



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)**

MARIA VALDECI DOS SANTOS

**HERÓIS, MITOS, INTERDISCURSIVIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: PROPOSTA PARA
MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SÃO CRISTÓVÃO, SE
2023**

MARIA VALDECI DOS SANTOS

**HERÓIS, MITOS, INTERDISCURSIVIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: PROPOSTA PARA
MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

SÃO CRISTÓVÃO, SE

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Maria Valdeci dos

S237H Heróis, mitos e interdiscursividade e práticas sociais : proposta para mediação de leitura na educação básica / Mara Valdeci dos Santos ; orientadora Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno. – São Cristóvão, SE, 2023.

56 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.

1. Linguagens e línguas. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Compreensão na leitura. 5. Filme cinematográfico. 6. Letramento. 7. Incentivo à leitura. I. Damaceno, Taysa Mércia dos Santos Souza, orient. II. Título.

CDU 801.73:37



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE



PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS/SC

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DA MESTRANDA
APRESENTADA PELA ESTUDANTE **MARIA VALDECI DOS SANTOS** PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE. PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE –
PROFLETRAS.

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, na didática 07, auditório 207, reuniu-se a Comissão Julgadora do Trabalho de Conclusão Final (TCF) da Mestranda **Maria Valdeci dos Santos**, composta pelas Professoras Doutoras: **Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno** (Presidente da Banca) **Maria Aparecida Silva Ribeiro** (membro interno) e **Ana Marcia Barbosa dos Santos Santana** (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título: **HERÓIS, MITOS, INTERDISCURSIVIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: PROPOSTA PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. A Professora **Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno**, na qualidade de presidente da banca, passou a palavra a candidata, informando tempo limite de vinte minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”, a mestranda foi considerando:

(X) APROVADA
() REPROVADO

Parecer: O trabalho de conclusão final atende aos requisitos do PROFLETRAS e apresenta caderno pedagógico com grande potencial de replicação.

Documento assinado digitalmente
TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO
Data: 01/09/2023 11:30:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

TAYSA MÉRCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACENO

Documento assinado digitalmente
PRESIDENTE
MARIA APARECIDA SILVA RIBEIRO
Data: 04/10/2023 15:52:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIA APARECIDA SILVA RIBEIRO
EXAMINADOR INTERNO

Documento assinado digitalmente
ANA MARCIA BARBOSA DOS SANTOS SANTANA
Data: 04/10/2023 13:25:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANA MÁRCIA BARBOSA DOS SANTOS SANTANA
EXAMINADOR EXTERNO

MARIA VALDECI DOS SANTOS

**HERÓIS, MITOS, INTERDISCURSIVIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: PROPOSTA PARA
MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno

Aprovada em: 30 de agosto de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a. Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno - UFS
Orientadora

Profa. Dr^a. Maria Aparecida Silva Ribeiro - UFS
Examinadora interna

Profa. Dr^a. Ana Márcia Barbosa dos Santos Santana - CODAP
Examinadora externa

*Dedico esta dissertação a meus irmãos e irmãs. As
pessoas mais importantes na minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, pela minha vida, e por me conceder forças para superar todos os obstáculos. Como dito no livro de Josué 1:9 “Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus estará com você por onde você andar”. Foram dias e noites de luta. Horas que pareciam infindáveis de leitura, escrita, releitura e reescrita, mas Ele esteve presente, transformando a difícil caminhada em determinação, superação, renovação.

Hoje só tenho a agradecer pela realização deste trabalho e pedir tão somente a Deus que Suas bênçãos continuem presentes em minha vida, que Sua luz divina possa iluminar meu caminho durante toda a jornada, dando-me forças para continuar nessa luta por uma educação de qualidade.

À minha família, minhas irmãs, meus irmãos, sobrinhos, sobrinhas, em especial a Gabriele, pela paciência e constante ajuda, por acreditarem, incentivarem, compreenderem minha ausência, orarem e torcerem pela conclusão do Mestrado. Vocês são minha âncora, minha fortaleza. Entrego a vocês todo meu carinho. Obrigada por tudo!

À minha Orientadora, Prof^a Dr^a Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno por todo o apoio, compreensão e incentivo durante este momento difícil da minha caminhada.

Ao programa de mestrado PROFLETRAS e a todos meus professores. Pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e pelo aprendizado que adquiri durante todo o percurso.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Silva Ribeiro e Profa. Dra. Ana Marcia Barbosa dos Santos Santana, que de forma afável e atenciosa colaboraram com esta dissertação. Muito, muito obrigada pelas precisas e valiosas contribuições.

Às minhas amigas, Ana Maura, Dôra pelas palavras de apoio e incentivo. Um agradecimento especial a Ana Márcia pela paciência em me auxiliar com sugestões, indicações de leitura, pela preocupação, pela força. Sou grata pela amizade de vocês.

Aos meus colegas professores e equipe diretiva das duas escolas que eu ensino pelo constante incentivo e colaboração.

Meus sinceros agradecimentos também a todos que de alguma forma incentivaram, contribuíram e colaboraram para que eu pudesse chegar ao final do curso de Mestrado.

“A tudo daí graças”. Então, a todos e todas sou grata por vocês fazerem parte da minha vida.

“Digo o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”
(Guimarães Rosa – Grandes Sertões Veredas).

