clara, sua sobrinha.

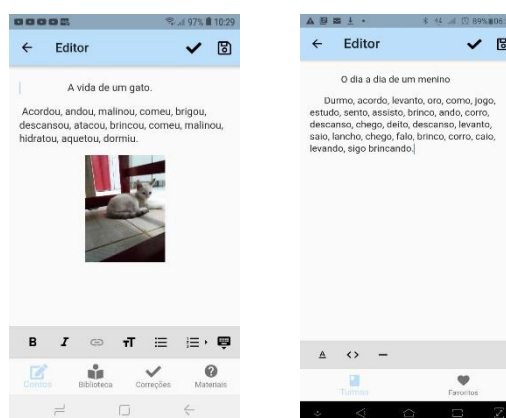


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

➤ *Etapa 10: Roteiro para a produção escrita de contos*

Inicialmente, foram apresentados alguns contos feitos pelos alunos através do uso de substantivos. Com esta tarefa, o educando pôde entender a força significativa da palavra dentro de um contexto de relações linguísticas, bem como compreender a ordem e a sequência cronológica dos fatos para a progressão textual. A figura abaixo mostra dois exemplos desses textos criados por eles.

Figura 51: Imagens dos textos produzidos pelos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Partindo da palavra para o texto, depois das apresentações, foi o momento de refletir sobre como produzir contos, seguindo a estrutura tradicional do gênero. Para tanto, houve a explanação de um conteúdo sistematizado por meio de um roteiro com dicas de como escrever contos. O resumo geral explanado serviu como sugestão de como compor as partes do texto,

partindo da reflexão sobre o assunto/tema, passando pelas técnicas de efeito, pelos elementos fundamentais da narrativa até a elaboração do esqueleto estrutural que poderia ser mental ou escrito.

A figura 52 mostra os *slides* contendo as dicas de como produzir contos.

Figura 52: Slide do roteiro apresentado aos alunos.

Ainda reflete!

Quem serão os personagens?
 Quem será o protagonista (mocinho)?
 Quem será o antagonista (vilão)?
 Quem serão os personagens coadjuvantes?
 Como será o ambiente?
 Terá um tempo determinado?
 Qual será a complicação/conflito?
 Que fatos acontecerão?
 Por que acontecem?
 Como o problema será solucionado?

Primeiro pense!

Qual será o tema ou assunto?

RURAL	URBANO	ATLETISMO
AMIZADE	DRAGÕES	PAZ
OTIMISMO	MUNDO DA FANTASIA	CRIME
PERSEVERANÇA	ESPERANÇA	ESCOLA
MAGOS	FADAS	BRUXAS
FICÇÃO CIENTÍFICA	VIOLÊNCIA	JOGOS
AMOR	RELIGIOSIDADE	
POLICIAL		

Depois escolha!

Que efeito pretendo provocar?

CURIOSIDADE
 SUSPENSE
 MISTÉRIO
 TERROR
 HUMOR
 ENCANTAMENTO
 ENGAÇÃO
 AVENTURA
 ESTRANHAMENTO

Forme a estrutura com:

1º INTRODUÇÃO

- ☺ Momento de dar início à história.
- ☺ Como você quer começar? Pelo início, meio ou final?
- ☺ Comece apresentando o contexto da história, situando o leitor sobre o ambiente e os personagens envolvidos.

Antes de tudo, a estrutura deve seguir o tema.

Forme a estrutura com:

2º DESENVOLVIMENTO

- ☺ Momento de apresentar o conflito da história.
- ☺ O desequilíbrio acontece aqui.
- ☺ Momento de elucidar o acontecimento, relatando as ações de forma cada vez mais intensa com o intuito de prender a atenção do leitor.

Forme a estrutura com:

3º DESFECHO

- ☺ Aqui a tensão se dissolve e o equilíbrio volta a acontecer.
- ☺ Momento de dar um final à história.
- ☺ Esse final poderá ser feliz, infeliz, inesperado, engraçado, estranho, fabuloso...

Colocar pitadas de tensão...

MISTÉRIO
 AVENTURA
 TERROR
 ENGAÇÃO
 ENCANTAMENTO
 SUSPENSE
 ESTRANHAMENTO
 HUMOR

Felizes para sempre!

Pensou em tudo isso?

Mãos à obra!!!

Fonte: Dados da pesquisa.

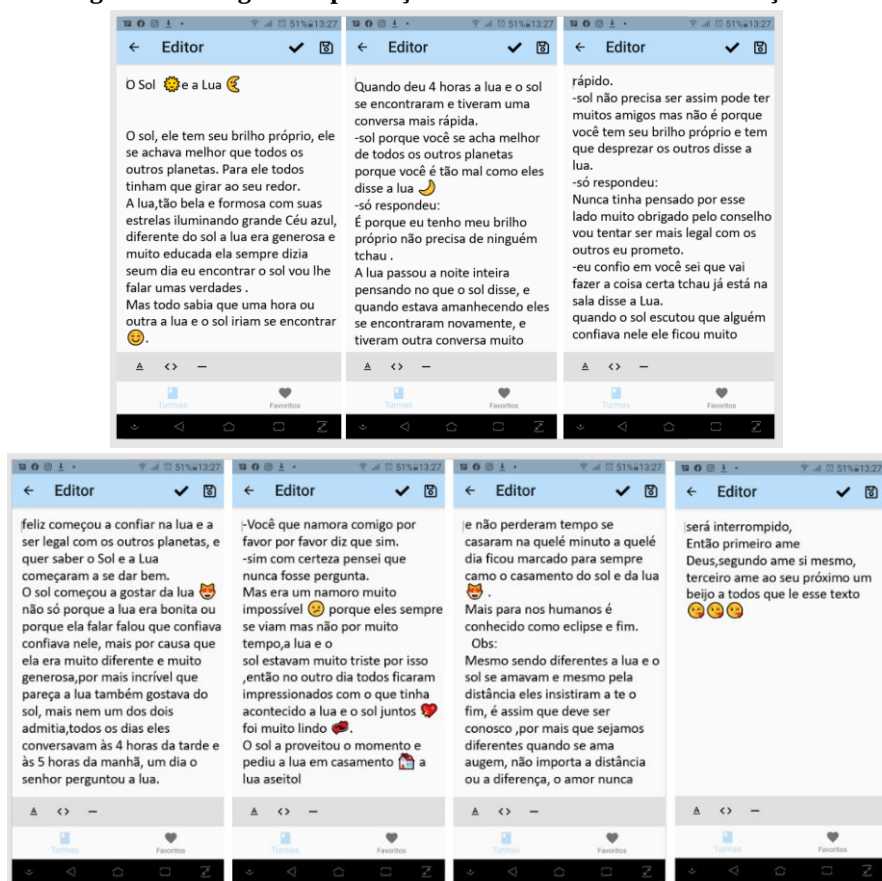
A aula foi finalizada com a sugestão de uma tarefa para casa.

➤ Etapa 11: Produção de contos

A atividade solicitada na aula anterior consistiu na produção de um conto com tipo e tema livres no aplicativo *ConteConto*. Dessa maneira, durante uma semana, os alunos produziram os contos, os enviaram e os reenviaram para a professora fazer as devidas correções. No aplicativo, o aluno pôde diariamente rever os assuntos vistos na aula, manter *feedbacks* com a professora, além de produzir seus contos e de ler aqueles elaborados por seus colegas. A ferramenta possibilitou criar um espaço interativo de estudo e de compartilhamento de leitura. Seguindo as orientações individuais, o educando encontrou um espaço para diálogo, escrita e leitura compartilhada, onde detinha todo o material apresentado para estudo.

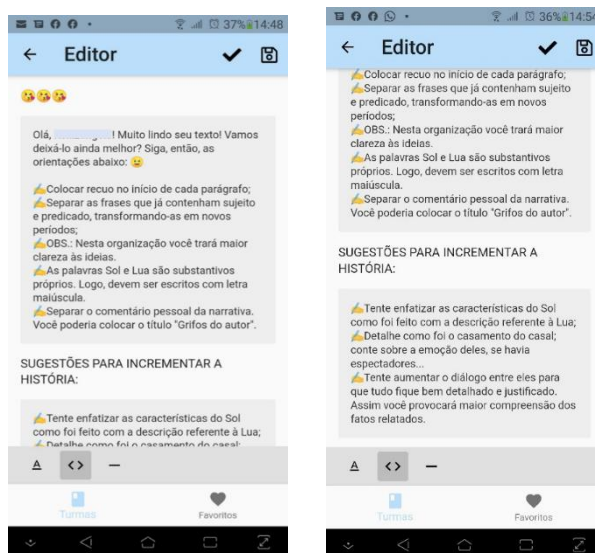
As figuras seguintes mostram exemplos da evolução dos contos produzidos até chegar à composição final.

Figura 53: Imagens da produção do aluno A antes das orientações.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 54: Imagens da orientação da professora ao aluno A.



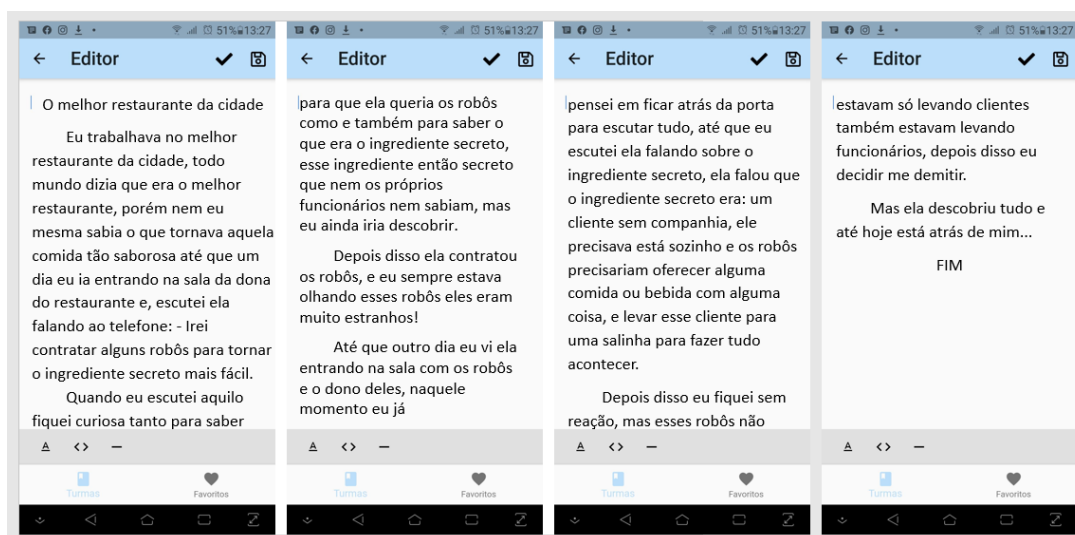
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 55: Imagens da produção do aluno A depois das orientações.



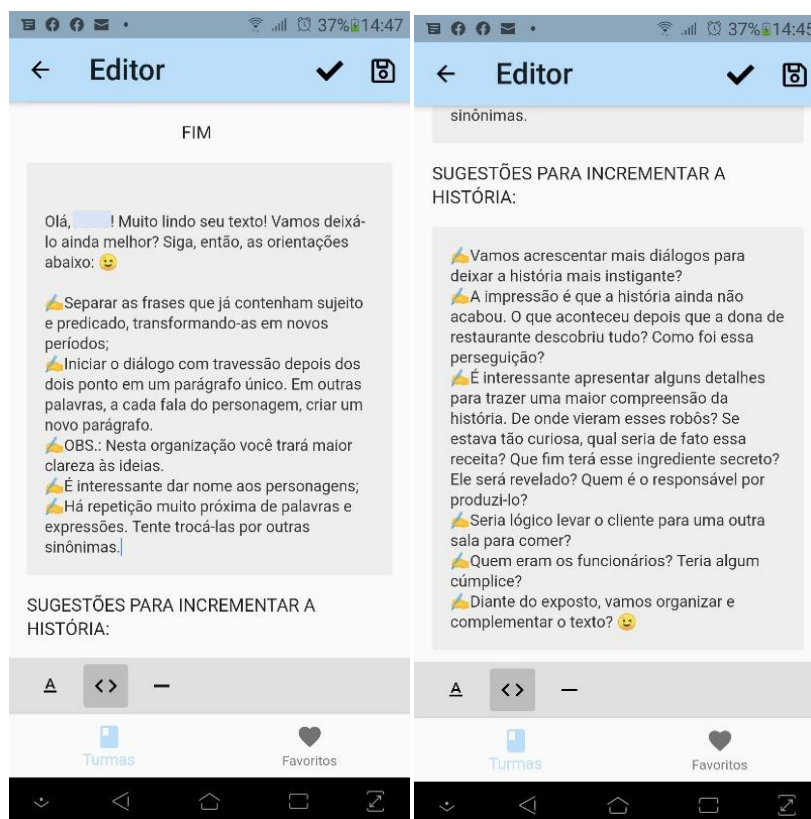
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 56: Imagens da produção do aluno B antes das orientações.



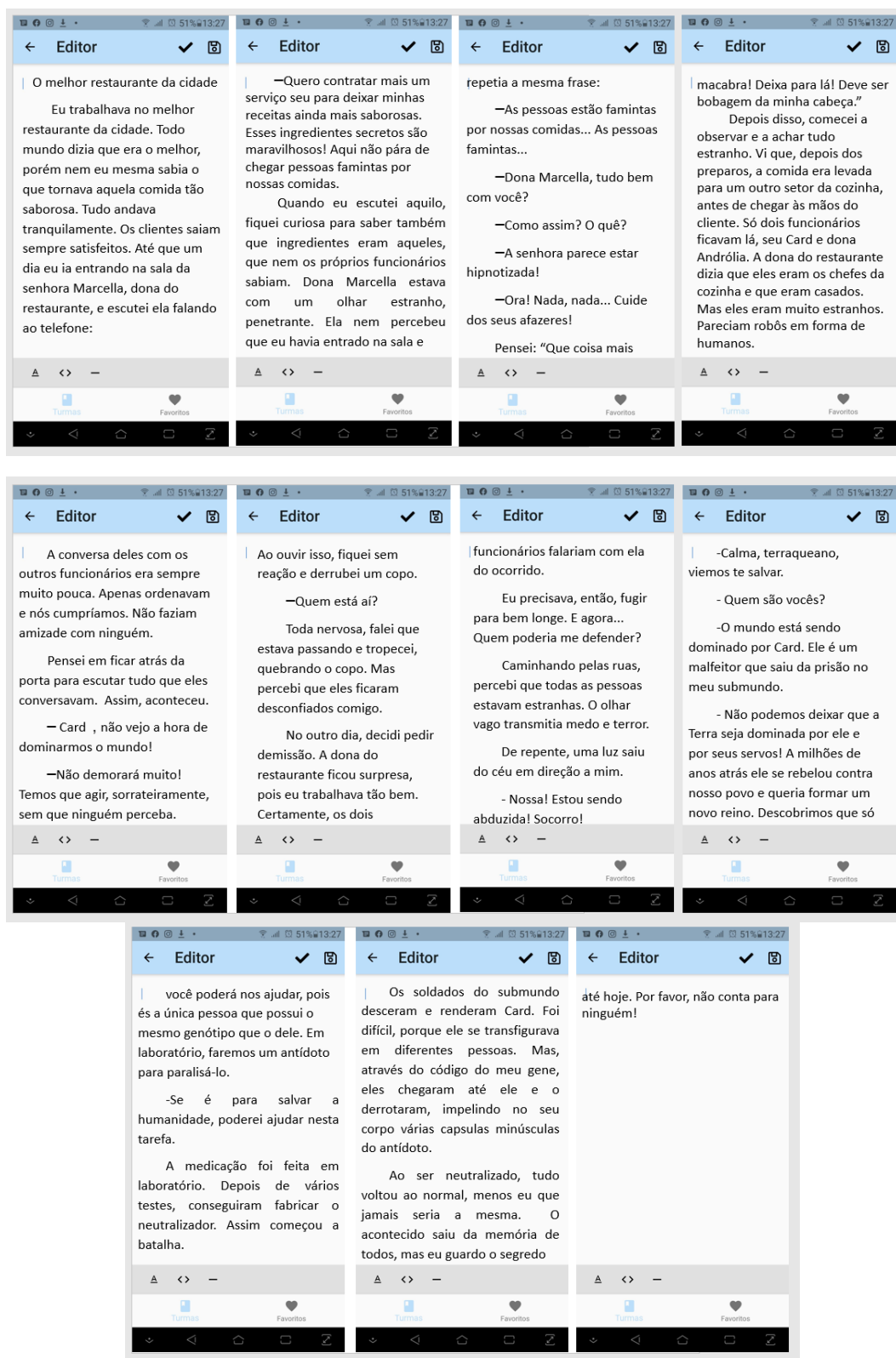
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 57: Imagens da orientação da professora ao aluno B.



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 58: Imagens da produção do aluno B depois das orientações.