RESUMO

A leitura amplia as relações sociais dos indivíduos e os enriquece culturalmente. Avaliações standardizadas como PROVA BRASIL E PISA que aferem o desempenho em leitura evidenciam que a compreensão média dos estudantes é literal, que há pouca abstração e tende a se restringir a frases curtas. Desenvolver a competência de leitura e de escrita deve ser papel prioritário na escola. A prática de leitura durante as aulas mostra-se insuficiente ou pouco estimuladora para que se alcance a proficiência necessária para a compreensão dos textos lidos. Ciente dessa problemática e do quão importante é o domínio e o uso efetivo das linguagens nas práticas sociais, o presente trabalho dá atenção ao uso de estratégias e da mediação de leitura com o intuito de primeiro, despertar a vontade de ler e assim desenvolver a habilidade leitora e formar leitores curiosos e capazes de buscar suas próprias leituras. A pesquisa procura articular filmes cujo enredo tem por base personagens míticos com textos da mitologia, intencionando verificar se essa articulação provocará o interesse dos alunos na busca de outras leituras interdiscursivas. Os discentes participantes são do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Aracaju, SE. A metodologia empregada é a da pesquisa-ação subsidiada pelo pensamento de Solé (1998), Freire (1988), Koch e Elias (2009), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Kleiman (2016), Napolitano (2018) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Estratégias de leitura. Personagens míticos. Interdiscursividade.

ABSTRACT

Reading and writing enlarge social interactions of individuals and enrich them culturally. Standard assessments such as PROVA BRASIL and PISA, which measure students' proficiency, show that the average of reading understanding is literal, that there is little abstractions and tends to be restrict to short sentences. Developing reading and writing skills must be a priority at school. The practice of reading in the classroom proves to be insufficient or not stimulating enough to reach the necessary proficiency. Aware of this issue and how important is the effective use of the languages in the social actions, this paper focuses on the use of strategies and reading mediation with the aim of arising, first, the desire to read and thus building up reading skills and promoting curious readers capable to seeking their own readings. The research seeks to join films whose plot is based on mythical characters with texts from mythology. It intends to verify if this articulation (conection) will bring the students interest on other interdiscussive readings. The participating students are from the eighth grade of a public elementary school located in Aracaju SE. Action research methodology is applied supported by Solé (1998), Freire (1988), Koch and Elias (2009), Ferrarezi Jr. and Carvalho (2017), Kleiman (2016), Napolitano (2018).

KEYWORDS: Reading. Reading strategies. Interdiscursivity. Mithology.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Predileção pela leitura	46
Gráfico 2 – Predileção por assistir filmes	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo dos módulos didáticos do produto pedagógico...	34
Quadro 2 – Demonstrativo dos módulos diagnósticos	42
Quadro 3 – Indicadores contextuais – Ano 2021.....	43
Quadro 4 – Perguntas respondidas pelos alunos	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APORTE TEÓRICO	19
2.1	Conversando sobre leitura	19
2.2	Estratégias de compreensão: aprenda, construa, converse, usufrua	21
2.3	Cinema, literatura e letramento literário: um diálogo	25
3	PERCURSO METODOLÓGICO	29
3.1	Caracterização da pesquisa	29
3.1.1	A pesquisa-ação	32
3.1.2	A escola	33
3.1.3	Turma participante	34
3.1.4	Coleta de dados	35
4	PRODUTO DIDÁTICO	37
4.1	Letramento literário, cinema e interdiscursividade: uma proposta possível	38
4.2	Módulos didáticos	41
4.2.1	Primeira etapa: o diagnóstico	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	51
	ANEXOS	56

1 INTRODUÇÃO

O ler e o escrever são o propósito maior dentro do processo de ensino aprendizagem desenvolvido na escola. Ação vital para promover uma progressiva construção do senso crítico e intelectual dos discentes. As dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental são perceptíveis logo nas primeiras aulas, independentemente, da realização de algum tipo de prova diagnóstica.

A fim de que essas competências sejam de fato concretizadas é essencial que a prática de ler seja tanto um trabalho balizador quanto contínuo, constituindo, desse modo um leitor ativo que controla e interage com suas leituras.

A proposta de ensino de Língua Portuguesa desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) está centrada no texto e na diversidade dos gêneros textuais como elementos base para o ensino de língua materna.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Em consonância com os PCNs, Koch e Elias (2009 p. 122) asseguram que: “[...] somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”.

Os gêneros textuais, então, são o alicerce dos currículos e tornaram-se o foco de trabalho durante as aulas. Os livros didáticos trazem uma vasta quantidade de textos pertencentes aos mais variados gêneros. No segundo ciclo do ensino fundamental, as práticas de leitura estão mais voltadas para o estudo dos gêneros textuais, enfatizando suas características de produção, uso e circulação nos meios sociais.

Essa estruturação do ensino de língua portuguesa limita consideravelmente o espaço para a prática da leitura por fruição. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 25) afirmam que “ou os currículos mudam e a leitura volta a ser atividade importante e sistemático da sala de aula, ou não será possível criar leitores na plenitude do que é ser um leitor”. Partindo desse ponto de vista, o fortalecimento do hábito da leitura é assertivo na construção de leitores proficientes.

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza o trabalho com a leitura e com a produção de textos através dos campos de conhecimento: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e de pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Conforme a BNCC “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos” (Brasil, 2018, p. 85).

Porém, ao trabalhar leitura na sala de aula, o professor deve estar ciente de que no imaginário dos alunos, a prática de leitura na escola é uma atividade enfadonha, já que, às vezes, ela é longa e repleta de informações que estão muito além de seu estágio de compreensão. Adicionado a isso, está o fato de que grande parte deles, está alfabetizado o suficiente apenas para decodificar a palavra escrita. Ou seja, está no estágio primário para o desenvolvimento da habilidade leitora. O professor deve estar preparado para enfrentar essas dificuldades, buscando conhecer e acolher seus alunos no estágio que eles se encontram no momento.

Por outro lado, a tarefa de desenvolver a competência leitora não deveria ficar restrita as aulas de língua portuguesa, mas sim deveria ser compartilhada com todas as disciplinas do escopo escolar. De acordo com os PCNs “a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina” (Brasil, 1998, p. 70).

Não obstante, o avanço tecnológico ampliou as possibilidades de leitura uma vez que não há mais a necessidade de se ter em mãos um livro convencional (físico) para a realização do ato de ler. Além disso, as tecnologias atuais estimulam outras formas de manipular a linguagem. A conjugação de imagem e texto antes estáticas no papel, agora se movimentam nas charges tão comum nos jornais e revistas e na novidade dos memes. Não esquecendo das dos filmes que a muito tempo nos encantam, divertem e ensinam.

Todavia, no ambiente escolar, cabe ao professor encontrar maneiras de estimular e promover o gosto pela leitura. É notório que a linguagem audiovisual se expande de tal forma que aprender através da imagem em movimento é a contemporaneidade de nossos alunos. Grande parte passa muito de seu tempo assistindo televisão, filmes ou vídeos, dessa forma acreditamos que incluir o cinema, por meio das narrativas fílmicas, como elemento integrante das aulas pode propulsionar e incutir no imaginário cultural de nossos alunos que a leitura também é lazer e diversão.

Quando assistimos os filmes também estamos lendo-os embora não façamos da mesma forma que lemos os livros, podemos dizer que as narrativas fílmicas fictícias e os textos literários conversam abertamente em vários aspectos como a existência de um enredo, organizado num tempo e espaço, de personagens, etc. somado a isso, muitos filmes trazem histórias que nasceram primariamente em livros literários, autobiográficos, ou de fatos reais.

Segundo pesquisa realizada por Retratos da Leitura no Brasil 2019¹, a leitura do livro em que a narrativa de um filme foi baseada, aparece em segundo lugar quando se pergunta aos entrevistados o que os atraiu para a leitura. Isso reverbera o quanto que a linguagem audiovisual é atrativa. Assim, considerando a visão de Moram, Masetto e Behrens (2000, p. 35):

[...] a força da linguagem audiovisual está no fato de ela conseguir dizer muito mais do que captamos, de ela chegar simultaneamente por muitos mais caminhos do que conscientemente percebemos e de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma.

Ao exibir um filme em sala de aula, o professor tem a seu dispor uma gama de potenciais leituras a ser exploradas. Seja a análise da narrativa em geral, a comparação entre a história no filme e a do livro em que foi baseado, a de um determinado personagem ou ainda como fatos reais são elementos geradores de ficção, entre outras possibilidades. Mediar leituras utilizando-se da linguagem fílmica é promover interação entre diferentes formas de expressão e de discursos. Segundo Napolitano (2018, p.14):

A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer e (não nos esqueçamos) constitui ainda obra de arte coletiva e tecnicamente sofisticada. O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividade escolares.

Por considerar o domínio da leitura uma competência crucial para a plena interação na vida social, escolhemos trabalhar com foco na mediação e estratégias de leitura com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dessa importante competência. Mas, em especial, levar os alunos a atingir, gradativamente, níveis de letramentos que lhes permitam estabelecer conexões mais complexas que atendam aos variados usos da leitura e da escrita nas diversas demandas das práticas sociais.

Além disso, está o interesse em oferecer experiências de leituras diversificadas que possam auxiliar os estudantes na difícil tarefa que é desenvolver a criticidade necessária, não

¹ “Gosto pela leitura alto entre crianças – mas vai diminuindo. A única faixa etária que apresentou aumento no número de leitores foi de 5 a 10 anos de idade: passou de 67% (2015) para 71% (2019). A pesquisa mostra que as crianças são as que leem mais, leem mais livros de literatura, por vontade própria e com mais frequência. Ao contrário, as faixas etárias de 14 a 17 anos e de 18 a 24 anos são as que apresentam maior percentual de queda de leitores, de 8 pontos percentuais. Sobre a motivação para ler, 48% dos leitores entre 5 e 10 anos de idade indicam o gosto pela leitura como principal fator. Esse percentual vai diminuindo significativamente, chegando aos 17% na população entre 18 a 24 anos. A partir dessa faixa etária, passam a apontar o crescimento pessoal e a atualização cultural ou conhecimento geral como motivos para a leitura” (ABE, 2020).

somente, para perceber como as ideias e discursos se atualizam e se apresentam diferentemente nas multilinguagens que fazem parte do nosso cotidiano, mas também, para que possam definir seu próprio caminho como leitor e cidadão.

Procuramos desenvolver um trabalho de aplicação de estratégias motivadoras, por meio de uma módulos didáticos com atividades que despertem o interesse dos alunos em ler histórias fictícias ou reais. Não buscamos quantitativos ou aprofundamentos de leituras, mas sim, despertar atitudes que levem aos nossos alunos a participar de forma mais proativa no desenvolvimento da sua habilidade leitora e da construção de seu conhecimento.

Acreditamos que primeiro é preciso que o aluno leia, crie memórias das histórias lidas, encantem-se por elas ou não, porque na verdade, o processo para a construção de um leitor autônomo não muda. Esse leitor emergirá do convívio com outros leitores, do conversar sobre o que se leu ou sobre o que se está lendo e da exposição à experiências leitoras repletas de gostar e não gostar de determinados textos, de inícios e terminos, de leituras deixadas pelo caminho. Só assim, se é capaz de definir preferências, de apurar os sentidos, de encontrar caminhos para compreender textos complexos e abrir-se para leituras mais e mais desafiadoras e definir suas próprias leituras.

Essa dissertação esta seccionada em introdução, logo após encontra-se o apoio teórico contanto com o suporte de Solé (1998), Freire (1988), Koch e Elias (2009), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Kleiman (2016), no diálogo sobre leitura e estratégias de leitura e Napolitano (2018), Moram, Masetto e Behrens (2000) entre outros, sobre o uso pedagógico do cinema. Em seguida temos o percurso metodológico acompanhado das considerações finais, referências e anexos.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 Conversando sobre leitura

Antes esperava-se o folhetim com histórias que só permitia espiar a vida dos personagens aos pouquinhos. Depois, os livros, ah, a história toda de uma vez! Que maravilha! E aquele cheiro de livro novo! Hum!