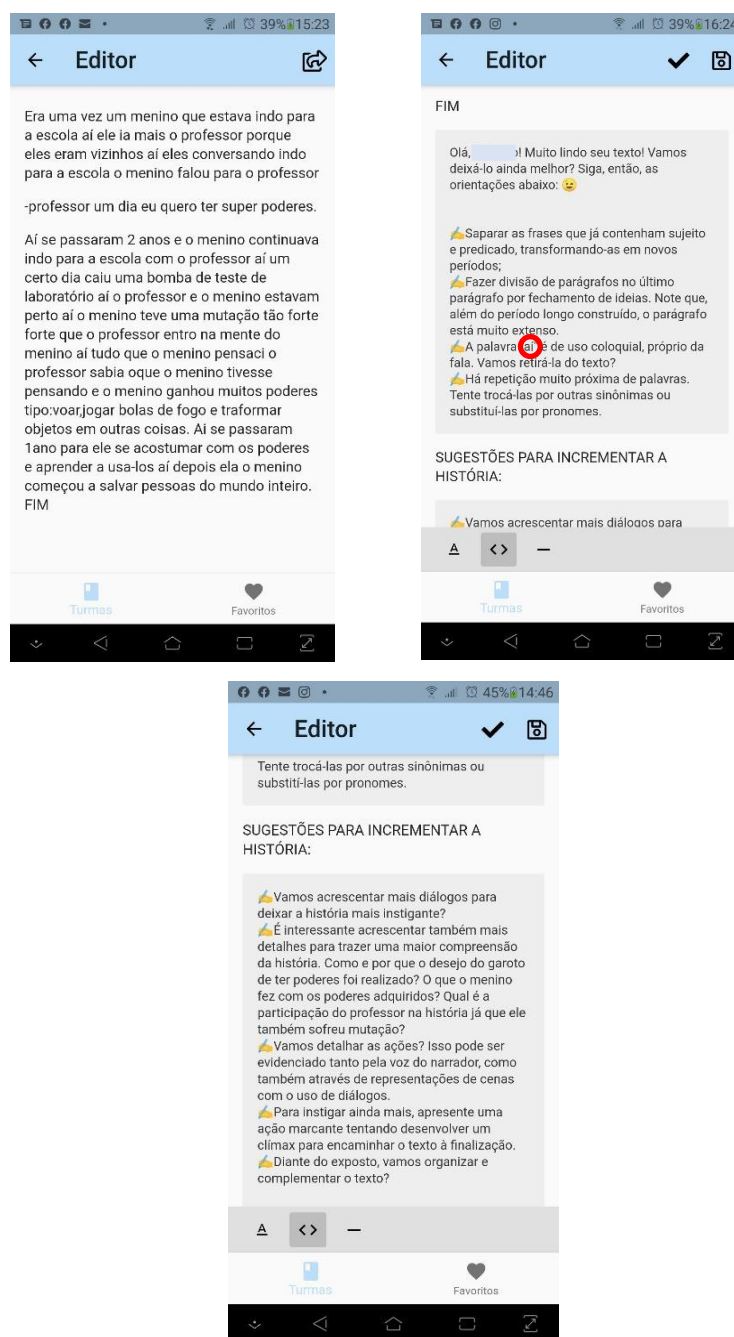


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As orientações foram executadas via aplicativo e, para comunicações mais rápidas, via *Whatsapp*. Alguns contos precisaram ser reescritos mais de duas vezes. Procurou-se, com as

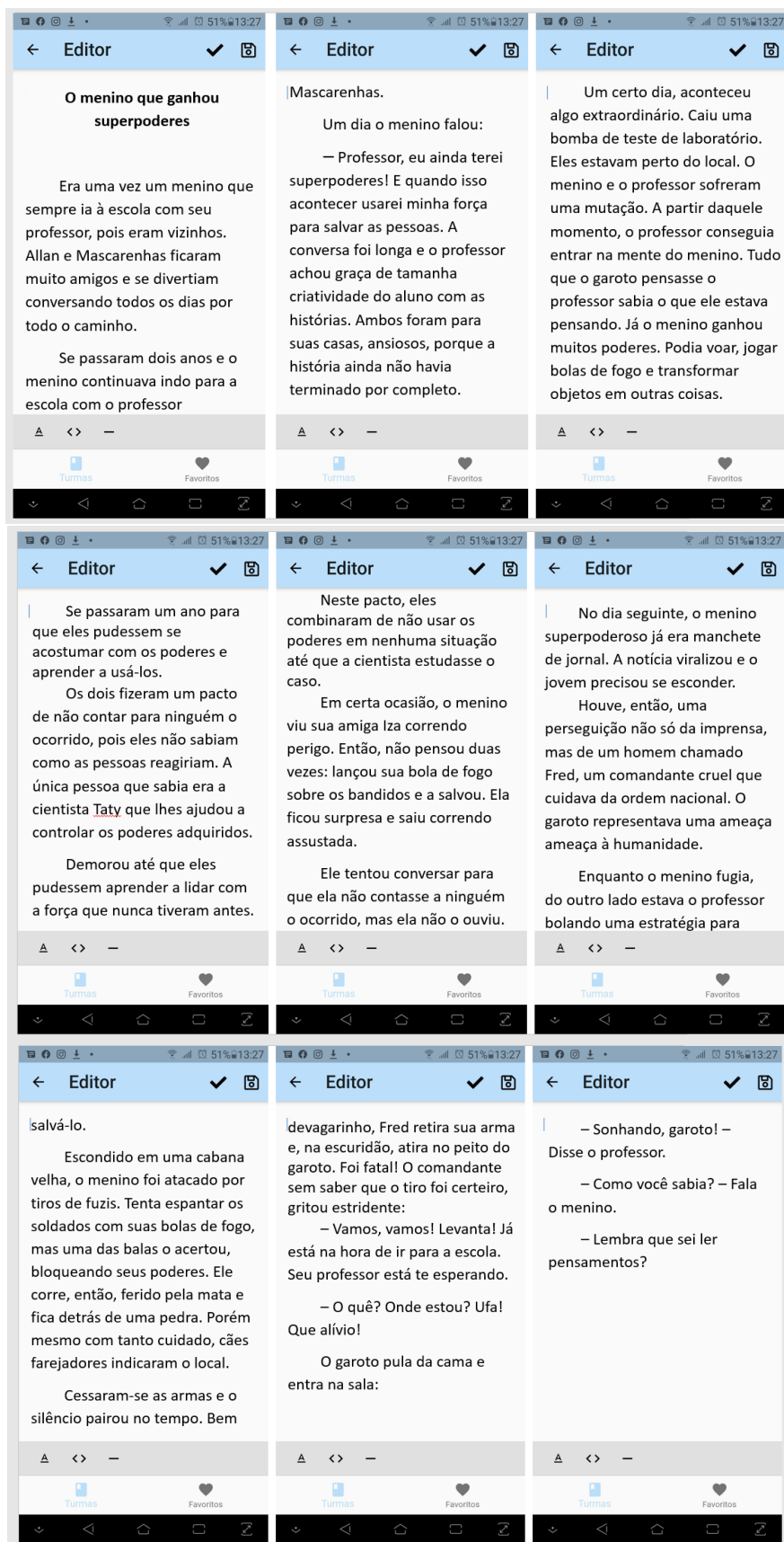
intervenções, não interferir na ideia genuína do aluno, nem tolher a capacidade de criação. Todos os contos precisaram de uma correção gramatical através de orientações. Dentre outros aspectos observados, vale ressaltar que houve uma incidência maior do uso coloquial da linguagem com os alunos do sexto ano. A figura seguinte mostra um exemplo do emprego da palavra “aí”, tão comum na contação oral de histórias.

Figura 59: Imagens do texto com uso coloquial da linguagem, mostrando as orientações e a evolução do texto.



Fonte: Dados da pesquisa /92020).

Figura 60: Imagens do texto depois das orientações.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nas intervenções, priorizou-se, então, a valorização daquilo que estava escrito, sendo corrigido, sugerido para ser complementado e melhorado apenas o que prejudicava a clareza da ideia comunicativa, incluindo a linguagem e a tipologia textual.

➤ *Etapa 12: Finalização dos trabalhos com o lançamento do livro de contos produzidos pelos alunos.*

A última etapa consistiu na finalização do projeto de leitura com o lançamento de um livro. Enquanto prática social, a leitura dá subsídios para o trabalho com a linguagem. Na medida em que os contos iam sendo corrigidos e recorrigidos, a professora habilitava a visualização destes para que os outros alunos pudessem apreciar a leitura. Vendo a criação do outro, os alunos se demonstraram sentir motivados a também produzir os seus próprios contos, querendo estar incluídos na participação. Os textos ficaram disponíveis para toda a turma ler dentro do aplicativo.

Posteriormente, mediante a sugestão dos alunos com a escolha das imagens para a capa e para a parte semiótica dos textos, o livro digital foi confeccionado através do aplicativo Pub HTML 5. Depois de algumas sugestões feitas pela professora para o nome do livro, a obra ficou intitulada *Meu primeiro faz de conta tem codinome....* Para preservar a identidade do aluno, foi preferível usar codinomes. A figura seguinte mostra as imagens frente e verso do livro de contos produzidos pelos educandos. As outras figuras mostram o livro por dentro, apresentando um dos contos e os registros, pelo *Whatsapp*, da experiência de alguns dos alunos com a oficina literária.

Figura 61: Livro digital produzido pelos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 62: Capa do livro de contos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 63: Livro digital aberto.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 64: Registro, pelo WhatsApp, da experiência de alguns dos alunos com a oficina literária.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O livro de contos digital é composto por 28 contos, incluindo *Era para ser um poema, mas acabou em história de terror!*, de autoria da professora ministrante. Nele também são encontradas as impressões da experiência vivida por alguns alunos na oficina *on-line*.

Toda a metodologia foi adaptada para a modalidade *on-line*, grande desafio tanto para os estudantes como para a professora. Várias pesquisas foram feitas para trazer tarefas dinâmicas e apropriadas para o novo tipo de ensino. O aplicativo se tornou uma ferramenta útil e importante para o processo dessa aprendizagem, uma vez que facilitou a comunicação, a inserção do material trabalhado e os textos diversos produzidos pelos alunos para a leitura. Durante os trabalhos, houve uma excelente adaptação dos alunos com a ferramenta. Depois de conseguirem o primeiro acesso, tudo fluiu dentro da normalidade esperada.

Quanto aos discentes, as maiores dificuldades estavam centradas no acesso ao *smartfone* e à *internet* que foram solucionadas com a cooperação dos envolvidos. Tivemos o caso, por exemplo, de dois alunos que não tinham o celular, mas que conseguiram participar de toda a oficina com a ajuda de uma colega do grupo. Como moravam perto, eles assistiram às aulas juntos, por um *tablet*. Outra situação aconteceu com um aluno devido à falta de *internet*, a qual também foi resolvida. Nos últimos dias de oficina, ele teve que assistir às aulas na casa da avó, tendo em vista consumir por completo o pacote de dados.

Todavia, nota-se que os entraves não impediram que os alunos seguissem até o final. Pelo contrário, o incentivo da professora aguçou neles a vontade de querer se inserir cada vez mais no novo método, superando os desafios.

Assim, uma comunidade de leitores e autores foi formada, mostrando que, com incentivo, motivação, boa vontade e cooperação, a realidade, a qual nos parecia ser tão distante, apresenta-se concretamente, materializando um projeto idealizado.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

ConteConto é um aplicativo construído para professores e alunos que desejam ingressar no mundo maravilhoso dos contos. O contato com textos literários pode ser uma prática divertida. No *ConteConto*, explorar a leitura e a produção de contos é uma forma atrativa de mostrar o encantamento da cultura, aguçando a criatividade e a imaginação.

A ferramenta foi criada principalmente para o público jovem, alunos do Ensino Fundamental maior, e segue as regras de classificação para menores. De cunho exclusivamente pedagógico, o intuito principal de sua elaboração foi o de auxiliar professores e alunos nas tarefas de leitura e escrita.

O aplicativo serve para uso em *smartphones* de sistema operacional *Android* que pode contar com a inserção de uma gama de informações através de *links* que, caso seja a escolha do professor, direcionarão o usuário para conhecimentos voltados ao estudo do gênero *conto*. Dentro do aplicativo, o professor poderá postar conteúdos, tarefas, questionários *Google*, cadernos digitais e *links*, organizados de acordo com a sua própria preferência.

Como sugestão, o aplicativo contará com o *Caderno Literário Digital*, que poderá ser usado ou atualizado pelos professores. As informações e atividades foram escolhidas para promover o incentivo da leitura literária e para o desenvolvimento do domínio da linguagem e do letramento do usuário.

Partindo de conceituações de grandes escritores e estudiosos da área, esses conhecimentos vão desde a parte histórica do gênero conto, percorrendo as curiosidades e os aspectos relevantes, como, também, conhecimentos que abordam assuntos ligados à sua composição, dando enfoque à estrutura e às técnicas de leitura.

Como toda tecnologia educacional, esse aplicativo é uma ferramenta que serve como suporte para a mediação do conhecimento. Os professores poderão ser grandes parceiros para sua utilização, criando grupos e publicando no próprio aplicativo contos digitais elaborados por seus alunos. Os contos poderão ser visualizados por todos os participantes.

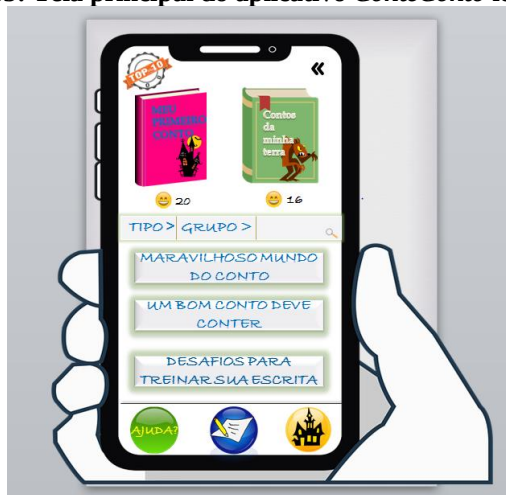
O reconhecimento e a valorização da arte literária fazem parte de um dos principais objetivos do trabalho com o *ConteConto*. Assim, as tarefas, as leituras e as orientações feitas pelo professor através do celular, bem como o compartilhamento das obras produzidas pelos alunos, além de incentivarem a criação de mais publicações e aperfeiçoamentos, ampliando o patrimônio cultural, estimularão, principalmente, o hábito e o desenvolvimento da leitura literária para o domínio da linguagem.

5.1 ConteConto: a idealização

Inicialmente, nas aulas da disciplina “Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais”, o professor doutor Carlos Magno encorajou a turma a aprofundar os conhecimentos ligados à tecnologia e a pensar na elaboração de um produto inovador que servisse de ferramenta para as práticas escolares. Durante o semestre letivo, toda a discussão a respeito dos OAs (Objetos de Aprendizagem), dentre outros, e dos pontos principais para a eficiência na sua operacionalidade, tomando como foco a Educação, resultaram em um projeto de pesquisa e na realização de um aplicativo. Assim foi criado o *ConteConto*.

A princípio, o *ConteConto* era, apenas, uma idealização. Os *scripts* foram elaborados até a criação de um tutorial informativo que explicava todas as funções e a forma de execução das tarefas. O pressuposto principal do projeto consistia na ideia de que essa ferramenta fosse voltada, exclusivamente, para a educação, servindo de apoio aos professores, em especial os da área de Língua Portuguesa, e que os alunos pudessem navegar com tranquilidade, lendo conteúdos de qualidade, selecionados pela curadoria do aplicativo e por seu professor. A intenção seria que o trabalho fosse com o gênero *conto* por possuir curta extensão e por proporcionar leitura rápida e instigante. Com o aplicativo, professor e aluno poderiam manter *feedbacks* com o objetivo de se comunicar e, desse modo, obter as orientações necessárias para a elaboração de contos. As produções escritas seriam publicadas pelo professor no aplicativo para que todos os usuários pudessem ler as obras. Além disso, algumas tarefas e alguns desafios estariam presentes no aplicativo, como a montagem de um cenário através de figuras, por exemplo.

Figura 65: Tela principal do aplicativo *ConteConto* idealizado.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O projeto e o aplicativo foram apresentados em um Congresso, realizado pela Universidade Federal de Sergipe, no polo de Itabaiana/SE. Até então, não havia feito a escolha dos orientadores. Alunos que estavam participando do evento deram suas contribuições, sugerindo pontos que poderiam ser mudados para melhorá-lo. O conteúdo que tratava dos elementos estruturais do conto foi colocado em voga por considerarem extenso. A opinião deles, do professor e de quem se posicionou foi muito valiosa, tendo em vista todos serem professores, conhecedores da realidade escolar e sabedores das dificuldades enfrentadas. Assim, o *ConteConto* foi reformulado e, com a ajuda de um desenvolvedor, elaborado, pensando-se em tornar o mais prático possível o trabalho educacional dos profissionais da linguagem em especial.

A principal mudança foi com relação à inserção de materiais. Sugeriu-se que os próprios professores pudessem colocar a seu gosto os conteúdos relacionados ao gênero *conto*. Assim, eles teriam a liberdade de produzir e postar o que considerassem mais pertinente para a idade-ciclo com o qual estariam trabalhando. Outra mudança aconteceu quanto à forma de visualização. A idealização era que todos os usuários, fossem estes visitantes ou não, pudessem ver as publicações dos contos. Todavia, o desenvolvedor, a priori, conseguiu elaborá-lo com visualização para os grupos que o professor formar, sem limitação para o número de escolas. Em outras palavras, todas as publicações poderão, então, ser vistas por todos os grupos aos quais o professor disponibilizar. Dessa forma, caso o professor queira, poderá promover uma interação entre alunos de escolas diferentes, compartilhando as leituras das produções.

Depois, sob a orientação da professora doutora Jeane de Cássia, o *ConteConto* foi passando por mais aperfeiçoamentos, surgindo pela professora a ideia de complementá-lo com um caderno literário. Assim, foi criado um caderno da série *Caderno Literário Digital*, o qual irá auxiliar os professores no trabalho com o gênero *conto* e ajudará o aluno a seguir um roteiro para a leitura profunda do texto. O *Caderno Literário Digital* contém sugestões de atividades, seguindo a metodologia voltada ao letramento literário postulado por Cosson (2016), com os métodos de contextualização, considerando-se as formas de recepção da leitura por Rouxel, Langlade e Rezende (2013) e por Bordini e Aguiar (1993), ao tratarem o leitor como um autor contribuinte para a interpretação, que, por sua vez, realiza-se através das experiências concretas. Partindo desse pressuposto, a escolha do material tentou privilegiar os contos populares, de modo a se valorizar as raízes regionais do local, bem como procurou trabalhar com aspectos temáticos que faziam parte da vida dos jovens da contemporaneidade, a exemplo do tema *A morte e suas facetas* cujos aspectos envolviam credices populares sobre a morte, figuras

lendárias e folclóricas da morte, a ideia de finitude da morte, a visão das religiões sobre a morte, a valorização da vida, a visão da sociedade sobre a morte. Inclusive, o *Caderno Literário Digital* priorizou uma linguagem objetiva e dinâmica destinada ao público jovem, atendendo ao pedido dos professores que participaram do curso com as sugestões propostas na ocasião.

A figura 66 exibe a capa frente e verso do *Caderno literário digital* que consta no anexo 1 desta pesquisa:

Figura 66: Caderno literário digital



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

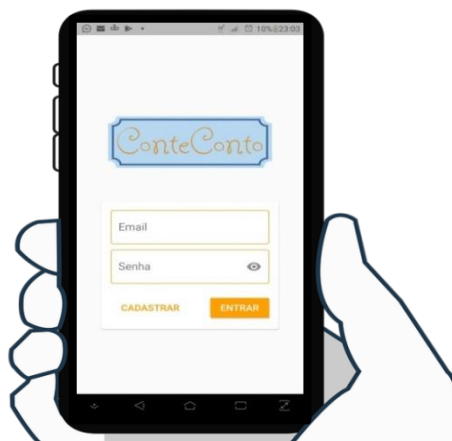
Vale ressaltar que a orientadora, a professora Dr.^a Jeane de Cássia, deu todas as dicas necessárias para que o trabalho fosse realizado com segurança e tranquilidade.

5.2 Conhecendo o ConteConto versão 1.0.0

O *ConteConto* trata-se de um aplicativo feito, exclusivamente, para auxiliar professores no trabalho com o gênero *conto*. Com a ferramenta, o docente poderá explorar sua metodologia no ambiente escolar ou por meio da educação à distância. Nele há dicas de como usar esse mecanismo tecnológico através de um tutorial explicativo, como também sugestões sobre o estudo do gênero conto mediante um *Caderno Literário Digital* que contém tarefas específicas para o trabalho com a leitura.