E agora? Agora, continuamos tendo os livros, mas há também os livros interativos, HQs, Mangás, os *ebooks* (livros digitais), aplicativos de leitura e vários outros formatos de apresentação de histórias reais ou fictícias para serem lidas, porém, considerando o quantitativo da população brasileira, estamos lendo menos. Principalmente os jovens. Aquela garotada da escola. Não lê na escola, não lê em casa, nem na praça nem no ônibus. Boa parte termina o ensino básico e não leu um livro não didático sequer. Seja no formato que for.

Toda essa falta de leitura tem levantado questionamentos sobre como a escola tem oferecido essa atividade para as crianças. Isso porque a valorização social da leitura é extremamente positiva. A ela atribui-se benefícios que a princípio são individuais, porém refletem no coletivo. Segundo Orlandi (2005, p.19):

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

O *boom* informacional favorecido pela ampliação do acesso à internet nos impacta cotidianamente e impacta as nossas interações sociais também. A multiplicidade de linguagens, o avanço das tecnologias, a dinâmica social cada vez mais complexa nos pressiona progressivamente para práticas leitoras e para o domínio de novos letramentos. Isso porque, quanto mais informações estão disponíveis, mais seletivos devemos ser, pois, espera-se que nós leitores avaliemos as informações que nos chegam, que as contradigam ou desfrutemos delas.

Entretanto a escola não tem conseguido acompanhar tamanha profusão de “novidades”. Essa nova conjuntura social repercute na mecânica procedimental da escola já que agora há outras fontes fornecedoras de informação. No entanto, continua sendo majoritário e prioritariamente dela a tarefa de nos inserir no mundo dos textos.

Então, esses novos tempos, que se espera que “as alegrias sejam de todos”, demandam que a escola forme leitores aptos a acompanhar o dinamismo e a gama de diversas questões alavancadas pela evolução acelerada da tecnologia. Contudo, há algo que me incomoda e particularmente acredito que seja uma das pedras no caminho de um melhor desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos.

Com meus muitos anos de trabalho em escolas públicas, me vejo constante e regularmente rodeada por uma prática pedagógica que considera suficiente quando o aluno já consegue decodificar, com uma razoável fluência, as palavras dos textos fornecidos pelo livro didático. Porém, o incomodo se torna maior ao perceber que esse pensamento permanece emaranhado no imaginário da comunidade escolar. Assim sendo, uma vez que o aluno aprendeu a decodificar o código linguístico, o trabalho está completo. E para-se por aí.

Essa visão de leitura impede a nós professores de estender nosso olhar a outras possibilidades de despertar o interesse pela leitura que não seja somente a decodificação da palavra ou indo um pouco mais além, a leitura do estudar para a prova. A leitura de fruição, por exemplo, é aquela de livre escolha, uma leitura que não presta contas, é a que menos está presente na escola. Como afirmam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.17) “a necessidade de estar atento e dedicar toda sua mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um algo mais do que as efemeridades cotidianas”.

Há muitas razões, ou fatores para explicar esse descaminho que não nos cabe explicar agora pois, não é o propósito desta conversa. Contudo, sendo a escola peça importante na engrenagem social é essencial encontrarmos meios de despertar interesses pela leitura para que ela se torne um hábito prazeroso e autônomo. “A escola deve trabalhar para garantir, aos alunos, um relacionamento harmônico e progressivo com a leitura” (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p.17).

A escola é o espaço, e tem o tempo necessário para transformar alunos em alunos leitores. “Os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão lendo, enquanto desfrutam sua tarefa” (Solé, 1998, p.18). Afinal, toda vez que um aluno escolher um livro, ele estará intuitivamente compreendendo a importância da leitura, descerrando-se para descobertas, para o aprimoramento da linguagem, para melhor comunicar-se com o mundo entre tantas outras coisas.

Em vista disso, a mediação do professor configura-se como inventivo para a prática leitora dos alunos. Colocando-se como primeiro leitor, primeiro não porque ler mais, não é esse o sentido que queremos dar aqui, mas por ser aquele que já se encontra enamorado pelos livros, que levará as primeiras sugestões de leitura, aquele que ler para eles e/ou ler com eles. Dessa maneira ajuda-los a trilhar seus próprios caminhos pelo mundo das leituras e fazer suas próprias escolhas. “Reaprender a linguagem do prazer, reconhecê-la e desenvolvê-la na leitura é uma forma de resistência a uma concepção utilitária (e burguesa) de leitura” (Lajolo, 1994, p. 27).

2.2 Estratégias de compreensão: aprender, construir, conversar, usufruir

A leitura não se desenvolve naturalmente. Ela precisa ser ensinada. Com o surgimento da escrita, fez-se necessário a aprendizagem da leitura, pois, assim que se criou um sistema simbólico, escrito, representativo de significado do que falamos, obrigatoriamente nasceu a necessidade de que os participantes da mesma comunidade de fala fossem aptos a interpretar esses símbolos, isto é, que fossem capazes de ler.

Então a leitura tornou-se “tão importante que desde o início das civilizações, quem detém a palavra, ou a capacidade de comunicação é quem detém o poder, e até hoje continua assim [...]” (Orlandi, 1988, p. 19). Desse modo, a sociedade tende a escantear todos aqueles que por algum motivo não consegue compreender o código linguístico. “A aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”, afirma Solé (1998, p. 32). Portanto, aprender a ler é ter o controle do código escrito. Um passaporte para a autogestão de nossas interações sociais das mais diversas ordens (estudo, trabalho, lazer, acesso a diversos bens culturais).

Considerando que a leitura é uma atividade de interações, que ler é um ato individual, mas não solitário, subentende-se, então, que a leitura deva ser uma conversa cooperativa entre o leitor, que emprega sobre o texto suas vivências, seus conhecimentos formais e informais sobre a língua, suas intenções e objetivos, e o texto que traz espelhado em si a criatividade linguística, as intenções, discursos e ideologias de seu autor, num processo consciente, dinâmico e simultâneo de interatividade.

As demandas de leitura sempre exigiram leitores que leem de forma consciente, perceptivos de que o seu saber sobre o mundo, suas experiências anteriores são elementos que devem entranhar-se nas informações levantadas pelo texto lido para compor as inferências que geram a compreensão. Kleiman (2016, p. 15) afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Essa consciência leitora é que não era tão cobrada anteriormente no conceito de ler que ainda vigora na escola.

Sob tal perspectiva, embora haja urgência para que a escola modernize sua didática de ensino/aprendizagem, aqui especificamente em relação ao ensino da leitura, seja extremamente ruidosa, entendemos que no seio da prática pedagógica esses movimentos de mudança não acontecem de imediato. Apesar de que sempre se é possível aprender algo com toda leitura que se faça, sabemos que a proficiência em leitura não surge, ela se constrói. Solé (1998, p. 33) considera que:

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível de método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Isto posto, é fundamental que o conceito de que ler é apenas a decodificação das palavras, que ainda gerencia muita das aulas, seja desintegrado do cotidiano escolar, visto que cada aluno/leitor precisa estar ciente de que é ele, retomando o que foi dito antes, fazendo uso de seu conhecimento de mundo e da língua, previamente assimilado, que fará as inferências que gerarão sua compreensão do texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, (Brasil, 1998, p. 69-70) definem leitura como:

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir, de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

No entendimento de autoras como Solé (1998), Koch e Elias (2009), Kleiman (2016), em leitores experientes as informações necessárias à compreensão são processadas automaticamente sem que haja uma participação consciente do leitor. Porém quando ele se depara com algum problema no texto, uma frase mal organizada, por exemplo, ele deixa o estado de “piloto automático” e busca formas de solução para continuar seu processo de compreensão, é nesse momento que o leitor ativa o que elas denominam estratégias de compreensão de leitura que são:

[...] essencialmente um processo de nível cognitivo, que funciona sem o nosso controle consciente quando o texto atende às nossas expectativas; já quando o texto não corresponde às expectativas e crenças, quando ele é inesperado, é necessário, às vezes, que o leitor faça a monitoração consciente e a desautomatização de suas estratégias cognitivas para assim compreendê-lo (Kleiman 2016, p. 65).

O desenvolvimento da leitura, segundo Isabel Solé, requer a aplicação de estratégias que não são naturalmente apreendidas e que por isso devem ser ensinadas. No livro *Estratégias de leitura*, Solé (1998) expõe que para que haja compreensão é preciso que o leitor aplique estratégias que envolvem ações de previsão de informação, de releituras de partes do texto, de verificação e avaliação da informação, de abandono de premissas ou de sua confirmação.

Ela explica e sugere que o trabalho com a leitura seja feito para desenvolver essas e outras estratégias que ajudam ao aluno a chegar na compreensão dos textos lidos. Ou seja, que ajudem ao aluno a realmente participar desse ‘bate-papo’ entre ele e o autor intermediado pelo texto. Do ponto de vista da autora:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega a conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as 'estratégias em ação' em uma situação significativa e funcional (Solé, 1998, p.116).

De acordo com a autora, a atividade de leitura deve ter objetivos e ser motivadora em si mesma de forma a provocar o interesse pelo texto pois, segundo ela "o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar" (Solé, 1998, p. 43).

No entender de Solé (1998) deve-se criar situações contextualizadas de leitura, com textos desafiadores, mas acessíveis o bastante para que haja interação. Sua proposta fundamenta-se no trabalho com estratégias que auxiliam na compreensão, organizando as aulas no momento do antes, do durante e do depois da leitura.

Solé explica as estratégias usando um contexto de leitura compartilhada. Ela sugere que a leitura seja feita com paradas programadas. Para ela, é muito importante não somente que os alunos "assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostre como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso", mas também que "os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos" (Solé, 1998, p. 117).

O antes de ler, segundo a autora, é o momento em que se deve estabelecer ou explicar os objetivos para se fazer a leitura, pois são eles que norteiam a maneira como encaramos os textos, visto que lemos por diferentes razões e por diferentes finalidades. Essa é a etapa também de estimular o acionamento do conhecimento prévio e da formulação de hipóteses, promovendo questionamentos sobre o assunto do texto, o que já se sabe, quais informações é possível extrair da observação e análise do gênero textual, do título, subtítulo, das imagens e outros elementos que possam ser explorados antes da leitura.

Durante a leitura, é a oportunidade de verificar se as hipóteses levantadas são confirmadas ou se elas precisam ser reformuladas ou abandonadas. É também o momento para se recapitular o que foi lido, produzir novas hipóteses, dirimir dúvidas sobre algum termo ou trecho do texto. Além disso, é o espaço para permitir aos alunos a formulação de seus próprios questionamentos, promovendo, assim, o engajamento e incentivando-os a se apropriar dos procedimentos.

A etapa final, depois de ler, concentra-se na compreensão geral do texto. Com atividades de recapitular o que foi lido, de identificação da ideia principal, da construção de resumos e de autoquestionamento, pois “a formulação de perguntas para nós mesmos, nos faz permanecer atentos; saber quando se sabe e quando não se sabe” (Solé, 1998, p.160).