A tela inicial traz abas para o preenchimento do cadastro. No primeiro acesso, é necessário colocar o *e-mail* e a senha.

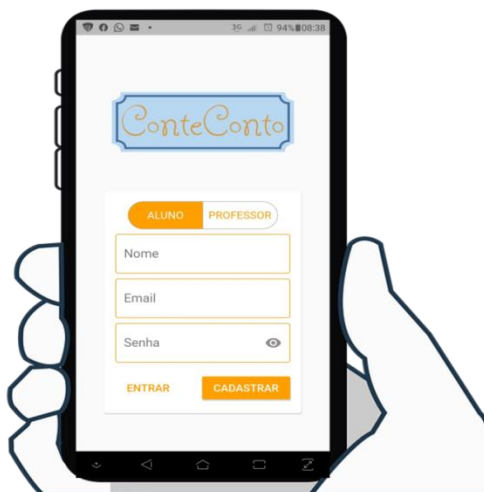
Figura 67: Tela inicial do aplicativo *ConteConto* em funcionamento.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em *cadastro*, o usuário tem a opção de escolher entrar pelas categorias *aluno* ou *professor*. Entrando no aplicativo, o professor poderá criar seus grupos, dar orientações gerais e individuais, fazer postagem de tarefas, de questionários *Google*, de livros digitais, de *links* que podem dar acesso a vídeos, a *sites*, entre outros conteúdos.

Figura 68: Tela de cadastro para as categorias professor e aluno.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dentro do aplicativo, a página de tarefas apresenta os recursos disponíveis para o uso. O usuário aluno só poderá executar funções se, depois do cadastro, fizer o *QR code* ou colocar o código do professor.

Figura 69: Tela do QR code com o código para acesso do usuário aluno.

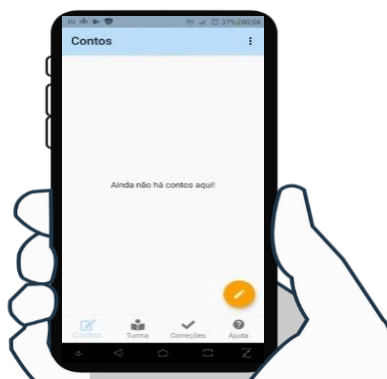


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em *editar*, o professor poderá fazer suas orientações gerais, postagens diversas, bem como direcionar o aluno através de *links* para sites, apresentação de vídeos etc., com foco no gênero *conto*. Aqui, o docente poderá explorar os conteúdos desde que em conformidade com os termos de uso e a política de privacidade. Haverá um moderador que poderá excluir o que não tiver de acordo com as cláusulas do documento. Para isso, um conselho será criado para julgar possíveis denúncias.

As leituras estarão em *Biblioteca* e poderão ser visualizadas pelos alunos. Nesta opção, o aluno poderá ver ainda as orientações gerais e as tarefas postadas pelo professor. Para escrever seu conto, o aluno deverá clicar no *lápiz* que fica à direita da tela.

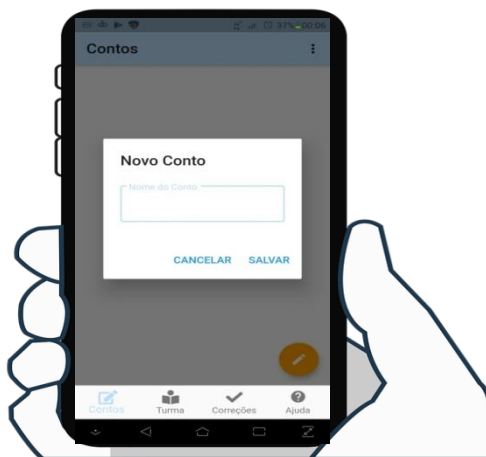
Figura 70: Tela de tarefas para a produção de contos pelo aluno.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao clicar no *lápiz*, o aluno será direcionado para outra tela, na qual ele colocará o título do conto.

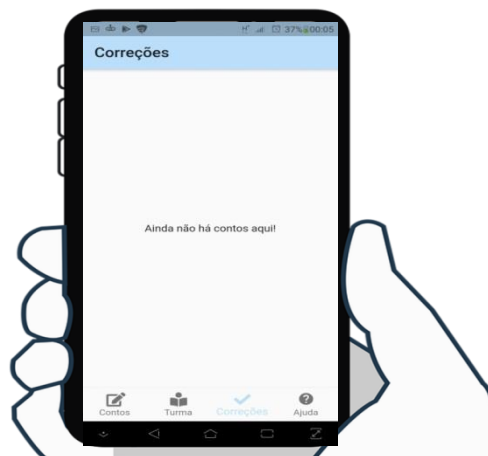
Figura 71: Tela para preenchimento do título.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois de escrito e salvo, o texto ficará no aplicativo para que o professor possa fazer as orientações individuais e as correções necessárias. Todo *feedback* ficará registrado por data e não poderá ser excluído.

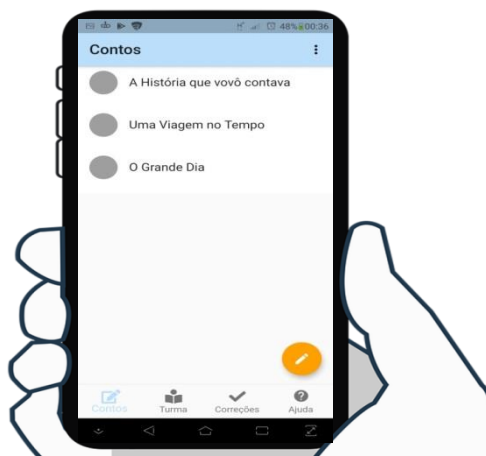
Figura 72: Tela de correção.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois de corrigido e reescrito tantas vezes o professor considerar necessário, o conto será postado no aplicativo para a visualização de toda a turma. Essa função é exclusiva do professor, que assumirá as responsabilidades cabíveis por Lei quanto à produção, ao conteúdo e à imagem.

Figura 73: Tela constando a biblioteca dos contos postados pelo professor.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na biblioteca, aluno e professor poderão visualizar os contos. Para trazer uma maior segurança com relação ao uso adequado do conteúdo e às informações, somente o professor poderá liberar as publicações depois das devidas revisões. Assim, todos os participantes poderão estar seguros de que lerão obras de qualidade, com conteúdos e imagens que seguem a classificação para menores de idade. Conforme preceitua o *TERMO DE USO E A POLÍTICA DE PRIVACIDADE*, serão excluídos do aplicativo qualquer conteúdo ou imagem considerados fora das regras previstas. Para esse fim, como já citado, será criado um conselho deliberativo para promover uma ação justa e democrática.

6 ANÁLISE DOS DADOS

O estudo interventivo teve como ponto de partida a observação da professora-pesquisadora através das práticas de ensino em sala de aula. Percebendo que os alunos sentiam dificuldade quanto à compreensão da leitura de textos que exigiam a correlação entre as ideias e a formulação do pensamento crítico, principalmente, diante do advento da tecnologia, foi necessária uma ação, começando pela aplicação de uma atividade diagnóstica para investigar o nível de letramento dos educandos, o que confirmou a hipótese inicial.

Considerando o texto literário como fonte essencial para o trabalho com o ensino de leitura e tentando resgatar a tradição cultural sergipana, a presente pesquisa foi realizada através de oficinas *on-line*. Seguindo a dinâmica de contato apenas a distância, os questionários também foram respondidos nessa modalidade por meio do Google Forms.

Para a realização dos trabalhos, alguns questionários foram aplicados na turma analisada, primeiramente, para verificação do nível de letramento, com a atividade diagnóstica, depois para saber se haveria aplicabilidade quanto ao trabalho de campo, uma vez que a proposta exigia o uso da tecnologia de redes de conexão através da *internet* e do *smartphone*. Para tanto, pais e alunos responderam ao questionário sobre o uso de tecnologias. Além desses, com o fito de entender o contexto mais geral no tocante a metodologias voltadas ao letramento literário e ao uso de tecnologia para conhecer o perfil dos alunos da comunidade local e de preparar um material que pudesse atender aos jovens como um todo, foram aplicados também dois questionários aos professores da rede pública municipal e estadual que lecionavam na sede de São Cristóvão/SE.

A atividade diagnóstica, apresentada na introdução deste trabalho, mostrou que os alunos já tinham ultrapassado a fase de decodificação com a leitura. Por outro lado, os dados obtidos, conforme os apêndices B, que trata da fluência, e C, que versa sobre a compreensão do texto, mostram que o nível de leitura ainda não era o esperado, uma vez que os níveis observados ainda são medianos ou estão abaixo dessa classificação.

Tentando contribuir para o avanço na aprendizagem no tocante ao domínio da linguagem para as práticas sociais (COSSON, 2017) através do desenvolvimento do letramento literário, pôde-se constatar, com os primeiros resultados, que a problemática encontrada na escola em questão poderia ser atenuada, e que a proposta interventiva era exequível no campo do letramento. Assim, dois questionários (um para os alunos e outro para os professores de outras escolas públicas), voltados à leitura, foram aplicados, tencionando conhecer o perfil do

aluno quanto à sua aproximação com o texto literário, bem como conhecer, ainda, as metodologias empregadas em outras escolas e o contexto comunitário da cidade.

Depois de analisar o contexto escolar sob a visão do aluno, foi o momento de investigar o contexto mais geral por meio do questionário destinado aos professores sobre leitura. O gráfico posteriormente a seguir mostra os percentuais obtidos com as respostas.

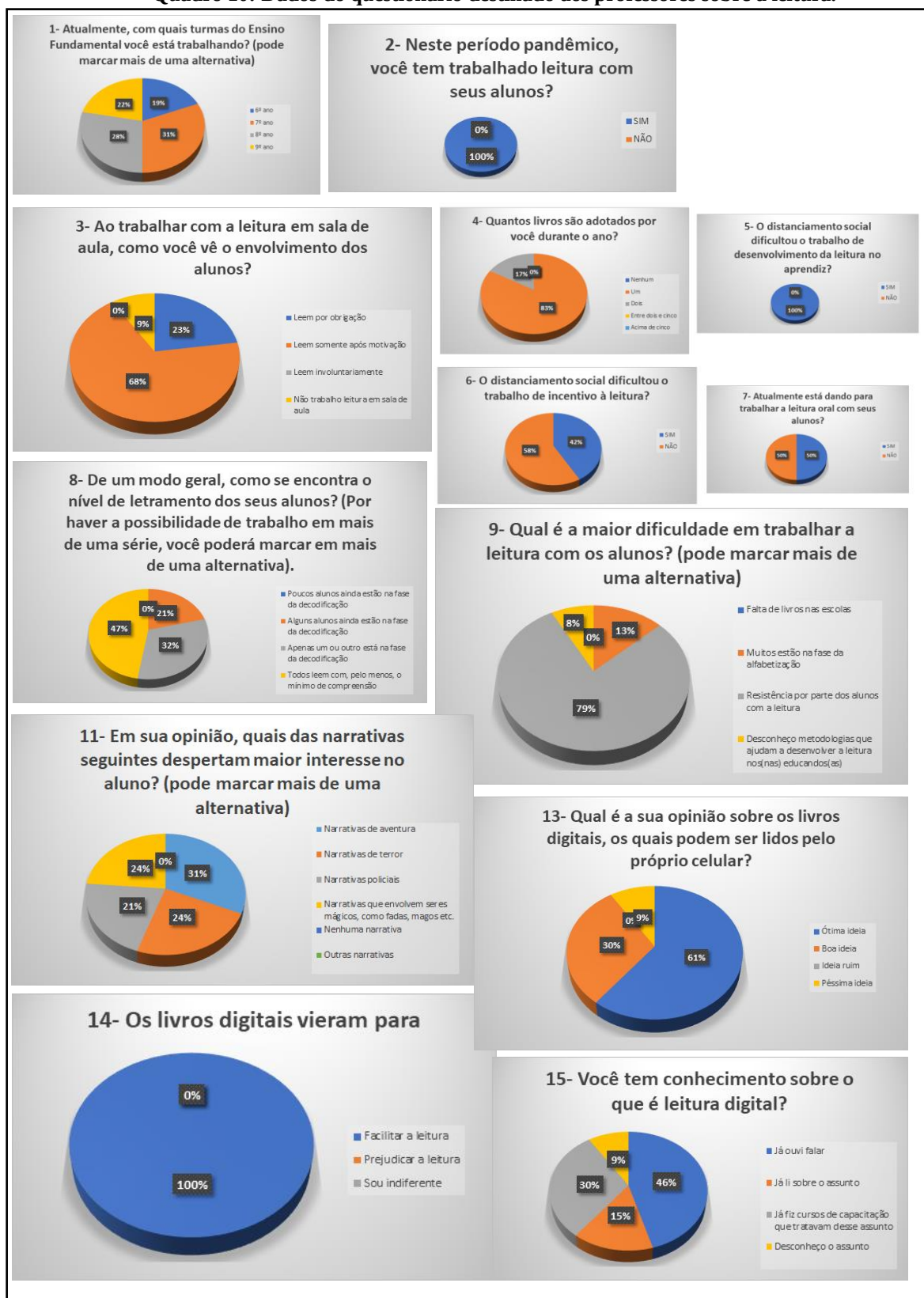
Assim, foi observado que o trabalho de leitura continuou a ser realizado mesmo durante o isolamento social. No tocante ao envolvimento do aluno com a leitura em sala de aula, constatou-se que, segundo a opinião da maioria dos professores pesquisados (68%), a fruição da leitura surge a partir da motivação. O número de livros cobrados pelos professores não passa de dois, conforme os dados. Todavia, sabe-se que não é a quantidade de livros lidos que garante o avanço na linguagem e no repertório; mais importante que isso é o trabalho de letramento feito através do ensino de leitura. Quanto às dificuldades enfrentadas no período da pandemia, todos foram unânimes ao confirmarem que tal fato foi um problema prejudicial para a escola, sendo identificado percentual de 100%. Com relação ao nível de letramento, constatou-se que ainda existem alunos com defasagem na aprendizagem, pois 21% ainda está na fase da decodificação e 32% são aqueles que, dentre os outros alunos com aprendizagem mais avançada, ainda apresentam dificuldade na leitura por problemas na alfabetização. A falta de livros não foi apontada como problemática para o trabalho com a leitura. A preferência pelos temas nas narrativas mostrou-se ser bem diversificada e os livros digitais, por unanimidade (100%) foram considerados facilitadores da aprendizagem.

A realidade apresentada mostra as dificuldades que os professores enfrentam para promover o aprendizado, que não é tão diferente da realidade da turma analisada. Nesta turma, não encontramos alunos na fase da decodificação. No entanto, casos como esses são muito presentes ainda no ensino fundamental II, como pudemos observar.

O quadro 10 mostra o contexto escolar da comunidade sob a opinião dos professores que trabalham em escolas públicas da sede de São Cristóvão/SE.

Conforme discutido, os dados mostram não só o nível de proximidade dos alunos com a leitura, mas revela também as dificuldades que tanto os discentes como os docentes passam, tendo em vista a educação estar inserida dentro de um contexto social mais amplo.

Quadro 10: Dados do questionário destinado aos professores sobre a leitura.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Depois de analisar aspectos relativos à leitura, restava, então, averiguar se os alunos tinham como usar a tecnologia para baixar o aplicativo e também se conseguiriam participar das aulas *on-line*. Antes das atividades virtuais, um questionário foi aplicado com o intuito de investigar a possibilidade de execução dos trabalhos com uso de tecnologias.

De início, havia dois alunos que não tinham acesso à *internet*, mas o problema foi resolvido com a sugestão de compartilhamento da rede de conexão e do próprio aparelho *smartphone* entre os membros do grupo. Como eles moram muito próximos uns dos outros, dois deles participaram em dupla do curso. É importante ressaltar que os problemas não foram empecilhos para que todos tivessem o acesso às aulas.

Os questionários relativos à tecnologia, juntamente com suas respectivas respostas, conforme apêndices F e G (questionário/tecnologia/pais ou responsáveis), H e I (questionário/tecnologia/alunos), L e M (questionário/tecnologia/professores) deram subsídios à pesquisa para saber a possibilidade de execução do trabalho interventivo, como também serviu para promover a reflexão sobre a formação do jovem leitor diante da *cibecultura*.

Os gráficos, posteriormente a seguir, mostram o contexto tecnológico sob a visão dos pais, alunos e professores. Tencionando averiguar, dentre outros, a possibilidade do trabalho de campo com o uso do *smartphone*, com conexão em rede de dados, foi identificado que o acesso dos alunos referente ao uso do *smartphone* está acima de 70% e o acesso à *internet* está acima de 60%. Com isso, constatamos que ainda não se atingiu o ideal esperado que é o acesso a todos. Todavia, sabe-se que variantes não só econômicas interferem na problemática, impossibilitando muitos jovens do acesso. Nas respostas dos professores, foram destacados como problemas quanto ao acesso das tecnologias, não só o fator econômico, mas questões sociais, como também problemas gerados por conflito familiar. A maioria dos professores relataram, nas respostas abertas, que alguns alunos tinham acesso à tecnologia, mas, por falta de disciplina ou de direcionamento em casa, não conseguiam acompanhar as aulas a distância como deveriam.

Como a turma analisada não apresentou impedimentos que interferissem na execução do trabalho, a intervenção foi realizada, pensando-se em tornar as oficinas mais interativas e dinâmicas. As dificuldades que surgiram foram resolvidas entre a equipe diretiva, os pais, a professora-pesquisadora e os alunos envolvidos no projeto.