A autora defende que estratégias de compreensão devem ser utilizadas a *continuum* nas aulas de língua. Desse modo, desde os anos escolares iniciais deve-se distinguir situações em que “se trabalha” a leitura e situações em que simplesmente se “lê”, tendo em vista que ambas devem fazer parte do cotidiano escolar. O livro sugere que o professor estruture suas aulas de leitura de modo que envolva essas ações. Com o intuito que os alunos se familiarizem e internalizem essas atitudes e assim, possam lançar mão delas sempre que estejam realizando suas leituras individuais ou compartilhadas, na classe, na biblioteca ou em suas casas.

O professor desempenha um papel de enorme importância ao oferecer modelos e procedimentos que viabilizam não somente a aprendizagem e compreensão em leitura, mas também possibilita ao estudante desenvolver percursos cognitivos que melhore seu desempenho.

Desenvolver estratégias é proporcionar aos alunos a utilização de seu conhecimento prévio, a construção de inferências e a descobrir o que não sabe. É permitir que saia da passividade e seja protagonista do seu processo de aprendizagem. É dar-lhes a oportunidade de conversar sobre as leituras, usufruir delas e construir as interpretações possíveis. Para Solé (1998, p. 45):

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente.

Embora as estratégias sejam um meio viável de se trabalhar com o texto escrito, elas não devem ser tratadas como “técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas”. Não é isso que se quer. A proposta de se usar estratégias antes, durante, e após a leitura é de municiar os alunos de procedimentos transportáveis para as diversas situações de compreensão da informação escrita.

Ao aceitar trabalhar a leitura através do uso de estratégias como as sugeridas pela autora, o professor estará auxiliando seus alunos a conhecer procedimentos que uma vez dominados facilitarão o processo de compreensão de textos. Estará oportunizando o experimentar de situações em que eles participam ativamente do processo de leitura através de atividades que os ajudam a perceber o porquê se lê (objetivos), a acionar seus conhecimentos, a selecionar informações relevantes, a resumir ou a construir seus próprios textos de uma forma consciente, ou seja, estará ajudando o aluno a pensar seu ato de ler.

2.3 Cinema, literatura e letramento literário: um diálogo

Antes de adentrar a relação entre cinema, literatura e letramento literário, gostaria de deter-me brevemente no que compreende a construção do conhecimento. “Construir” pode ser visto como uma ação, um processo racional e livre, decorrente da inteligência e da vontade. Não falaremos propriamente da “construção” do conhecimento, mas da apropriação do conhecimento já existente que depende de como cada pessoa percebe a mensagem que está sendo transmitida e o que está sendo ensinado.

Mas quando tratamos de construir saberes em sala de aula se faz necessário perceber que, embora o conteúdo possa ser transmitido a todos os alunos da mesma forma, está sujeito a sofrer alterações, pois nem todos irão entendê-lo de um mesmo modo. É a partir das interações entre o professor, o aluno e o conteúdo que a relação de construção se estabelece.

A construção de saberes se solidifica e cria-se uma conexão que perpassa através dos diálogos, debates, trocas de experiências, etc. Desse modo, pensar a construção do conhecimento pelo aluno é pensar o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, ou seja, a construção deverá ser fruto de sua ação. E para que isso ocorra é necessário instigar, atrair a atenção, despertar o interesse do aluno para estar na posição de autor, porque como diz Freire (1996, p.85): “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Os avanços tecnológicos popularizam e democratizam os meios de comunicação. O refinamento e precisão das variadas tecnologias traz-nos uma imensidão de possibilidades e facilidades. Apesar de que essa democratização não atinja a todos com a mesma rapidez com que as mudanças ocorrem, é inegável que as novas tecnologias globalizam a comunicação, disseminam velozmente a informação, induzem a outras maneiras de pensar e ensinar quando conseguimos utilizar os recursos digitais de forma apropriada no processo de ensino/aprendizagem.

Em consequência, pode-se dizer que em meio a todas essas transformações, o espaço de aprendizagem não se limita ao escolar, outros ambientes também oferecem ensinamentos, em especial as mídias sociais. Nesses lugares se produz e se transmite conhecimentos. Portanto, requer que nós educadores o compreendamos, uma vez que passamos a vivenciar uma cultura visual, melhor dizendo do audiovisual e essa é a contemporaneidade. De acordo com Ribeiro (2002, p. 46):

Hoje em dia, a imagem em movimento, nas suas várias vertentes, do computador à televisão passando pelos jogos interativos e partindo do cinema, povoam o quotidiano e o imaginário de todos nós e particularmente dos jovens, pelo que será impraticável no curto prazo não saber ler e escrever a linguagem da imagem em movimento, que tem as suas características próprias, como todas as linguagens, de que se salienta a versatilidade e a novidade.

É notório que a linguagem do audiovisual domina o cotidiano de nossos estudantes. O visionamento, principalmente, de filmes e séries é algo corriqueiro. Através deles forma-se as primeiras percepções do mundo, da arte, da cultura e nesse sentido, cabe também e principalmente à escola “o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta” (Teixeira; Lopes, 2003, p.14).

As produções cinematográficas fascinam, divertem, seduzem, às vezes instigam curiosidades, envolvem com artimanhas muitas vezes imperceptíveis. Combina a linguagem visual, oral, musical e escrita, expressa através dos cenários, das personagens, dos sons, das imagens, ângulos e efeitos especiais, garante satisfazer as aspirações, despertar sonhos e interesses do telespectador.

Todavia usar as produções cinematográficas na escola tornar-se uma ação desafiadora para o professor, visto que, “Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação escolar é a ideia de que o filme ‘ilustra’ e ‘motiva’ alunos desinteressados e preguiçosos para o mundo da leitura” (Napolitano, 2018, p. 15), mas essas produções não servem só para esse fim. Elas podem e dever ser usadas também para estimular um olhar crítico. “É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la” (Napolitano, 2018, p.15).