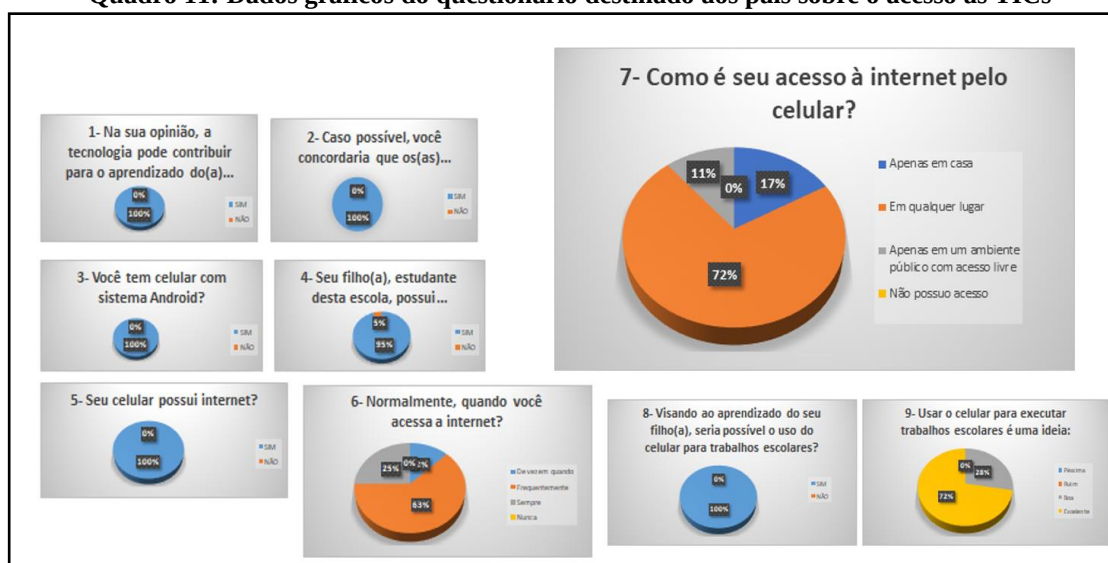
No que tange ao envolvimento do aluno com a aprendizagem, fazendo-se uso da tecnologia, houve, conforme mostram os dados, uma queda, uma vez que essa não chegou a atingir 50% em sua maioria, segundo a visão dos professores, apesar de que, na visão do aluno

(100% destes), a tecnologia contribuiu com seu aprendizado. O questionário não solicitou o nível de aprendizado adquirido, mas a informação foi sugerida no questionário dos professores, o que ajudou na formulação da conclusão.

Apesar de servir de apoio, as metodologias ainda precisam estar mais aliadas ao uso da tecnologia. Os dados obtidos pelos questionários apontaram as dificuldades quanto ao acesso dos referidos recursos. Todavia, os colaboradores pesquisados reconheceram a importância da tecnologia para o trabalho pedagógico.

O quadro 11 apresenta os dados obtidos com relação à opinião dos pais sobre o acesso às TICs.

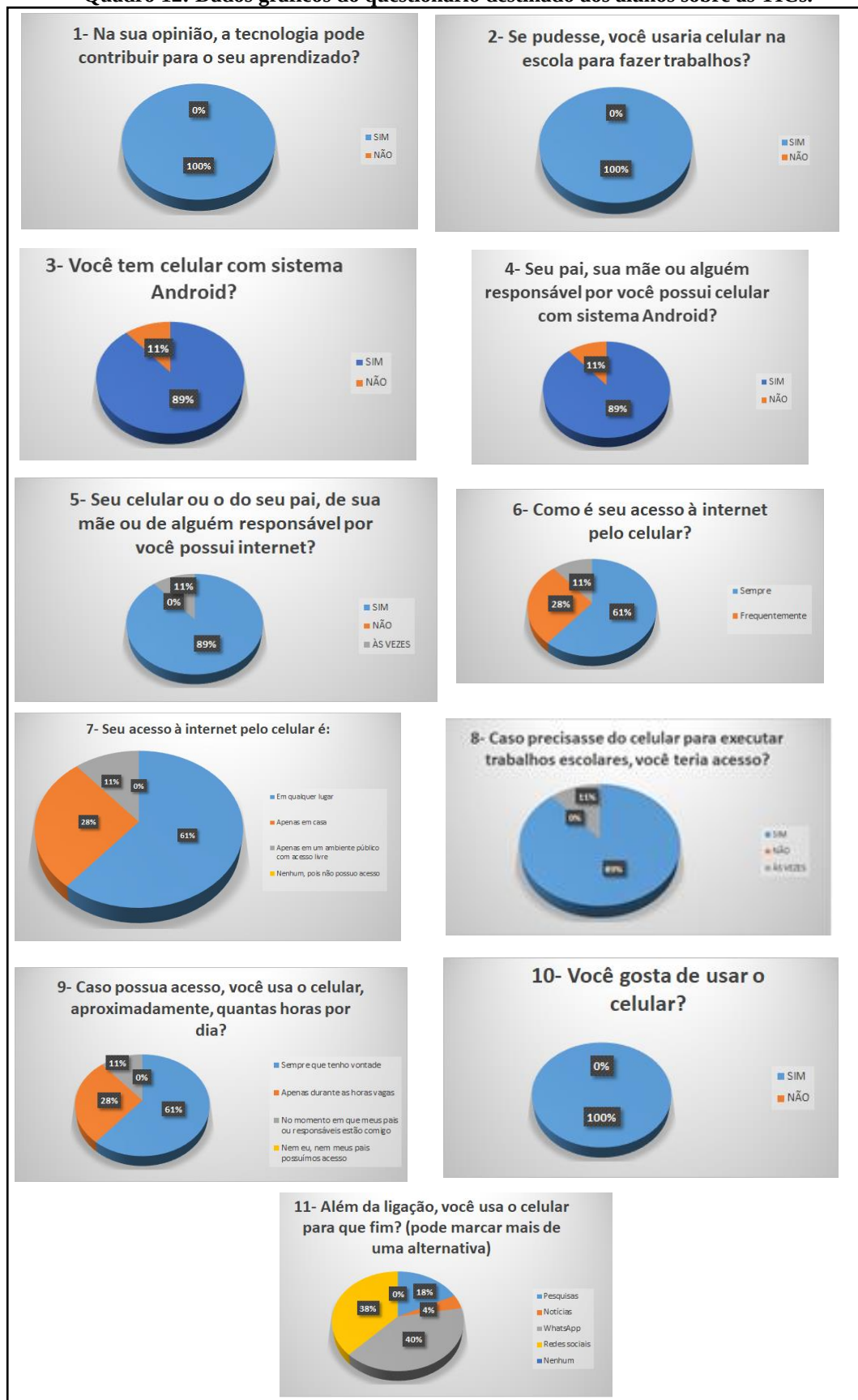
Quadro 11: Dados gráficos do questionário destinado aos pais sobre o acesso às TICs



Fonte: dados da pesquisa (2020).

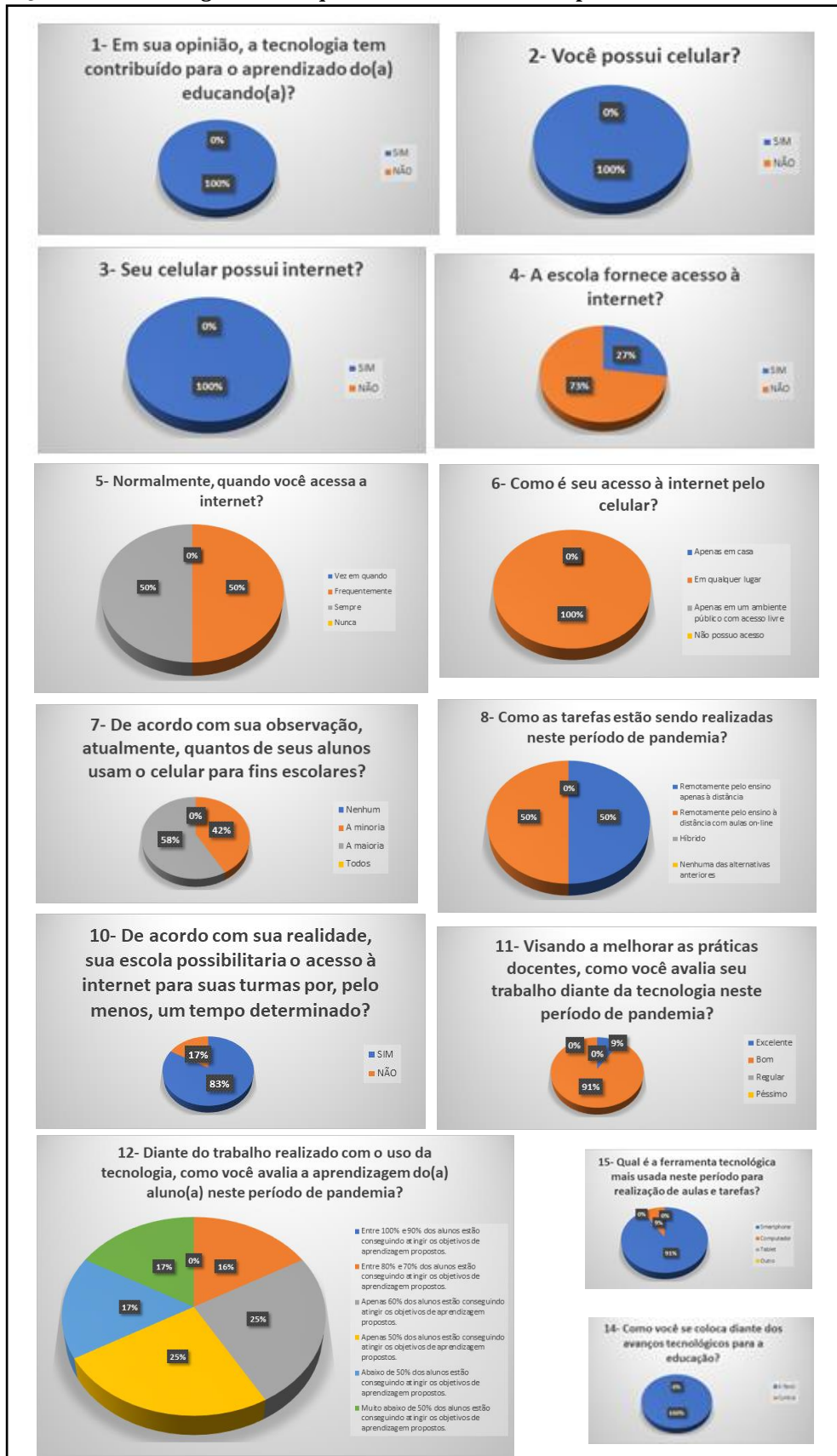
Como pudemos observar, para os pais, a tecnologia é importante, tendo em vista a maioria dos pais apontarem, em suas respostas, como sendo essa uma ideia excelente e possível de ser aplicada na escola regular ou a distância. Os quadros 12 e 13 destacam os dados referentes aos alunos e aos professores sobre as TICs.

Quadro 12: Dados gráficos do questionário destinado aos alunos sobre as TICs.



Fonte: dados da pesquisa (2020).

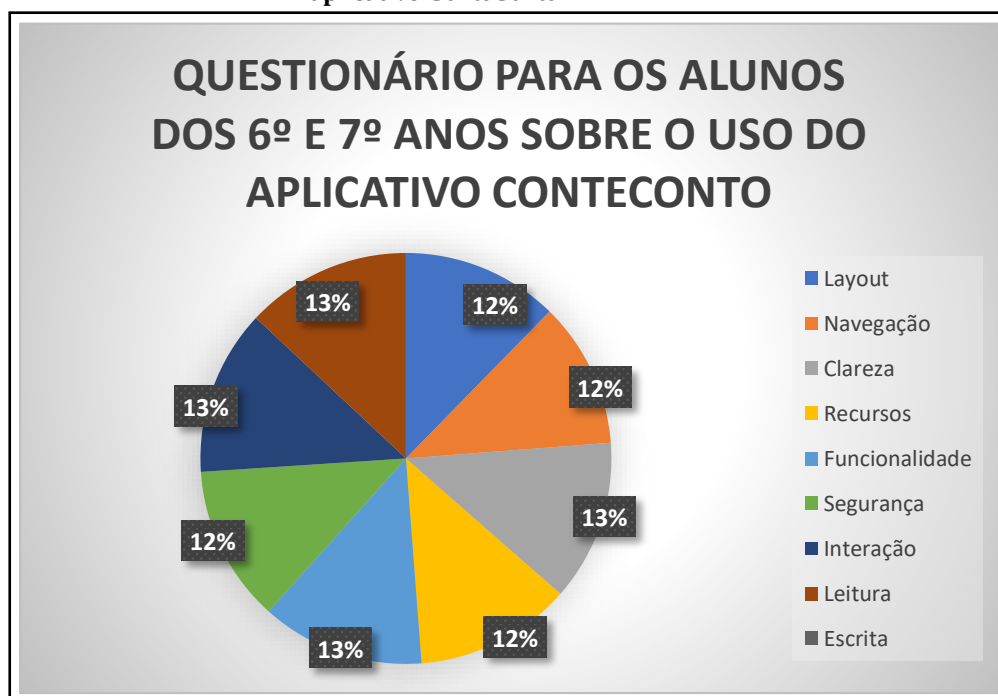
Quadro 13: Dados gráficos do questionário destinado aos professores sobre as TICs.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Visto as análises anteriores que serviram como base para a intervenção, o gráfico seguinte mostra a nota atribuída pelos alunos com relação ao uso do aplicativo. A partir disso, pudemos constatar o resultado da experiência do trabalho realizado com a ferramenta. As notas sugeridas variavam entre 01 (PÉSSIMO), 02 (REGULAR), 03 (BOM), 04 (ÓTIMO) e 05 (EXCELENTE). O intuito de aplicar a referida investigação deveu-se ao fato de precisarmos saber se houve satisfação ou não com o uso do *app*, bem como verificar quais das características funcionais ainda precisam ser melhoradas. Como se obteve notas a partir de 03 pontos e a grande maioria delas estavam a partir de 04 pontos, conforme mostra o apêndice N, pôde-se concluir que houve satisfação quanto ao uso da ferramenta. Com relação às características funcionais do *app*, os itens clareza na linguagem, funcionalidade, interação, contribuição para a leitura e escrita se encontravam com nota máxima.

Quadro 14: Dados gráficos do questionário para os alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso do aplicativo ConteConto



Fonte: Dados da pesquisa. (2020).

Já os dados qualitativos das etapas foram descritos, nesta pesquisa, na seção de Metodologia. Com o trabalho interventivo, todos os envolvidos puderam desfrutar da troca de conhecimento e experiências. As atividades da oficina *on-line*, direcionadas através do *app ConteConto versão 1.0.0*, priorizaram tarefas inteiramente interativas, visando também ao entretenimento. Os alunos aprenderam a contextualizar a obra literária brincando. Quanto ao aplicativo, os alunos não demonstraram sentir dificuldades, uma vez que o acessaram

normalmente. A professora-pesquisadora estava sempre presente e dava as orientações de como proceder. Talvez, por esse motivo, os educandos não tiveram problemas quanto ao uso.

Todo o trabalho resultou em um livro de contos, composto por 28 textos, sendo um de autoria da professora-pesquisadora e os demais, de autoria do aluno, a saber: 1- O Sol e a Lua; 2 - Era para ser um poema, mas acabou em história de terror; 3 - O melhor restaurante da cidade 4 - O menino que ganhou superpoderes; 5 - Um grande amor; 6 - A história de Joãozinho; 7- Deus o abençoou com riqueza na terra; 8 - Mariana: a aventureira; 9 - Com histórias lendárias, não se brinca; 10 - O homem de preto; 11 - A garota sem perna; 12 - A fada da lagoa azul; 13 - A missão; 14 - O bem traz o bem; 15 - Uma aventura e tanto; 16 - Helena e seu amor pelo sertão; 17 - Olha a polícia aí; 18 - Filho de peixe, lobo é; 19 - A aventura que ninguém viu; 20 - O livro de Charlie Chay; 21 - O menino jogador; 22 - A morte liga a cobrar; 23 - Grifos e gárgulas; 24 - A sina da princesa Shivani Palival; 25 - A maldição do livro encantado 26 Quem é ela?; 27 - As irmãs Shymer e Shamer; e 28 - A menina que tinha medo da escuridão.

O tema Morte foi abordado nas oficinas *on-line* de uma maneira leve e divertida com o conto *O homem que enxergava a Morte*, de Ricardo Azevedo. Considerando as formas de recepção da leitura, foi concluído, nas discussões, através do desenvolvimento das atividades, que o terror para o aluno tinha que estar ligado à sangue e a elevado horror. A professora-pesquisadora e os alunos entenderam que a leitura está nos olhos de quem vê. Certamente, uma criança de 5 anos, como Maria Clara por exemplo, sobrinha da pesquisadora, fechava os olhos só em olhar o desenho da Morte estampada no plano de fundo do Google Meet.

Olhar semelhante está expresso nas obras produzidas pelos alunos. A maior parte do livro é constituída de contos de terror. Isso reflete o trabalho com as lendas. Do mesmo modo, as entrevistas com a comunidade, com o fito de registrar os *causos* contados por gerações mais antigas, também, refletiu os encantos da tradição cultural local nos textos, uma vez que alguns deles trouxeram o folclore sergipano para compor sua história.

No tocante à arte literária, os princípios basilares que constituem o gênero conto também estão presentes nas obras. Isso revela que o trabalho surtiu o efeito desejado: os alunos não só compreenderam o conceito do gênero, como também souberam usar o saber adquirido na prática. Entendemos que é no contato com a literatura que o leitor sente as sensações e vivencia a obra. Estudar apenas a estrutura é tornar o texto seco, sem arte. Em se tratando de arte, os contos dos alunos analisados trazem uma elaboração estética de surpreender os leitores. Realmente, a criatividade foi aguçada e a catarse, mobilizada nos textos.

À face do exposto, pode-se constatar que os resultados obtidos com a pesquisa e com o trabalho de campo contribuíram de forma concreta para a formação de leitores maduros, proficientes e eficientes quanto ao domínio da linguagem voltada às práticas sociais. Podemos dizer, então, que os objetivos propostos na presente pesquisa foram contemplados e alcançados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como grande área *linguagens e letramento literário* como intervenção para a disciplina Língua Portuguesa. Diante das reflexões promovidas pelo estudo da pesquisa, ficou comprovado que as aulas de leitura precisam extrapolar o nível da compreensão e formar leitores maduros (COSSON, 2016), uma autonomia que só é adquirida se praticada frequentemente.

Por ser um texto instigante para esse público-alvo, foi escolhido o trabalho com o gênero conto, envolvendo o uso da tecnologia para tornar essa prática mais atrativa e interativa.

Segundo Cosson (2016), a escola tem o papel fundamental de trabalhar o letramento literário. Em algumas de suas pesquisas, o estudioso identificou a ausência dessa prática. Muitos leitores são formados em outros contextos que não o escolar. Essa realidade é vivenciada hoje diante da Era digital, a qual privilegia a informação e as *performances* visuais. Seja pelos textos que circulam pela internet, seja pelos livros didáticos, percebemos que o estudo se restringe, muitas vezes, a recortes de obras literárias. Isso faz com que a literatura perca sua essência.

Sendo assim, é um desafio para os profissionais de letras desenvolverem um letramento que avance para a esfera digital. Dessa forma, faz-se necessário o trabalho com o multiletramento, envolvendo o aluno e o uso adequado da tecnologia.

O ensino remoto, a partir de aulas *on-line* e a distância se tornou uma prática comum nesse período de pandemia em que a escola procurava continuar a desenvolver o trabalho. O professor precisou ressignificar alguns conceitos e se reinventar. Já os alunos tiveram que oportunizar o ambiente e providenciar mecanismos para poder acompanhar o processo. Seguindo a dinâmica da situação, a experiência vivenciada com a oficina literária mostrou outras possibilidades de metodologias para o ensino voltadas exclusivamente para o uso da tecnologia.

Na era digital, aliar a tecnologia a nosso favor faz-se necessário para auxiliar o professor na condução das tarefas e, conseqüentemente, na formação do ser humano cidadão.

O presente trabalho de pesquisa e intervenção pretendeu incentivar outros profissionais a fazerem uso da tecnologia para as práticas de leitura e produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, deixou como legado o *app ConteConto versão 1.0.0* e o caderno literário cuja metodologia empregada envolve técnicas de leitura, podendo ser utilizadas para o desenvolvimento do letramento e do multiletramento no educando diante do mundo digital.

Tencionamos, com o uso do aplicativo e com a aplicação de métodos, que professores possam realizar um trabalho de incentivo à leitura, à criação e à valorização da arte literária, priorizando a leitura da produção de textos compartilhados.

Com o uso da tecnologia e com a apropriação do conhecimento sobre as técnicas, esperamos que o estudante possa criar maior afeição pela leitura, bem como obter domínio maior sobre a linguagem, tornando-se, assim, um leitor maduro (COSSON, 2016) que lê com fluência e proficiência, sendo capaz de fazer uso de recursos linguísticos na produção de contos.

A intervenção pedagógica em questão foi um exemplo de superação, situação que pode ser vivenciada por muitos profissionais. A distância ou mesmo em sala de aula, o uso do aplicativo propicia um espaço organizado de produção e compartilhamento de leitura. A ferramenta é apenas um mecanismo facilitador para o trabalho com contos. Dessa maneira, o diferencial está na metodologia empregada que deve ser estudada e bem pensada.

Almejamos, principalmente, que o educando consiga desenvolver o letramento e o multiletramento através do ensino e do incentivo à leitura com o auxílio de metodologias voltadas a tecnologias. No trabalho com a entrevista às pessoas do convívio pessoal, propomos que a comunidade possa compartilhar, de alguma forma, suas experiências com histórias lendárias e, com o uso da tecnologia, que tenha contato com o trabalho dos jovens leitores, através da divulgação dos contos produzidos. Com isso, esperamos que a comunidade conheça as obras elaboradas pelos jovens, valorizando, assim, ainda mais a cultura sancristovense.

Buscando contribuir para a melhoria na Educação, temos o anseio, ainda, de que outros profissionais possam compactuar com a mesma ideia, utilizando o caderno literário e o aplicativo para realizar um trabalho similar de letramento literário com seus educandos para que também possam desfrutar da experiência.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. São Paulo: Lebooks Editora, 2019.

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, J.; LIMA, S. C.; DIEB, M. **Línguas na Web**: links entre ensino e aprendizagem. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p.155- 176.

ARAGÃO, M. L. Gêneros literários. In: SAMUEL, R. (Org.). **Manual de Teoria Literária**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**: narrativas populares, recolhidas e recontadas por Ricardo Azevedo. Ilustrações Ricardo Azevedo. 1. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. Cultura popular, literatura e padrões culturais, 2008. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Cultura-popular.pdf>. Acesso em 27/05/2021.

AZEVEDO, Ricardo. Cultura da Terra. São Paulo: Moderna, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares, 1999. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>. Acesso em 10/05/2021.

AZEVEDO, Ricardo. Elos entre a cultura popular e a literatura, 2001. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Elos-entre-cultura-popular-e-literatura.pdf>. Acesso em 28/05/2021.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura, 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>. Acesso em: 26/05/2021.

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores, 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em 26/05/2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura - A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSI, Alfredo (Org.). **O Conto Brasileiro Contemporâneo**. 15. reimpr. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação/Inep, Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em 01/07/2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2007.

CABRAL, L. S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos tradicionais do Brasil. Belo Horizonte; São Paulo, Itatiaia, Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

CASCUDO, Luís da Câmara. Contos Tradicionais do Brasil. 12 ed. São Paulo: Global, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Livraria duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CANTON, Katia. **Era uma vez Perrault**. Vários ilustradores. São Paulo: DCL, 2005.

CANTON, Katia. **Era uma vez... Irmãos Grimm**. Vários ilustradores. São Paulo: DCI, 2006.

CEREJA, Willian Roberto. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO. Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Eliza. Leitura: um processo cada vez mais complexo. Letras de hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.

- COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologias para aprender. Or. Carla Viana Coscarelli. 1.ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 6ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. Prefácio. In: GRIMM, Jacob. Contos dos irmãos Grimm. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 3, p. 335-352. 2011.
- GOMES, C. M. S.; SOBRAL, M. N.; ROMÃO, E. **Didática On-Line**: Letramentos, narrativas e materiais. v. 2. Maceió: Edufal, 2017.
- GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.) **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5, coord. Geral: Lígia Chiappini).
- KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRUPPA, Sonia M. Portella. Sociologia da Educação/Sonia M. Portella Kruppa. São Paulo: Cortez, 1994.
- KUHN, Melanie R. Kuhn; Schwanengripegel Pauloum J.; Meisinger, Elizabeth B. Alinhando teoria e avaliação da fluência de leitura: Automaticidade, prosódia e definições de fluência. *Revista Reading Research Quarterly*, 45 (2), p. 232-253.
- MACHADO, Ana Maria. **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação e tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Vários ilustradores. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MACHADO, Irene A. Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral. São Paulo: Scipione, 1994. p. 28.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In:_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MARIA Borralheira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento395373/maria_borralheira. Acesso em: 04 maio 2020.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno**. São Paulo, SP: Claridade, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de Moraes (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Anna Olga Prudente de Oliveira. **A reescrita dos contos de Perrault no período inicial de desenvolvimento da literatura infantojuvenil brasileira**. PUC-Rio. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522178952.pdf. Acesso em: 14-06-2020.

OLIVEIRA, Diego. **Pisa – Ranking de educação mundial**: entenda os dados do Brasil, 2019. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PERRAULT, Charles. **Contos de Charles Perrault**. Tradução, prefácio e notas: Eliana Bueno-Ribeiro. Ilustrações: Gustave Doré. São Paulo: Paulinas, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

RICARDO Azevedo. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4551/ricardo-azevedo>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ROJO, Roxane; Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32. Disponível em: https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola. Acesso em: 15 ago. 2019.

ROMERO, Silvio. **Folclore brasileiro: contos populares do Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2009.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SERGIPE. Secretaria do Estado de Sergipe. **Currículo de Sergipe** - BNCC de Sergipe. Sergipe, 2018. Disponível em:
<https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br/pagina/curriculo-de-sergipe>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVIO, Romero. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1871/silvio-romero>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed., 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, Brian. Alfabetização em teoria e prática. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria de Marchi; Barros, Maria Silene Ferreira. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. PUCPR, Paraná, 2009.

TERZI, Sylvia Bueno. A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados/ Sylvia Bueno Terzi, Campinas, São Paulo: Pontes, 4ª ed, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan. Introdução à literatura fantástica. São Paulo: Perspectiva, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista Contexto Linguístico**, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004>. Acesso em: 10 maio 2019.

APÊNDICE A - Atividade diagnóstica para alunos sobre a leitura na escola

ATIVIDADE

Vamos conhecer os provérbios e ditos populares?

MARQUE A TURMA QUE VOCÊ ESTÁ INSERIDO(A).

a- () 6º ANO

b- () 7º ANO

Provérbios ou ditados populares são frases curtas que transmitem ensinamentos retirados de experiências de vida, fazendo parte do conhecimento da sabedoria popular. Pensando nesse conceito, vamos descobrir o sentido de alguns deles?



1- Leia o box abaixo e responda ao que se pede:

Observe as imagens de cada item e transcreva os provérbios da listagem que melhor se encaixam nas figuras.

- Filho de peixe, peixinho é.
- Vão-se os anéis, ficam os dedos.
- Saco vazio não fica de pé.
- Quem não tem cão caça com gato.
- Não adianta chorar pelo leite derramado.

a-Transcreva o provérbio da listagem que faz parte desta imagem.



b-Transcreva o provérbio da listagem que faz parte desta imagem.



c-Transcreva o provérbio da listagem que faz parte desta imagem.



d-Transcreva o provérbio da listagem que faz parte desta imagem.



e-Transcreva o provérbio da listagem que faz parte desta imagem.



2-Que provérbio você utilizaria para completar o sentido das frases abaixo?

Faça a correspondência entre as duas colunas, observando o sentido do provérbio que melhor se encaixa na frase.

A-A natureza precisa de cuidados, pois o que será das futuras gerações sem sua preservação? A saúde do planeta só depende de nós. Bem diz o ditado:

B-Seu Antônio é dono de papelaria, mas certa vez não encontrou nada que pudesse usar para anotar a lista de compras. Bem diz o ditado:

a- () "Em casa de ferreiro, o espeto é de pau!"

b- () "É melhor prevenir, que remediar."

3-Carol fez compras em um site desconhecido que lançava ofertas imperdíveis. Resultado: o sofá comprado era tão pequeno que só crianças podiam sentar. Bem diz o ditado: O BARATO SAI CARO. Que sentido tem o provérbio no trecho apresentado?

4-"Ana desde sempre foi muito estudiosa. Seu sucesso hoje é resultado do seu esforço na trajetória da vida. RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE." Que sentido tem o provérbio no trecho apresentado?

5-Que dito popular você achou mais interessante? Qual você usaria em uma situação de linguagem comum do seu dia a dia? Por quê?

APÊNDICE B - Relatório diagnóstico sobre a fluência na leitura de alunos dos 6º e 7º anos

O presente relatório visa a aferir a qualidade na fluência dos alunos colaboradores através da leitura de provérbios. Cada aspecto analisado possui o mesmo peso e foi avaliado com notas de zero a dez. Contabilizado o peso (soma da nota dos cinco aspectos divididos por 5), notas abaixo de 5,0 pontos no total indicam **NÍVEL 1** (fluência insuficiente); notas entre 5,0 e 6,0 pontos indicam **NÍVEL 2** (fluência média); notas entre 7,0 e 8,0 pontos indicam **NÍVEL 3** (fluência boa); notas entre 9,0 e 10,0 pontos indicam **NÍVEL 4** (fluência excelente).

7º ANO						
ALUNOS	FLUIDEZ	PAUSAS	VELOCIDADE	ENTONAÇÃO	EXPRESSIVIDADE	MÉDIA GERAL
ALUNO A	7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,2
ALUNO B	9,0	9,0	8,0	8,0	8,0	8,4
ALUNO C	6,0	7,0	6,0	6,0	6,0	6,2
ALUNO D	7,0	7,0	6,0	7,0	7,0	6,8
ALUNO E	9,0	9,0	9,0	10,0	9,0	9,2
ALUNO F	7,0	7,0	6,0	7,0	6,0	6,6
ALUNO G	6,0	6,0	6,0	5,0	5,0	5,6
ALUNO H	9,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,2
ALUNO I	7,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2
ALUNO J	7,0	7,0	6,0	6,0	6,0	6,4
ALUNO K	6,0	6,0	5,0	5,0	5,0	5,4
ALUNO L	7,0	7,0	6,0	6,0	6,0	6,4
ALUNO M	8,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,4
ALUNO N	6,0	7,0	6,0	6,0	6,0	6,2
ALUNO O	7,0	6,0	7,0	6,0	6,0	6,4
ALUNO P	7,0	7,0	7,0	6,0	6,0	6,6
ALUNO Q	6,0	7,0	6,0	6,0	6,0	6,2
6º ANO						
ALUNOS	FLUIDEZ	PAUSAS	VELOCIDADE	ENTONAÇÃO	EXPRESSIVIDADE	MÉDIA GERAL
ALUNO R	6,0	6,0	7,0	7,0	6,0	6,4
ALUNO S	6,0	6,0	6,0	6,0	5,0	5,8
ALUNO T	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	5,2
ALUNO U	5,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,2
ALUNO V	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
ALUNO W	6,0	6,0	5,0	5,0	5,0	5,4

APÊNDICE C - Relatório diagnóstico sobre a compreensão da leitura de alunos dos 6º e 7º anos

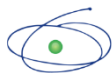
**RELATÓRIO DIAGNÓSTICO SOBRE A COMPREENSÃO DA
LEITURA DE ALUNOS DOS 6º E 7º ANOS**

O presente relatório visa a aferir a qualidade de compreensão da leitura dos alunos colaboradores através de uma atividade sobre provérbios e ditos populares, composta por 5 questões, duas questões fechadas e três questões abertas. A questão fechada exigia o aspecto da associação por meio do encaixe de cópias. O aluno deveria associar o sentido de uma frase a outra através da transcrição de texto e de escolha de alternativas. As questões abertas exigiam respostas de associação lógica de sentido por meio de inferências, de formulação do pensamento e de afeição com o conteúdo estudado (provérbios e ditos populares). Cada item analisado possui o mesmo peso e foram avaliados com notas de zero a 2,0 pontos. Contabilizadas por seu valor real, notas abaixo de 5,0 pontos no total indicam **NÍVEL 1** (fase da decodificação ou indica analfabetismo funcional); notas entre 5,0 e 6,0 pontos indicam **NÍVEL 2** (compreensão média, ou seja, dentre as duas questões de interpretação, o participante respondeu satisfatoriamente a uma delas ou respondeu de maneira parcial às duas); notas entre 7,0 e 8,0 pontos indicam **NÍVEL 3** (compreensão boa já no nível da interpretação – o aluno consegue responder a todas as questões satisfatoriamente, demonstrando saber correlacionar as ideias, mas ainda não consegue se expressar de maneira profunda e analítica); notas entre 9,0 e 10,0 pontos indicam **NÍVEL 4** (compreensão excelente já no nível da retenção – o aluno consegue responder satisfatoriamente a todas as questões, demonstrando reter as informações mediante a coerente associação de sentidos, além de demonstrar também formular seu pensamento de maneira profunda e analítica).

7º ANO						
ALUNOS	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	TOTAL
ALUNO A	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	7,0
ALUNO B	2,0	2,0	1,5	1,0	2,0	8,5
ALUNO C	2,0	2,0	1,0	0,0	1,0	6,0
ALUNO D	2,0	2,0	1,0	0,5	1,0	6,5
ALUNO E	2,0	2,0	2,0	1,5	2,0	9,5
ALUNO F	2,0	2,0	0,5	0,5	1,5	6,5
ALUNO G	2,0	2,0	0,5	0,5	1,0	6,0
ALUNO H	2,0	2,0	1,0	1,0	2,0	8,0
ALUNO I	2,0	2,0	1,0	0,5	0,5	6,0
ALUNO J	2,0	2,0	0,5	0,5	1,0	6,0
ALUNO K	2,0	2,0	0,5	0,0	1,0	5,5
ALUNO L	2,0	2,0	0,5	0,5	1,0	6,0
ALUNO M	2,0	2,0	1,5	1,0	1,0	7,5
ALUNO N	2,0	2,0	1,0	0,5	1,0	6,5
ALUNO O	2,0	2,0	0,5	0,5	1,0	6,0
ALUNO P	2,0	2,0	1,0	0,5	1,0	6,5
ALUNO Q	2,0	2,0	1,0	0,5	0,5	6,0
6º ANO						

ALUNOS	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	TOTAL
ALUNO R	2,0	2,0	0,5	0,5	1,0	6,0
ALUNO S	2,0	2,0	0,5	0,5	0,5	5,5
ALUNO T	2,0	2,0	0,5	0,0	0,5	5,0
ALUNO U	2,0	2,0	0,5	0,0	1,0	5,5
ALUNO V	2,0	2,0	0,5	0,0	0,5	5,0
ALUNO W	2,0	2,0	0,5	0,5	0,5	5,5

APÊNDICE D - Questionário para alunos sobre o papel da leitura na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
PROFLETRAS
UNIDADE DE ITABAIANA

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SÃO CRISTÓVÃO/SE (SEDE) SOBRE O PAPEL DA LEITURA NA ESCOLA

Prezados(as) alunos(as), visando a melhorar as práticas docentes para ampliar seu aprendizado, sua participação em responder ao presente questionário será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS). Ficamos gratos por sua colaboração!

1- Atualmente, você estuda em que ano do Ensino Fundamental?

a- () 6º ano b- () 7º ano c- () 8º ano d- () 9º ano

2- Você gosta de ler?

a- () Não

b- () Sim

c- () Às vezes

3- Como é seu contato com a leitura?

a- () Diariamente

b- () Semanalmente

c- () Mensalmente

d- () Apenas nas atividades escolares

e- () Nunca

4- Que leitura te agrada mais? (pode marcar mais de uma alternativa)

- a- () Narrativas de aventura
 - b- () Narrativas de terror
 - c- () Narrativas policiais
 - d- () Narrativas que envolvem seres mágicos, como fadas, magos etc.
 - e- () Nenhuma narrativa
 - f- () Outras narrativas: Quais:
-

5- Você já leu algum livro por seu interesse, sem a solicitação do(a) professor(a)?

- a- () Sim
- b- () Não

6- Que nível de importância você dá à leitura?

- a- () Alto
- b- () Médio
- c- () Mínimo
- d- () Não vejo importância para minha vida

7- Qual é a sua opinião sobre os livros digitais, os quais podem ser lidos pelo próprio celular?

- a- () Ótima ideia
- b- () Boa ideia
- c- () Ideia ruim
- d- () Péssima ideia

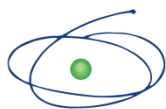
8- Os livros digitais vieram para:

- a- () Facilitar a leitura
- b- () Prejudicar a leitura
- c- () Sou indiferente

APÊNDICE E - Resposta do questionário destinado aos alunos dos 6º e 7º anos sobre o papel da leitura na escola

TURMA		QUESTÕES						
Q1								
6º ANO	7º ANO	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
X		C	D	A/F	A	B	B	A
X		A	A	A/D	A	A	A	A
X		A	A	A	A	A	A	A
X		C	B	A/B	A	B	A	A
X		A	A	A/D	A	A	A	A
X		A	D	A/C	A	A	A	A
	X	A	D	A	A	B	B	A
	X	A	C	A	A	A	A	A
	X	C	D	C	A	B	A	A
	X	C	B	A/B	A	A	B	A
	X	A	D	A/F	B	B	A	A
	X	A	A	C	B	A	B	A
	X	C	B	A/D	A	B	B	A
	X	A	B	A/D	A	B	A	A
	X	C	B	A/C	A	B	B	A
	X	A	A	A/C	B	A	B	A
	X	A	A	A/C	A	A	A	A
	X	A	A	A/B/D/F	A	A	A	C
	X	A	B	A/B	A	B	A	A
	X	C	A	B	A	B	A	A
	X	A	A	A/B	A	A	D	B
	X	C	D	A	A	A	B	A
	X	A	A	D/F	A	A	D	B

APÊNDICE F - Questionário para pais ou responsáveis sobre o uso da tecnologia na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
PROFLETRAS
UNIDADE DE ITABAIANA

**QUESTIONÁRIO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS
PARTICIPANTES E COLABORADORES DA PESQUISA REALIZADA EM
SÃO CRISTÓVÃO/SE (SEDE) SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS
DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDIC) NA EDUCAÇÃO**

Prezados pais ou responsáveis, visando a melhorar as práticas docentes para ampliar o aprendizado dos(as) educandos(as), sua participação em responder ao presente questionário será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS). Ficamos gratos por sua colaboração!