Ainda, segundo o mesmo autor:

[...] o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com conteúdo escolar (Napolitano, 2018, p.15).

O cinema tem linguagem própria e ao procurar compreender e fazer uso dessa linguagem descortina-se um alargado caminho para promover aprendizados. O universo tecnológico oferece muitas possibilidades de aprimoramento do processo de aprendizagem de nossos estudantes. Acreditamos que a partir do conhecimento de aspectos da linguagem fílmica seja possível traçar as semelhanças com a linguagem literária o que pode provocar, instigar o interesse pela leitura não somente dos filmes, mas também das histórias contadas nos livros.

Entender um pouco sobre o que seja enquadramento na produção de um filme, as posições e ângulos da câmera, a importância do cenário e da iluminação, expressões como cena em “*fade in*” (termo em inglês que significa desaparecer aos poucos) “*travelling*” (palavra inglesa, mas na linguagem do cinema indica o uso da câmera em movimento geralmente acoplada em um apoio móvel) dentre outros aspectos da linguagem cinematográfica nos ajudam a compreender melhor os implícitos das narrativas.

É certo que, ao aprender um pouco como funciona a linguagem cinematográfica tanto o professor quanto os alunos diversificam os horizontes da percepção artístico-cultural e do viver em sociedade. Somado a isso, pode contribuir para um melhor uso das diversas mídias sociais que capturam a atenção e tornaram-se parte integrante do viver contemporâneo.

Com maior ou menor interação com a linguagem do audiovisual, percebe-se que de uma forma ou de outra, ela causa algum efeito em todo indivíduo, pois este, não está alheio ao pensamento, já que as narrativas fílmicas podem ser compreendidas como uma forma de pensar, de extrair ideias, disseminar ideologias. Nas palavras de Ismael Xavier (2008, p. 15) “o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco”.

Anteriormente ao cinema, a literatura, através dos seus textos fictícios já detinha o poder de nos transportar para outros universos, outras realidades imaginativas. Permitindo-nos sair das banalidades rotineiras e nos levando para um mundo de expectativas, para o espiar de outras vidas humanizadas por meio dos personagens.

A razão para isso está na satisfação estética que tanto as obras literárias como as narrativas fílmicas nos oferecem. Não haveria motivo para prolongarmos o contato se a leitura ou o visionamento de filmes não atendessem prontamente nossas expectativas, suscitando em nós algum tipo de prazer ou comoção. “Podemos extrair prazer de uma obra por conta de seu conteúdo; mas o conteúdo só se revela pouco a pouco. Se a leitura não gerar imediatamente prazer, frequentemente rejeitaremos o livro antes de ter uma visão mais precisa do que ele tem a dizer” (Jouve, 2012, p. 45).

O processo de apropriação da literatura enquanto linguagem vem por meio da leitura de textos literários. O impacto e trajetórias das narrativas nos propicia a identificar emoções e ações por meio de personagens, reconhecer outras realidades, estimular a criatividade, a imaginação e a se comunicar através das palavras. Entretanto, o que a princípio era ouvido, depois lido, absorvido e mentalmente figurativizado pela imaginação do aluno, agora ele encontra materializado nas narrativas fílmicas nas quais a imagem é manipulada por meio de diferentes linguagens que convergem e se articulam na construção dessas histórias.

Dessa forma, para que a literatura seja parte da experiência diária, é preciso que a escola, considerando que o cinema já faz uso de textos literários em suas produções, através de adaptações, releituras de lendas e mitos, amplie seu aspecto de leitura, incentivando tanto a leitura literária quanto das narrativas produzidas pelo cinema visto que “uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige” (Certeau, 1994, p. 263).

Partindo dessa conjectura, cabe a escola colocar em sintonia tanto a leitura literária quanto a leitura das narrativas fílmicas no fazer cotidiano estudantil, apresentando ambas como artes que lidam com questões universais e problemas específicos do ser humano. A interpretação de seus textos nos permite apreender melhor o mundo, as pluralidades e singularidades do fazer humano.

A literatura “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p.17). Nesse caso, podemos sentir a literatura como uma experiência. Aquilo que “nos passa” ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Bondia, 2002, p. 25-26).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que o letramento literário, quando associado as narrativas fílmicas pode favorecer ao letramento cultural ao incentivar o aprendizado de linguagens e de diferentes formas de leitura. Adicionado a isso tanto a ficção literária quanto a ficção cinematográfica nos oferecem maneiras diversificadas de ler as culturas, os mundos, de ler o homem. Antônio Candido (2004, p. 180) diz que a literatura humaniza porque ela nos faz compreensíveis e “abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa em educação, através de métodos qualitativos, auxilia a solidificar conhecimentos que ainda possam ser considerados incertos para serem usados em diferentes áreas daquela do seu surgimento. Esse tipo de pesquisa traz a perspectiva de diálogo entre a teoria e a prática, pois tanto oportuniza visitar a bibliografia ao analisar livros, regulamentos, diretrizes, fontes necessárias e importantes de informação quanto a criação de situações reais para a observação empírica.

Dessa maneira, esta investigação está direcionada para a aplicação de atividades que podem instigar o interesse pela leitura de fruição, aquela independente de provocações ou obrigações escolares ou acadêmicas. Regida sob a ótica da descrição, do diálogo com os indivíduos partícipes e da análise de suas percepções pessoais.

3.1 Caracterização da pesquisa

É importante pensar maneiras de propiciar a mediação de leituras. A metodologia apresentada nessa pesquisa pressupõe promover a leitura não só dos textos literários, mas também dos textos fílmicos através do uso do cinema.