1- Na sua opinião, a tecnologia pode contribuir para o aprendizado do(a) educando(a)?

a- () Sim b- () Não

2- Caso possível, você concordaria que os(as) professores(as) inserissem o celular como ferramenta para os estudos escolares?

a- () Sim b- () Não

3- Você tem celular com sistema *Android*?

a- () Sim b- () Não

4- Seu filho(a), estudante desta escola, possui celular com sistema *Android*?

a- () Sim b- () Não

5- Seu celular possui internet?

a- () Sim b- () Não

6- Normalmente, quando você acessa a *internet*?

a- () De vez em quando

b- () Frequentemente

c- () Sempre

d- () Nunca

7- Como é seu acesso à *internet* pelo celular?

a- () Apenas em casa

b- () Em qualquer lugar

c- () Apenas em um ambiente público com acesso livre

d- () Não possuo acesso

8- Visando ao aprendizado do seu filho(a), seria possível o uso do celular para trabalhos escolares?

a- () Sim b- () Não

9- Usar o celular para executar trabalhos escolares é uma ideia:

a- () Péssima

b- () Ruim

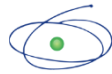
c- () Boa

d- () Excelente

APÊNDICE G – Respostas do questionário destinado aos pais dos alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso da tecnologia na escola

TURMA		QUESTÕES								
Nº	ALUNO(A)	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
1	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
2	X	A	A	A	A	A	C	B	A	C
3	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
4	X	A	A	A	A	A	A	B	A	C
5	X	A	A	A	A	A	C	B	A	D
6	X	A	A	A	A	A	C	B	A	C
7	X	A	A	A	B	A	A	A	A	D
8	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
9	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
10	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
11	X	A	A	A	B	A	B	A	A	D
12	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
13	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
14	X	A	A	A	A	A	A	C	A	C
15	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D
16	X	A	A	A	A	A	A	C	A	C
17	X	A	A	A	A	A	B	A	A	D
18	X	A	A	A	A	A	B	B	A	D

APÊNDICE H - Questionário para os alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso da tecnologia na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
PROFLETRAS
UNIDADE DE ITABAIANA

**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE SÃO CRISTÓVÃO/SE (SEDE) SOBRE O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO (TDIC)
NA EDUCAÇÃO**

Prezados(as) alunos(as), visando a melhorar as práticas docentes para ampliar seu aprendizado, sua participação em responder ao presente questionário será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS). Ficamos gratos por sua colaboração!

1- Na sua opinião, a tecnologia pode contribuir para o seu aprendizado?

a- () Sim b- () Não

2- Se pudesse, você usaria celular na escola para fazer trabalhos?

a- () Sim b- () Não

3- Você tem celular com sistema *Android*?

a- () Sim b- () Não

4- Seu pai, sua mãe ou alguém responsável por você possui celular com sistema *Android*?

a- () Sim b- () Não

5- Seu celular ou o do seu pai, de sua mãe ou de alguém responsável por você possui *internet*?

a- () Sim b- () Não C- () Às vezes

6- Como é seu acesso à *internet* pelo celular?

- a- () Sempre
- b- () Frequentemente
- c- () De vez em quando
- d- () Nunca

7- Seu acesso à *internet* pelo celular é:

- a- () Em qualquer lugar
- b- () Apenas em casa
- c- () Apenas em um ambiente público com acesso livre
- d- () Nenhum, pois não possuo acesso

8- Caso precisasse do celular para executar trabalhos escolares, você teria acesso?

- a- () Sim
- b- () Não
- c- () Às vezes

9- Caso possua acesso, você usa o celular, aproximadamente, quantas horas por dia?

- a- () Sempre que tenho vontade
- b- () Apenas durante as horas vagas
- c- () No momento em que meus pais ou responsáveis estão comigo
- d- () Nem eu, nem meus pais possuímos acesso

10- Você gosta de usar o celular?

- a- () Sim
- b- () Não

11- Além da ligação, você usa o celular para que fim? (pode marcar mais de uma alternativa)

- a- () Pesquisas
- b- () Notícias
- c- () WhatsApp
- d- () Redes sociais
- e- () Nenhum

12- Usar o celular para executar trabalhos escolares é uma ideia?

- a- () Péssima
- b- () Ruim
- c- () Boa
- d- () Excelente

APÊNDICE I - Resposta do questionário destinado aos alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso da tecnologia na escola

TURMA		QUESTÕES											
Nº	ALUNO(A)	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
1	X	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	ACD	D
2	X	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	CD	D
3	X	A	A	A	B	A	B	B	A	B	A	ACD	D
4	X	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	CD	D
5	X	A	A	B	A	C	C	C	C	C	A	C	D
6	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	ACD	D
7	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	ABCD	D
8	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	D
9	X	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	ABCD	D
10	X	A	A	A	A	A	B	B	A	B	A	ABCD	D
11	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	D
12	X	A	A	B	A	C	C	C	C	C	A	C	D
13	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	ACD	D
14	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	ACD	D
15	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	D
16	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	D
17	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	D
18	X	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	CD	D

APÊNDICE J - Questionário para os professores das escolas públicas da sede de São Cristóvão/SE sobre a leitura na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
PROFLETRAS
UNIDADE DE ITABAIANA

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS) DA REDE ESTADUAL E
MUNICIPAL DE SÃO CRISTÓVÃO/SE (SEDE) SOBRE O PAPEL DA
LEITURA NA ESCOLA**

Prezados(as) professores(as), visando a melhorar as práticas docentes para ampliar o aprendizado dos(as) educandos(as), sua participação em responder ao presente questionário será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS). Ficamos gratos por sua colaboração!

Você leciona em que rede de ensino?

a- () Municipal

b- () Estadual

c- () Municipal e Estadual

1- Atualmente, com quais turmas do Ensino Fundamental você está trabalhando? (pode marcar mais de uma alternativa)

a- () 6º ano b- () 7º ano c- () 8º ano d- () 9º ano

2- Neste período pandêmico, você tem trabalhado leitura com seus alunos?

a- () Sim b- () Não

- 3- Ao trabalhar com a leitura em sala de aula, como você vê o envolvimento dos alunos?
- a- ☐ Leem por obrigação
 - b- ☐ Leem somente após motivação
 - c- ☐ Leem involuntariamente
 - d- ☐ Não trabalho leitura em sala de aula
- 4- Quantos livros são adotados por você durante o ano?
- a- ☐ Nenhum
 - b- ☐ Um
 - c- ☐ Dois
 - d- ☐ Entre dois e cinco
 - e- ☐ Acima de cinco
- 5- O distanciamento social dificultou o trabalho de desenvolvimento da leitura no aprendiz?
- a- ☐ Sim
 - b- ☐ Não
- 6- O distanciamento social dificultou o trabalho de incentivo à leitura?
- a- ☐ Sim
 - b- ☐ Não
- 7- Atualmente está dando para trabalhar a leitura oral com seus alunos?
- a- ☐ Sim
 - b- ☐ Não
- 8- De um modo geral, como se encontra o nível de letramento dos seus alunos? (Por haver a possibilidade de trabalho em mais de uma série, você poderá marcar em mais de uma alternativa).
- a- ☐ Poucos alunos ainda estão na fase da decodificação
 - b- ☐ Alguns alunos ainda estão na fase da decodificação
 - c- ☐ Apenas um ou outro está na fase da decodificação
 - d- ☐ Todos leem com, pelo menos, o mínimo de compreensão
- 9- Qual é a maior dificuldade em trabalhar a leitura com os alunos? (pode marcar mais de uma alternativa)
- a- ☐ Falta de livros nas escolas
 - b- ☐ Muitos estão na fase da alfabetização
 - c- ☐ Resistência por parte dos alunos com a leitura
 - d- ☐ Desconheço metodologias que ajudam a desenvolver a leitura nos(nas) educandos(as)

10- Na sua opinião, que fatores dificultam o trabalho com a leitura nesse período pandêmico? (resposta aberta)

11- Em sua opinião, quais das narrativas seguintes despertam maior interesse no aluno? (pode marcar mais de uma alternativa)

a- () Narrativas de aventura

b- () Narrativas de terror

c- () Narrativas policiais

d- () Narrativas que envolvem seres mágicos, como fadas, magos etc.

e- () Nenhuma narrativa

f- () Outras narrativas.

12- Se a resposta foi o item f, quais seriam as outras narrativas? (resposta aberta)

13- Qual é a sua opinião sobre os livros digitais, os quais podem ser lidos pelo próprio celular?

a- () Ótima ideia

b- () Boa ideia

c- () Ideia ruim

d- () Péssima ideia

14- Os livros digitais vieram para

a- () Facilitar a leitura

b- () Prejudicar a leitura

c- () Sou indiferente

15- Você tem conhecimento sobre o que é leitura digital?

a- Já ouvi falar

b- Já li sobre o assunto

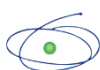
c- Já fiz cursos de capacitação que tratavam desse assunto

d- Desconheço o assunto

APÊNDICE K – Resposta do questionário destinado aos professores sobre a leitura na escola

TURMA		QUESTÕES														
Nº	PROF.(A)	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
1	X	ABCD	A	B	B	A	A	A	BD	BC		ABC		A	A	C
2	X	BCD	A	A	C	A	B	A	B	C		A		B	A	A
3	X	D	A	B	C	A	A	A	B	CD		ADF		B	A	C
4	X	BC	A	B	B	A	A	A	D	C		A		B	A	B
5	X	CD	A	B	C	A	B	A	BD	BC		ABD		B	C	A
6	X	AB	A	B	D	A	B	A	D	C		ABCD		A	A	C
7	X	ABCD	A	B	C	A	B	B	C	C		ABCD		A	A	A
8	X	ABC	A	B	B	A	A	B	CD	C		ABCD		A	A	B
9	X	ABC	A	B	C	A	B	B	CD	C		ABCD F		A	A	A
10	X	BCD	A	A	C	A	B	B	CD	C		ABCD F		A	A	C
11	X	ABC	A	A	B	A	B	B	CD	C		ABCD		A	A	A
12	X	AB	A	B	B	A	A	B	CD	C		ABCD		A	A	A

APÊNDICE L - Questionário para os professores das escolas públicas da sede de São Cristóvão/SE sobre o uso da tecnologia na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
PROFLETRAS
UNIDADE DE ITABAIANA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS) DA REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE SÃO CRISTÓVÃO/SE (SEDE) SOBRE TECNOLOGIA NA ESCOLA

Prezados(as) professores(as), visando a melhorar as práticas docentes para ampliar o aprendizado dos(as) educandos(as), sua participação em responder ao presente questionário será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS). Ficamos gratos por sua colaboração!

Você leciona em que rede de ensino?

a- () Municipal

b- () Estadual

c- () Municipal e Estadual

1- Em sua opinião, a tecnologia tem contribuído para o aprendizado do(a) educando(a)?

a- () Sim b- () Não

2- Você possui celular?

a- () Sim b- () Não

3- Seu celular possui internet?

a- () Sim b- () Não

4- A escola fornece acesso à internet?

a- () Sim b- () Não

5- Normalmente, quando você acessa a internet?

a- () De vez em quando

b- () Frequentemente

c- () Sempre

d- () Nunca

6- Como é seu acesso à internet pelo celular?

a- () Apenas em casa

b- () Em qualquer lugar

c- () Apenas em um ambiente público com acesso livre

d- () Não possuo acesso

7- De acordo com sua observação, atualmente, quantos de seus alunos usam o celular para fins escolares?

a- () Nenhum

b- () A minoria

c- () A maioria

d- () Todos

8- Como as tarefas estão sendo realizadas neste período de pandemia?

a- () Remotamente pelo ensino apenas à distância

b- () Remotamente pelo ensino à distância com aulas on-line

c- () Remotamente pelo ensino à distância e presencial (híbrido)

d- () Nenhuma das alternativas anteriores.

9- Se sua resposta foi o item d, qual é a forma que sua escola escolheu para desenvolver o trabalho escolar? (resposta aberta)

10- De acordo com sua realidade, sua escola possibilitaria o acesso à internet para suas turmas por, pelo menos, um tempo determinado?

a- () Sim b- () Não

11- Visando a melhorar as práticas docentes, como você avalia seu trabalho diante da tecnologia neste período de pandemia?

a- () Excelente

b- () Bom

c- () Regular

d- () Péssimo

12- Diante do trabalho realizado com o uso da tecnologia, como você avalia a aprendizagem do(a) aluno(a) neste período de pandemia?

a- () Entre 100% e 90% dos alunos estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem propostos.

- b- () Entre 80% e 70% dos alunos estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem propostos.
- c- () Apenas 60% dos alunos estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem propostos.
- d- () Apenas 50% dos alunos estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem propostos.
- e- () Abaixo de 50% dos alunos estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem propostos.
- f- () Muito abaixo de 50% dos alunos estão conseguindo atingir os objetivos de aprendizagem propostos.

13- Na sua opinião, que fatores implicam diretamente na aprendizagem neste período pandêmico? (resposta aberta)

14- Como você se coloca diante dos avanços tecnológicos para a educação?

- a- () A favor b- () Contra

15- Qual é a ferramenta tecnológica mais usada neste período para realização de aulas e tarefas?

- a- () Smartphone
- b- () Computador
- c- () Tablet
- d- () Outro

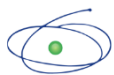
16- Se sua resposta foi o item d, na sua opinião, qual é a tecnologia mais usada atualmente para a realização de aulas e tarefas? (resposta aberta)

APÊNDICE M – Resposta do questionário destinado aos professores sobre o uso da tecnologia na escola

TURMA		QUESTÕES															
Nº	PROF.(A)	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
Q	X	A	A	A	B	C	B	B	B		B	B	E		A	A	
2	X	A	A	A	B	B	B	C	A		B	B	F		A	A	
3	X	A	A	A	A	B	B	C	B		A	B	B		A	A	
4	X	A	A	A	B	B	B	B	B		A	B	D		A	D	
5	X	A	A	A	A	C	B	B	B		A	B	D		A	B	
6	X	A	A	A	A	B	B	B	A		A	D	F		A	A	
7	X	A	A	A	B	C	B	C	A		A	A	B		A	A	
8	X	A	A	A	B	C	B	C	A		A	B	C		A	A	
9	X	A	A	A	B	B	B	C	A		A	B	C		A	A	
10	X	A	A	A	B	C	B	C	B		A	B	D		A	A	
11	X	A	A	A	B	C	B	B	A		A	B	E		A	A	
12	X	A	A	A	B	B	B	C	B		A	B	C		A	A	

APÊNDICE N - Questionário para os alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso do aplicativo

ConteConto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE

PROFLETRAS

UNIDADE DE ITABAIANA

**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE SÃO CRISTÓVÃO/SE (SEDE) SOBRE O USO DO
APLICATIVO CONTECONTO**

Prezados(as) alunos(as), visando a melhorar as práticas docentes para ampliar seu aprendizado, sua participação em responder ao presente questionário será de fundamental importância. Os dados coletados através das respostas servirão **APENAS** como produto para análise referente a uma pesquisa acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFS). Ficamos gratos por sua colaboração!

Atribuindo 01 (PÉSSIMO), 02 (REGULAR), 03 (BOM), 04 (ÓTIMO) e 05 (EXCELENTE), que nota você daria ao preencher os quadros a seguir? Indique a turma da qual você faz parte.

1- Atribuição de nota para o Layout (aparência).

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

2- Atribuição de nota para Navegação, desempenho e para o tempo de resposta?

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

3- Atribuição de nota para a clareza na linguagem.

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

4- Atribuição de nota para os recursos.

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

5- Atribuição de nota para a funcionalidade e para a usabilidade.

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

6- Atribuição de nota para o fator segurança.

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

7- Atribuição de nota para a interação entre aluno e professor.

8- Até que ponto o aplicativo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura?

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

9- Até que ponto o aplicativo contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de escrita.

a- () 01 (PÉSSIMO)

b- () 02 (REGULAR)

c- () 03 (BOM)

d- () 04 (ÓTIMO)

e- () 05 (EXCELENTE)

APÊNDICE O – Resposta do questionário destinado aos alunos dos 6º e 7º anos sobre o uso do aplicativo *ConteConto*

TURMA		QUESTÕES								
Nº	ALUNO(A)	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
1	X	4	3	5	4	4	3	5	5	5
2	X	5	4	5	5	5	4	5	5	5
3	X	5	5	5	5	5	4	5	5	5
4	X	5	5	4	4	5	5	5	5	5
5	X	5	4	5	5	5	5	5	5	5
6	X	4	4	5	4	5	5	5	5	5
7	X	5	4	5	4	5	5	5	5	5
8	X	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	X	4	4	5	5	5	5	5	5	5
10	X	5	5	5	5	5	5	5	5	5
11	X	5	5	5	5	5	5	5	5	5
12	X	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	X	5	4	5	5	5	5	5	5	5
14	X	4	4	4	5	5	5	5	5	5
15	X	5	5	5	5	5	5	5	5	5
16										
17										
18										
TOTAL		71	66	73	71	74	71	75	75	75

ANEXO 1 – Caderno literário digital (produto educacional)

CADERNO LITERÁRIO DIGITAL

Daniela Pereira de Oliveira
Jeanne de Cássia Nascimento dos Santos

Sumário

4.3 Grandes escritores 28
4.4 Tipos de conto 29
4.5 Outras configurações de conto 30
5 CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENTIFICADORA 31
5.1 Patrimônio Cultural 32
5.2 Cultura 33
5.3 Cultura popular brasileira 34
5.4 Contos e representações históricas de Sengue 35
5.5 Histórias e lendas sertanejas 36
6 O MUNDO FANTÁSTICO 37
6.1 O suspense 38
6.2 O mistério 39
7 AUTOR E OBRA 41
7.1 Lendo o Homem que emergia a Morte (Ricardo Azevedo) 42
7.2 Minhas primeiras impressões 43
7.3 Contextualizando a leitura 44
7.4 Mais contextualização 45
7.5 Intertextualidade 46
7.6 Contextualizando com o Quiz 47
8 COMO FAZER UM CONTO? 49
8.1 Qual será o tema ou o assunto? 50
8.2 Que efeito produzir? 51
8.3 O que não pode faltar? 52
8.4 Qual é a estrutura? 53
8.5 O que incluir dentro da estrutura? 54
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 57

Teclas de Atalho

1 2 3 4
5 6 7 8

Apresentação

Seja bem-vindo(a)!

Querido(a) aluno(a), este caderno literário traz métodos de leitura importantes para sua formação como leitor maduro. A metodologia empregada envolve a leitura e o estudo de contos populares com o uso de referências teóricas e técnicas de grandes ícones da literatura e do letramento literário para ajudá-lo(a) a compreender e a entender o texto de uma maneira mais ampla e profunda.

Para auxiliá-lo(a) nas tarefas, foi desenvolvido um aplicativo intitulado CONTECONTO versão 1.0.0, disponível no site da UFS e no ícone ACESSO CONTECONTO, localizado logo abaixo. Alçada ao uso de criatividade, essa ferramenta proporcionará recursos para ajudar na sua formação escolar.

Desfrute de cada detalhe do material, siga as orientações do seu professor e, com o uso do aplicativo, leia, cumpre as tarefas e produza textos incríveis para serem compartilhados com seus colegas de classe, formando, assim, uma comunidade de leitores.

Nosso desejo é levar a literatura para os leitores digitais, fazendo-os se apaixonarem pela arte literária. Vamos juntos viver essa experiência?

Universo literário digital

1- Mundo digital

Você sabe o que são mídias digitais?

Presnky (2001) foi o primeiro a utilizar a denominação mídias e migrantes digitais.

Segundo o autor, a geração que forma a nova sociedade de informação possui capacidade de executar múltiplas tarefas e não se amedronta em explorar o que as tecnologias oferecem. Tal conceito se refere às crianças nascidas a partir da década de 1980 – são conhecidos como nativos digitais aqueles que nasceram, cresceram e se desenvolveram em pleno processo de evolução e transformação tecnológicas. Já os migrantes digitais são as pessoas que precisaram se adequar ao novo mundo e a nova forma de conceber a linguagem, tendo de aprender a usar computadores, cash eletrônico de bancos, envio de e-mail e até mesmo de mensagens pelo WhatsApp. No entanto, sabemos que muitos ainda não têm acesso a essas tecnologias. Você se considera um nativo digital? Por que o bebezinho da trilha prefere brincar com o computador a brincar com os ursinhos?

Ética no mundo virtual

Você sabe o que é letramento digital? Viver no mundo da tecnologia requer de todos não só a apropriação do saber tecnológico, mas também implica responsabilidades a cumprir quanto ao uso dos seus recursos.

Letramento digital diz respeito aos conhecimentos necessários para as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais através do uso de mecanismos tecnológicos. Assim, o letramento digital inclui não só o conhecimento da tecnologia, mas sobretudo a participação crítica e ética diante das práticas sociais da cultura digital (FREITAS, 2011).

A linguagem que circula no ambiente virtual abrange mais que letras, envolve códigos verbais e não verbais, como desenhos, símbolos, sons e imagens. Dessa maneira, a leitura digital exige de nós percepção crítica diante da linguagem não linear; entendimento dos signos; análise de dados e informações, bem como uso consciente de ferramentas de busca e interação social.

Para agir com ética no mundo virtual, é preciso primeiramente conhecer as leis que regem o nosso país.

Nossas Leis

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já prevê o direito de proteção a obras intelectuais sobre a sua criação – propriedade intelectual. Então, só devemos publicar ou reproduzir, inclusive pelos meios tecnológicos, obras (textos, desenhos, fotografias etc.) autorizadas ou que fazem parte da nossa própria autoria. Você sabia disso?

Além do mais, também foi criada a lei que pune aqueles que disseminam informações falsas. Portanto, não publique nada que não tenha certeza de procedência e veracidade. Do mesmo modo, não acredite em tudo que vê ou ouve sem saber a real procedência do fato. Combinado?

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 NO INCISO XXVII DO ARTIGO 5º: XXVII

Aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar.

LEI Nº 9.554, DE 2018, ART. 287-A

Divulgar informação ou notícia que sabe ser falsa e que possa modificar ou desvirtuar a verdade em relação à saúde, segurança pública, economia ou processo eleitoral ou que afetem interesse público relevante – é proibido no Brasil.

Crimes digitais

VOCE CONHECE OS CRIMES DIGITAIS E AS OBRAS PASSÍVEIS DE REGISTRO?

CONFIGURA CRIMES DIGITAIS: Fake News (falsas notícias), ofensas, bullying e ameaças em geral, crime de falsas identidade, estelionato, divulgação de fotos e dados não autorizados, violação de propriedade intelectual, entre outros.

- Veja algumas obras passíveis de registros na lista não exaustiva:
- ✓ Livros, folhetos, tirinhas, quadrinhos, cartuns, charges, textos literários, artísticos, argumentativos, científicos ou de qualquer outra natureza;
 - ✓ Obras cênicas literárias, dramáticas, musicais (com ou sem partitura), coreográficas, em quadrinhos ou de qualquer outra natureza, vídeos;
 - ✓ Composições musicais (com ou sem letra), letras e partituras musicais;
 - ✓ Imagens, fotografias, desenhos, símbolos ou outros códigos não verbais de qualquer natureza;
 - ✓ Traduções, adaptações, compilações de obras, coletâneas, como, antologias, enciclopédias, jornais, revistas, coletâneas de textos de lei, desde que se constituam criações intelectuais;
 - ✓ Conferências, sermões, discursos solenes e outras obras da mesma natureza.

11

Uso de imagens

COMO USAR IMAGENS EM MEUS PROJETOS?



Copyright: as imagens possuem direitos autorais. Portanto, só podem ser usadas com autorização. No Brasil, os direitos de autor podem durar toda a vida do autor e mais 70 anos após sua morte. Ao ultrapassar esse período, a obra passa a ser de **domínio público**.



Licenças Creative Commons: as imagens são livres, mas existem restrições quanto ao seu uso. Antes de usá-las, leia a licença.



Domínio público: as imagens fazem parte do patrimônio cultural. Essas imagens podem ser usadas livremente.

Já aprendemos que só podemos usar imagens com a autorização do seu criador. Então, você poderia se perguntar: Como usar imagens em meus projetos?

Os símbolos ao lado indicam os principais tipos de licença que circulam no mundo virtual. Devemos ficar atentos às licenças. O ideal é usar imagens que fazem parte do domínio público.

Além disso, existem sites gratuitos. Com eles, você poderá criar seus projetos com maior segurança. Quer conhecer alguns? Clique no ícone localizado logo acima!

12

O gênero conto

2- O conceito do gênero conto

O conto nasceu do folclore oral (Cunha, 1987) e caracteriza-se, enquanto gênero, como sendo uma história curta que conta aventuras ou eventos ocorridos por um personagem central dentro de um universo de fantasia ou mais próximo da realidade concreta.

Alguns transmitem sua graça, promovendo efeito de suspense, aventura, mistério em que são explorados momentos de tensão (conto máximo da emoção).

Os mais convencionais possuem apenas um núcleo narrativo, levando e conduzindo o leitor à curiosidade, criando expectativas até chegar ao seu final que, muitas vezes, é inesperado, marcante.

1.1 como ingredientes básicos de gênero, a intensidade, resultante evidentemente de um bom domínio da brevidade e da unidade, buscando um "Voto único", que seja a verdade". (Voto único)

AGORA, VAMOS VIAJAR PELA LITERATURA, CONHECENDO ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES QUE O ALEIADO NA LUTUA, MADURA E PROFUNDAMENTE O TEXTO? O QUE PODEMOS SOBRE O GÊNERO CONTO?

"O conto parte da região de limite, e em primeiro lugar, limite físico". (Voto único)

1.2 a narrativa ideal começa com uma situação real, que uma força qualquer vem perturbar, dando origem a um estado de desequilíbrio, pela ação de uma força dirigida em sentido contrário, a equilibra e restabelece. (Voto único)

1.3

13

A origem do conto

De tradição oral, os contos sempre preencheram e continuam a preencher os espaços vazios da vida do homem, evidenciando a cultura e os valores de uma época. Sua primeira fase é a oral cujo início não é possível precisar, tendo em vista ser originado quando não existia a escrita (GOTLIB, 2006). Quer saber mais? Confira o vídeo ao lado apresentado por Paula Pereira!



AGORA, VAMOS VIAJAR PELA LITERATURA, CONHECENDO ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES QUE O ALEIADO NA LUTUA, MADURA E PROFUNDAMENTE O TEXTO? O QUE PODEMOS SOBRE O GÊNERO CONTO?



14

Contextualização literária

Características e elementos do conto

Veja as principais características do conto.

- ✓ Narrativa curta;
- ✓ História fictícia ou não;
- ✓ Possui evento/acometimento sócio (costumeiro) ou inusitado (fantástico);
- ✓ Unidade de efeito (impressão ou sensação provocada de uma só vez, sem interrupções);
- ✓ Predomínio do essencial;
- ✓ Provoca curiosidade, expectativa, mistério ou outro recurso que prenda a atenção do leitor;
- ✓ Intensidade (Quanto maior for a expectativa, mais intenso será o efeito);
- ✓ Tensão — ponto máximo da emoção;
- ✓ Desfecho que pode ser feliz, infeliz, estranho, inesperado, engraçado entre outros.

CONHECENDO NOSSA ANÁLISE ESTÉTICA PELO ESTATUTO DAS CARACTERÍSTICAS E DOS ELEMENTOS DO CONTO.

ELEMENTOS QUE COMPÕEM O CONTO:

- ✓ NARRADOR
- ✓ PERSONAGEM
- ✓ CONFLITO
- ✓ ESPAÇO
- ✓ TEMPO
- ✓ ENREDO

17

3- Contextualização estética

Quando(a) estudante, vamos compreender alguns conceitos?

Cosson (2016) entende o letramento literário não como um simples saber decifrar ou traduzir códigos através da leitura e escrita, conforme aprendemos na alfabetização, mas como a apropriação desses saberes para as práticas sociais.

Em outras palavras, o leitor maduro, dotado de um nível elevado de letramento, é aquele que ultrapassa o domínio do sistema alfabético ortográfico, sabendo usar as habilidades de leitura e escrita no seu dia a dia.

Nesta perspectiva, ler e escrever têm uma função especial na nossa vida. Sabemos que a comunicação circula no nosso cotidiano de várias formas. Assim, se pretendemos convencer alguém, precisamos do domínio da arte de argumentar. Da mesma maneira, se desejamos não ser enganados, precisamos entender as intencionalidades dos argumentos. Podemos perceber, então, que a leitura deve ir além do que está sendo apresentado no texto. Ao ler ou ao produzir histórias, por exemplo, temos que, primeiramente, nos apropriar dos mecanismos da linguagem que conduzem o leitor ou o escritor à construção dos sentidos.

Considerando que existem níveis de letramento para a formação do leitor maduro, nosso estudo pretende trabalhar aspectos fundamentais para ampliar os horizontes de leitura (ROQUEL, LANGLADE, REZENDE, 2013), ou seja, sua maneira de ler e de ensinar o mundo. Cosson (2016) destaca a importância do desenvolvimento do letramento literário para expandir o grau de leitura. A contextualização estética ou poética é um dos tipos de análise apresentada pelo autor que ajuda a saber como a obra é estruturada e quais os princípios de sua organização.

Para entender o gênero conto e suas especificidades é preciso primeiramente conhecer os fundamentos que tornam uma obra literária ser caracterizada como tal. Vamos conhecê-los?

18

O pequeno príncipe

Capitolo novella

ORA DO DESAFIO!
 ENÃO HISTÓRIAS INCRÍVEIS, IGUAIS
 DELAS NÃO RESOLVEM A SUSTENTABILIDADE
 DO CONTO? CLIQUE NA RESPOSTA
 ABRAÇO PARA SUSTENTABILIDADE
 SE ANIMA NÃO PERDIÇÃO SOBRE
 ENTÃO CRIAR E DESEJA LER
 ALGUMAS VERDADES, CLIQUE SOBRE
 AS IMAGENS E BOA LECTURA!

Capitolo

Uma nova história

Resposta

Estrutura do conto

Segundo a teoria mais comum, o conto se estrutura da seguinte forma:

- ✓ **INTRODUÇÃO** (apresentação) – momento de conhecermos os personagens e o ambiente da narrativa.
- ✓ **DESENVOLVIMENTO** (complicação/desenvolvimento) – momento do conflito, ou seja, surgimento da trama a qual precisa ser resolvida.
- ✓ **CLÍMAX** – o ponto mais tenso da história. Aqui a trama se torna muito mais intensa.
- ✓ **DESEPÊLO** (desarregulação/clímax) – para o bem ou para o mal, o conflito se desfaz. Feliz ou infeliz, o herói se dissolve e o equilíbrio volta a acontecer. Alguns podem ficar insatisfeitos ou sem explicação.

VALORES CONCRETOS
AGORA, AS FRASES
QUE DAVEMOS O CONTO?

NOTA DO DESEAFIO:

APAREÇA COM SEUS COLÉGIAS, ABREJA AO VÍDEO E REJETA SE A HISTÓRIA CONTINUA POR JULIANO CANAL, CLIQUE NO JOGO DA PILETA PARA INDICAR DE QUEM É VÍDEO. SÓÇA PARTICIPANTE, NENJA REPRESENTAÇÃO POR TENDÊNCIA, ESCOLA E DÍGITO

1- O QUE NENJA CHAMADA SÃO A TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

2- A QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

3- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

4- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

5- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

6- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

7- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

8- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

9- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

10- QUALIDADE DO PERSONAGEM E TENDÊNCIA QUE VOU INICIALIZAR

1000

6

Foco narrativo e discurso

O **foco narrativo** determina a voz de quem conta a história (o narrador), ou seja, mostra sob qual perspectiva ou ponto de vista foi realizada a narração. Vejamos os tipos principais de narração e alguns narradores:

- ✓ **NARRAÇÃO EM PRIMEIRA PESSOA**
Nessa narração, o narrador participa da história, seja este protagonista (central) ou coadjuvante (secundário). Sendo um ou outro, ele faz parte da história como personagem e é também chamado de **NARRADOR-PERSONAGEM**.
- ✓ **NARRAÇÃO EM TERCEIRA PESSOA**
Neste tipo de narrativa, a história é contada por alguém que não faz parte da história como personagem, podendo ser:
 - a- **NARRADOR OBSERVADOR**: narrador que não conhece toda a história. Apenas diz o que sabe ou observa.
 - b- **NARRADOR OMNISCIENTE**: narrador que conhece toda a história, inclusive o pensamento e os sentimentos dos personagens, podendo fazer julgamentos e digressões com uso de reflexões, flash-back (volta ao passado).

VOCE SABIA QUE TODA HISTÓRIA É CONTADA POR A VÍZÃO DE UM NARRADOR? NELA ELE É O NARRADOR E CUMPRE O PAPEL DE PAPELO DE PERSONAGEM.

[illegible]

Gênero e discurso

Bakhtin e Marcuse consideram os gêneros como atividades discursivas que acabam se constituindo como padrões comunicativos sociais. Em outras palavras, os gêneros são ações da comunicação humana praticadas na vida em sociedade. Esses textos circulam ao nosso redor e a sua existência se controla na medida em que vão surgindo a necessidade de comunicação (BRONCKAAT, 2007), a exemplo do bilhete, da carta, do e-mail. Hoje mesmo época em que não existam computador nem internet, e as pessoas se comunicavam à distância somente através de cartas. Hoje trocamos a carta por e-mail que é uma forma mais rápida e prática de se comunicar. É importante saber que todo ato de comunicação faz parte do discurso.

Cada gênero possui seu discurso, ou seja, seu modo próprio de transmitir a linguagem. O gênero conto, por exemplo, que é um tipo de narrativa, possui um discurso voltado à reprodução da fala e do pensamento dos interlocutores. Vamos conhecer alguns tipos?

TIPOS DE DISCURSO

- DIRETO:** referência direta à fala do personagem, ou seja, trata-se de narrados falando diretamente com a fala é expressa.
- INDIRETO:** referência indireta em que a fala do interlocutor é incorporada à fala do narrador.
- INDIRETO LIVRE:** há uso de discurso direto e indireto sem existir separação entre os falas do narrador e aqueles preferidos pelo personagem.

[illegible]

Os modalizadores

Segundo Potter (1992), modalizadores textuais são os elementos encarregados de evidenciar o compromisso do autor com o discurso. Florin (2000) destaca que as modalidades podem ser expressas por meio de palavras para a construção do sentido, como é o caso dos substantivos, adjetivos e advérbios.

Observe ao lado como estas normas se apresentam em contextos reais. É importante ressaltar que, neste caso, o leitor (PROJEL, LANGLADE, REZINDE, 2013) tem o papel fundamental na construção do sentido na leitura através da relação estabelecida entre as ideias expressas pelas palavras.

Note que podemos elaborar um texto com apenas a contribuição dos vocábulos. Isso não é demais! Verifique como os modalizadores funcionam nos exemplos apresentados ao lado.

SUBSTANTIVO

"Inclusão de materiais como slides ou vídeo ajuda quem lê a não esquecer coisa certa".
Neste exemplo, inclusão não designa uma ação, mas sim material usado para ensinar.
Lembre-se: os substantivos são coisas, pessoas, lugares etc.
Exemplo: inclusão, livro, televisão, computador, casa, cidade, família, igreja.

ADVERBIO

"Trabalhe mais rápido".
Neste caso, "mais rápido" indica velocidade.

FORMAS VERBAIS

"Vá logo, vá logo."
"Faça isso."
"Não faça aquilo."
"Estude mais."
"Pense melhor."
"Responda essas questões."

FÓRMA DO DESAFIO!

VAMOS REVISAR OS CONTEÚDOS DESSA SEÇÃO SEMPRE!
NO COLÉGIO!

2000

4- Contextualização temática

A contextualização temática também faz parte do letramento literário (Cosson, 2016). Neste tipo de análise, saímos do plano da caracterização do gênero e nos centramos no conteúdo abordado.

Vários são os aspectos apontados ou problematizados através de abordagem temáticas evidenciadas pelos autores em suas obras.

No processo de compreensão, a leitura superficial está no nível da materialidade textual, ou seja, lemos e apenas entendemos a mensagem transmitida pelo texto a partir do que se encontra puramente escrito.

Já a leitura analítica está no nível mais profundo das ideias. Nesta leitura, aprendemos o que está sendo sugerido e o que faz parte das entrelinhas do texto, estando no plano das relações de sentido estabelecidas pelo leitor diante do que não está escrito, mas que se apresenta de forma subentendida. Em outras palavras, captamos os elementos que estão explícitos (explicados textualmente, claramente expressos) e implícitos (aqueles não claramente expressos).

Abstrair a temática do texto é uma das formas de poder entender não só a perspectiva da abordagem, mas o contexto histórico, ideológico e cultural de uma época. Nossas leituras focalizam apenas as perspectivas de abordagem temáticas, não como autor abordou o assunto tratado. Com isso, poderemos ampliar o nosso olhar de leitores, aguçando o senso crítico.

Desse modo, precisamos diferenciar e entender dois conceitos essenciais para esta análise: **assunto** e **tema**.

Cultura popular brasileira

Estas imagens fazem parte das manifestações folclóricas de Sergipe. Vamos conhecê-las?

Estas manifestações fazem parte dos folguedos e das tradições do povo brasileiro. A diversidade cultural é uma riqueza da nossa sociedade. Conheça a cultura de Sergipe e sua região.

34

Comidas e representação folclórica de Sergipe

Em 24 de março de 2011, estes alimentos foram reconhecidos como patrimônio imaterial de Sergipe. Conheça as comidas típicas dessa região!

A representação folclórica acima foi publicada pela SECRETARIA ESPECIAL DA CULTURA, no canal Cultura Popular. Você conhece o folclore? Conheça a cultura de Sergipe e sua região.

35

Histórias e lendas sergipanas

Teoricamente, existe uma diferença entre **mito**, **lenda** e **conto**. Os **mitos** servem para explicar fenômenos naturais, a origem do universo com os deuses gregos, como Poseidon (deus da água), Afrodite (deusa do amor), Hefesto (deus do fogo). Por outro lado, as **lendas** são as crenças de um povo passadas em evidências, pois há quem acredite na veracidade dessas histórias. Então, você poderia se perguntar: O que faz uma lenda ou um mito tornar-se conto?

Tudo de fato quando a história não se limita apenas ao fato lendário ou mítico. A ficção vai além desse campo imaginário. Isso significa dizer que poderemos encontrar contos recheados de lendas.

Você conhece as lendas e os mitos da sua cidade ou de alguma região próxima? Assim como muitos escritores, entreviste pessoas da sua comunidade e sinta a riqueza da cultura popular brasileira! Depois, faça uma releitura dessas crenças, já esquematizando ou registrando como será a produção do seu conto!

36

6- O mundo fantástico dos contos

Ao longo do tempo, o conto foi tomando formas e características diversas, mas sempre preservando a estrutura do gênero e a fantasia imaginativa dos povos.

O termo **fantástico** vem do latim *phantastikos*, originado do grego *phantastikos* que significa *fantasia*. Os elementos sobrenaturais, fantasmagóricos sempre se basearam presentes no imaginário popular oral, permeando as histórias de geração a geração.

Os primeiros contos escritos foram disseminados publicamente em uma época de crença à magia. Por representar esse mundo imaginativo, eles foram categorizados como contos maravilhosos, apresentando à cultura, os valores da época e a forma particularizada do universo das fadas, das bruxas, dos príncipes e das princesas.

Lovecraft (1890 - 1937), autor estadunidense, especialista em histórias de terror, afirma que a origem da literatura fantástica se encontra com o da própria produção literária. Os povos primitivos já tinham, nas histórias de contos orais, as entidades sobrenaturais que, posteriormente, viraram lendas.

Presentes nos registros escritos sagrados, os temas referentes às crenças lendárias foram se expandindo para as vias da popularização, subtraindo na criação de variados personagens fantásticos como animais encantados, monstros, dragões, bruxas, fadas e posteriormente vampiros.

Com a crítica literária, a literatura fantástica foi atualizada, distanciando-se da ideia tradicional (fada histérica que envia o sobrenatural ou real era considerada fantástica) para o surgimento da nova concepção de escrita contemporânea. **Sartre (1905 - 1980)**, filósofo francês, definiu o gênero fantástico através do estudo de grandes obras literárias, a exemplo dos contos de Franz Kafka. Diante da análise das obras, o fantástico contemporâneo deu um novo seguimento ao gênero, tornando como base a ideia que o leitor faz do sobrenatural no texto. Assim, nesta perspectiva, sendo fantástico as histórias que apresentam acontecimentos ou personagens considerados sobrenaturais ou não aceitáveis pelo leitor, diferenciando-se daqueles aceitáveis por serem considerados naturais e por não promoverem a ideia de absurdo ou de estranhamento.

37

O suspense

Propomos, com este estudo, evidenciar os aspectos que o ajudará na leitura do conto. O homem que ensaia a morte, de Ricardo Azevedo. Sem entrar nos meandros da classificação, vamos conhecer algumas técnicas consideradas de muito relevante para o entendimento da obra.

Os principais recursos encontrados no suspense e no mistério é a hesitação, ou seja, o efeito de dúvida ou de incerteza criado para gerar uma expectativa no leitor.

Todorov (1939 - 2017), filósofo e linguista búlgaro, apresenta os recursos da linguagem que contribuem para promover o suspense nas narrativas.

As narrativas que envolvem terror e assombração contém muito suspense e mistério. Confira no box ao lado como os autores constroem o suspense na história.

TÉCNICAS DE SUSPENSE EM HISTÓRIAS

- Frases curtas nas reflexões e decisões;
- Gravar uma expectativa ansiosa e inquietante dos acontecimentos que virão a seguir;
- Deixar de revelar alguns fatos;
- Detalhar a descrição dos cenários;
- Detalhar a reação dos personagens;
- Fazer uso de onomatopéias;
- Interromper;
- Interromper ou parar momentaneamente a ação no momento crucial;
- Adiar a resolução de que está em questão;
- Usar de forma gradual e compassada as informações até chegar ao seu desfecho.

38

O mistério

O mistério também está muito presente em contos policiais e de aventura. Esse tipo recurso e o suspense podem trabalhar juntos para criar uma expectativa no leitor. Você já assistiu a algum filme ou leu alguma história que superou ou quebrou suas expectativas?

Quer saber como o mistério é produzido para deixar o leitor supercurioso?

TÉCNICAS DE MISTÉRIO EM HISTÓRIAS

- Deixar algo verossímil, não compartilhado com o personagem ou com o leitor ou com nenhum e nem outro. Nesse modo, a realidade é surpreendente e tudo se revela aos poucos ou no final;
- Frases curtas, paradas de campo de investigação, enigmático;
- Ritmo lento para ser desenvolvido;
- Para o problema ser resolvido, a situação misteriosa precisa ser revelada;
- O problema pode não ser resolvido, ficando a cargo do leitor a interpretação;
- Fade estar no plano de sobrenatural ou não, ou seja, de natureza enigmática ou cuja explicação transcende a realidade;
- Fade estar no plano mais próximo da realidade como no conto policial ou de aventura, ou seja, de natureza investigativa em que um crime deve ser desenvolvido através de pistas;
- Fade não ter limite entre a lógica da realidade real e a imaginária.

39

Leitura literária contextual

34

7- Autor e obra

Foram estudados, até então, os aspectos conceituais e de contextualização a fim de contribuir para sua formação enquanto leitor proficiente, buscando promover uma compreensão leitora profunda, mais consciente e crítica dos textos. Nesta etapa, você já está preparado para viver essa experiência madura. Certamente, lerá histórias com olhos analíticos, agregando e relacionando aos seus conhecimentos prévios novos aprendizados. Isso é o que consideramos ler com eficiência.

O primeiro passo para a compreensão leitora é saber ler com propósito, isto é, refletir sobre qual é o objetivo da leitura: ler por ler, ler por prazer, ler para se informar ou ler para estudar. Propomos, por conseguinte, além da fluência, ou seja, do prazer com a leitura, também o olhar apreciativo para a obra. Desse modo, você poderá ampliar sua visão subjetiva e dará muito mais sentido às suas leituras.

Nesta seção, iremos ler o texto **O homem que ensaia a morte**, de Ricardo Azevedo. Antes de adentrarmos o fantástico mundo da imaginação, vamos conhecer o escritor?

AUTOR E OBRA NA FTA

Esqueleto, escritor e jornalista, Ricardo Azevedo nasceu em São Paulo (SP). Seu pai, João de Azevedo, jornalista da imprensa, é também escritor de obras didáticas. Seu avô, Arnaldo Rodrigues de Azevedo, foi senador por São Paulo. Deputado por quatro anos, foi também para a construção do Palácio Tiradentes no Rio. Tem título em comunicação social, é mestre em Letras e Doutor em Teoria Literária (2013). Escriitor dedicado-se a escrever livros, incluindo contos de ficção, contos de terror e contos de mistério. O homem que ensaia a morte é uma obra curta e muito interessante.

40

Lendo O homem que enxergava a Morte

O homem que enxergava a Morte é uma das histórias do livro *Contos de Engenhar a Morte*, de Ricardo Azevedo. Agora que já conhecemos o autor desta obra, vamos adentrar o mundo da fantasia com a leitura audiovisual? Confira a contação dessa história citando no vídeo!



42

Minhas primeiras impressões

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

- 1- Que parte da história mais te agradou?
- 2- O que te fez de fácil compreensão?
- 3- Escrito alguns parágrafos de período difícil?
- 4- Que relação há entre o título e a história narrada?
- 5- A história aconteceu com qual personagem?
- 6- Quem é a protagonista e o protagonista?
- 7- Que lição presente na história faz você ler com atenção?
- 8- Onde aconteceu um dos fatos narrados?
- 9- Qual é o assunto mais importante da narrativa?
- 10- Você tem medo da morte?
- 11- Por que as pessoas têm tanto medo da morte?

Este é o momento de refletir sobre o primeiro impacto da leitura. Sendo assim, quais foram suas impressões? Se necessário, verifique o conto por escrito e faça uma leitura silenciosa ou com um grupo de amigos! Depois disso, que tal brincar do jogo 08. Vire as peças, respondendo às perguntas ao lado? Compartilhe a leitura e as reflexões com seus colegas! Você observará que cada pessoa terá uma percepção diferente da obra. Para complementar o estudo, vamos verificar o nível de entendimento da leitura, brincando com o jogo 09, a Cruzadinha?

NOVA DESAFIO! DEPOIS DA LEITURA, VAMOS REAFIRMAR NOSSAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO CONTO LIDO E VERIFICAR O NÍVEL DE ENTENDIMENTO DA LECTURA BRINCANDO COM O JOGO 09.

JOGO 8

JOGO 9

43

Contextualizando a leitura

CONTEXTUALIZAÇÃO ESTÉTICA

- 1- O conto lido se enquadra em qual tipo?
- 2- Por que podemos dizer que a Morte é um personagem?
- 3- O personagem protagonista sofre algum conflito?
- 4- Qual é o conflito principal?
- 5- Qual é o subtexto presente no conto?
- 6- Em que momento ocorre o equívoco?
- 7- Quem provoca o desequilíbrio?
- 8- Que efeito na intenção provoca?
- 9- O que acontece no final da história?
- 10- O que significa a expressão "subtexto"?

Vamos refletir sobre aspectos mais profundos do texto? Faça isso brincando no jogo da perseguição! Reúna-se com seus colegas e amigos para investigar a obra, entrando num labirinto e respondendo coerentemente às perguntas do jogo. Quem conseguir sair do labirinto, acertando as respostas? Quer saber? Teste para ver! Confira!

JOGO 10

VAMOS SENTIR NA PRÁTICA TUDO QUE ESTUDAMOS! ENTÃO, VAMOS A OBRA!

44

Mais contextualização

Preparados para embarcar as cartas? Vamos brincar, tratando de assuntos sérios? Melhor dizendo, aqueles que fazem parte da nossa realidade? Clique no jogo e reflita sobre as perguntas que estão ao lado! Brinque com seus amigos! Agora de quem será vez? O que pensam sobre a leitura do conto?

JOGO 11

CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

- 1- Como a morte da Morte é abordada?
- 2- Quais são as características psicológicas da personagem Morte?
- 3- Em que momento surge o medo da Morte?
- 4- Quais são as características psicológicas da protagonista?
- 5- Como o personagem protagonista encara a Morte?
- 6- Você também concordou que a Morte é justa?
- 7- Na história, qual era a função da Morte?
- 8- Na história, a Morte cumpre sua missão?
- 9- Como a história consegue ensinar a Morte?
- 10- Que mensagens podemos tirar dessa obra além e além?

CONTEXTUALIZAÇÃO PRESENCIAL

- 1- Na realidade de hoje, se a Morte fosse uma pessoa, como ela seria?
- 2- Na história, a Morte mudou o mundo? Na realidade, isso acontece? Se sim, de que forma?
- 3- Por que as pessoas têm tanto medo da Morte?
- 4- Na sua opinião, em se tratando da realidade, quem merece ser morto da Morte?
- 5- Como as religiões encaram a Morte?
- 6- Qual é seu ponto de vista a respeito da Morte?
- 7- Como alguns autores trataram esse tema em filmes ou textos?

45

Intertextualidade

Koch; Bentes; e Cavalcante (2007) conceituam a intertextualidade como sendo a relação de sentidos entre os textos, ou seja, elementos em comum presentes nos textos, fazendo com que estes dialoguem entre si, estabelecendo uma interligação de sentido.

A charge ao lado mantém relação intertextual com o conto lido O homem que enxergava a Morte, de Ricardo Azevedo.

Observe que a lista de mortos presente no notebook é a marca registrada da Morte. No conto, esse ser fantasmagórico tem a característica de ser justo e honesto, levando pessoas para a dimensão espiritual. Com a charge, isso também não é diferente. Apenas alguns detalhes mudam o contexto: a lista está salva em um aparelho tecnológico, e a própria Morte também faz parte dessa listagem, o que ela não esperava.

Como no mundo virtual existe a possibilidade de fale News, ela acredita ser falsa a lista.

Assim, tanto o conto lido como a charge apresentam a problemática de não querer ser o próximo da lista. Afinal, nem a Morte quer ter um fan!

A MELHOR FANTASIA



46

Contextualizando com o Quiz

Vamos aprofundar os conhecimentos, brincando com o Quiz! Esse jogo contém perguntas que juntas resumem as questões principais discutidas sobre a obra lida. Vale a pena conferir!

Os conhecimentos estudados até esta etapa proporcionarão a você o domínio não só da leitura, mas também da escrita. Como resultado da construção de sentidos, propomos que você produza seus próprios contos. Vamos lá!

Com o auxílio do aplicativo ConteConto, você poderá formar uma comunidade de leitores e escritores. Compartilhe essa ideia com seu professor, colegas de classe e amigos!

Quer dicas sobre como escrever seus contos? Siga as próximas etapas!

AGORA É A HORA DE SISTEMATIZAR OS ASPECTOS DISCUTIDOS NA LECTURA BRINCANDO COM O JOGO 12.

JOGO 12

47

Produzindo nossa arte literária



8- Como fazer um conto?

Preparados para colocar em prática os conhecimentos adquiridos com o nosso estudo? As próximas seções foram dedicadas à arte de fazer literatura. Seguindo as dicas e usando toda sua imaginação, você poderá fazer contos incríveis! Converse com seu professor e use seu App ConteConto!



48

Qual será o tema ou assunto?

PRIMEIRO PENSE NO ASSUNTO E NO TEMA!

MAGOS, FADAS, BRUXAS, DRAGÕES, OTIMISMO, AMIZADE, PAZ, CRIME, ESPERANÇA, ESCOLA, AMOR, POLICIAL, JOGOS, VIOLÊNCIA, URBANO, RELIGIOSIDADE, JUVENTUDE, MUNDO DA FANTASIA, ATLETISMO.

Que efeito provocar?

SUSPENSE, ENGANAÇÃO, ESTRANHAMENTO, AVENTURA, TERROR, CURIOSIDADE, HUMOR, ENCANTAMENTO.

DEPOIS ESCOLHA O EFEITO

O que não pode faltar?

REFLITA SOBRE O QUE NÃO PODE FALTAR

Lembra-se dos elementos e das características do conto? Vamos esquematizar mentalmente ou por registro escrito o esqueleto estrutural do gênero?

CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DO CONTO

- Quem serão os personagens?
- Quem será o protagonista (mocinho)?
- Quem será o antagonista (vilão)?
- Quem serão os personagens coadjuvantes?
- Como será o ambiente?
- Por que o tempo determinado?
- Qual será a complicação/confusão?
- Que fatos acontecerão?
- Por que acontecerão?
- Como o problema será solucionado?

Qual é a estrutura?

QUAIS AS PARTES DO TEXTO QUANTOS PARÁGRAFOS DEVEM COLOCAR EM CADA PARTE?

INTRODUÇÃO

- Momento de dar início à história.
- Como você quer começar? Pelo início, meio ou final?
- Começa apresentando o contexto da história, situando o leitor sobre o ambiente e os personagens envolvidos.

DESENVOLVIMENTO

- Momento de apresentar o conflito da história.
- O desenvolvimento acontece aqui.
- Momento de elucidar o acontecimento, relatando as ações de forma cada vez mais intensa, com o intuito de prender a atenção do leitor.
- Aqui a história caminha, normalmente, para o ponto máximo da emoção (clímax) que é finalizada no desfecho da história.

DESEPIÇO (FINAL DA HISTÓRIA)

- Aqui a tensão se dissipa e o equilíbrio volta a acontecer.
- Momento de dar um final à história.
- Alguns contos trazem o momento marcante justamente no final da história com a intenção de surpreender.
- Em um modo geral, a final poderá ser feliz, infeliz, inesperada, engraçada, estranha, híbrida...

O que colocar dentro da estrutura?

PERSONAGENS COADJUVANTES, AMBIENTE, ANTAGONISTA, TEMPO DETERMINADO OU INDETERMINADO, PROTAGONISTA, ACONTECIMENTOS, TENSÃO, DESENVOLVIMENTO, COMPLICAÇÃO, FINAL.

ENTÃO, MISTURE OS ELEMENTOS, LEMBRANDO QUE O CONTO TEM PRINCIPAL E O ACONTECIMENTO!

Use e abuse da imaginação e da criatividade!

TUTORIAL CONTECONTO, ACESSO CONTECONTO, REFERÊNCIAS, SITES VISITADOS

Sobre a autora e a coautora

DANIELA FERREIRA DE OLIVEIRA
Mestranda em Letras pela UFPA. Tem Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura. Sob a orientação da Profa. Dra. Joana Caldeira, que, junto com o produto para o material CONTECONTO, serviu de modelo para o material PROTECONTO da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente trabalha na rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

JEANE DE CÁSSIA NASCIMENTO SANTOS
Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Professora associada da Universidade Federal de Sergipe. Também atua como professora permanente do Programa de Pós-graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Atua nas áreas de Literatura, de Língua Portuguesa, Literatura Infantil, Literatura de Jovens Adultos, Literatura e identidade e ensino de Literatura.

Considerações finais

Queridos(as) alunos(as), a série Caderno Literário Digital foi elaborada pensando em vocês. Esperamos que o caderno seja útil para sua formação enquanto leitor maduro. O material poderá ajudar também os professores nas práticas de ensino ao que concerne às aulas de Língua Portuguesa. Para facilitar a comunicação entre professor e aluno, também foi criado o aplicativo CONTECONTO VERSÃO 1.0.0 com o intuito de fornecer o acesso às informações e às orientações mais facilitadas. Caminhos juntos, apaixonados pela arte literária!