A exibição de filmes em sala de aula como possibilidades educacionais não é algo novo, porém, ainda falta a nós professores habilidades e compreensão dessa tecnologia para explorarmos de maneira mais abrangente essa arte que a todos fascina.

Em contra partida, o interesse acadêmico pelo uso pedagógico do cinema vem aumentando, especialmente nas últimas duas décadas com a pluralização de pesquisas e divulgação de seus resultados em publicações do tema

A pesquisa, usando o processo de ensino/aprendizagem como objeto de observação põe em destaque as cenas educativas por meio das análises dos saberes de experiência em comunicação com os elementos da cultura escolar. Dessa maneira, fez um levantamento de produções acadêmicas, restrito as dissertações, correlato ao tema.

Dentre os variados trabalhos encontrados, destacarei apenas aqueles que mais prenderam a minha atenção, tendo em vista que descrevem ações concretizadas em sala de aula demonstrando em conclusão, gradualmente a aproximação e uma participação mais proativa dos estudantes na construção do conhecimento como partícipes reais de sua aprendizagem.

Os trabalhos selecionados são documentos que tomam o cinema ou a linguagem cinematográfica como um instrumento para a participação ativa dos estudantes, incentivando-os a descobrir sua maneira de apreender o mundo, ao mesmo tempo em que produz aprendizados tanto para os alunos quanto para o professor. Dessa forma, abordaremos as dissertações de forma breve com o objetivo de ilustrar as metodologias viáveis do uso do cinema em sala de aula.

Começamos com a dissertação *Estratégias de retextualização: de conto a curta-metragem na prática escolar* (Oliveira, 2015). Apresentada ao programa PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe. Essa pesquisa buscou encontrar estratégias viáveis tanto para a leitura quanto para a produção textual, mas que também motivem os estudantes a participar interativamente destas práticas pedagógicas. O objetivo foi promover a leitura e a produção textual por meio de estratégias de “retextualização” calcadas na avaliação e no desempenho da inteligência múltipla interpessoal.

Como resultado das atividades de leitura e escrita executadas pelos estudantes, produziu-se um curta-metragem intitulado *Rebeldia Inocente* que retextualiza o conto lido. No entender da autora, oportunizar prática de leitura e escrita por meio de estratégias de retextualização, bem como motivar os estudantes a participar delas a partir do incentivo ao desenvolvimento da inteligência múltipla interpessoal é algo construtivo.

Assim, na dissertação *Literatura e cinema em sala de aula de Língua Portuguesa: os efeitos sobre a leitura e a produção textual dos alunos* (Tillmann, 2007). O objetivo do trabalho foi analisar os efeitos de uma prática pedagógica centrada em atividades de leitura e produção textual. Fez-se uso constante da música, poesia, literatura e cinema como base no desenvolvimento das atividades durante o ano letivo. As produções textuais foram analisadas considerando as categorias propostas por Meserani (2002) reprodução, paráfrase, criação.

Na avaliação geral, a autora, aponta que houve mudanças relevantes pois os alunos, que no primeiro trimestre predominantemente produzem textos classificados como reproduções, ao longo do ano letivo ultrapassaram essa barreira e foram capazes de produzir texto híbrido e criação. Observou-se também que os alunos quando provocados pelos filmes, literatura, música e poesia retomam gradativamente o processo de ler, escrever e de buscar um aprimoramento na escrita. E esses processos são necessários não só a formação intelectual do ser humano, como também à descoberta da leitura de mundo.

Em contrapartida, o registro dos textos em norma culta continuou deficitário em relação ao uso de algumas normas gramaticais como: acentuação, pontuação, ortografia, uso dos porquês, entre outras. Todavia, para Silvana Tillmann, um outro aspecto positivo se fez presente visto que essa prática pedagógica lhe possibilita trazer o estudante efetivamente para a aula, pois segundo ela “os alunos não temem falar sobre o que leem ou veem, compartilhando assim suas opiniões com o grande grupo”.

A dissertação de Silva (2008), intitulada “Leitura, literatura e cinema na sala de aula: uma cena”, apresenta como objetivo investigar o processo de desenvolvimento da leitura por meio da relação entre literatura e cinema na sala de aula. Para esse propósito, a autora trabalha com alunos do 5º ano, utilizando-se de questionários avaliativos iniciais e finais; produção de textos embasados no desenvolvimento do projeto e o relato das atividades desenvolvidas. Após a análise dos dados obtidos, Julyana Silva considerou a experiência válida já que conciliar o recurso fílmico e a literatura mostrou-se ser um forte estímulo a formação do hábito da leitura espontânea.

Segundo a autora, os resultados de sua pesquisa reafirmam que há viabilidade na associação de diferentes linguagens como a cinematográfica e a literária na sala de aula, porque aliadas elas auxiliam a transformar alunos em alunos leitores, conscientes do que representa a leitura para o crescimento intelectual e humano do cidadão.

Outro trabalho visitado foi o de Faria (2011), aponta como objetivo rediscutir a possibilidade de utilizar o cinema em sala de aula na perspectiva da reflexão e da elaboração do conhecimento a partir do emprego da linguagem cinematográfica nas várias fases da produção de filmes em curta metragem, desde sua concepção até a exibição do produto final.

Uma pesquisa de caráter qualitativo desenvolvida nas aulas de artes com alunos do 9º ano. Em suas conclusões, o autor vê a criação de filmes como uma alternativa exequível que permite não só reduzir a distância entre cultura e educação, mas também a ampliação do ensino da linguagem cinematográfica na escola, tendo em vista que há ainda um número reduzido de proposta nessa área voltada para a prática pedagógica.

Na mesma temática do letramento audiovisual há também a dissertação de Tuani Feron (2020), sob o título “Cinema, educação e letramento audiovisual: proposição de práticas pedagógicas para professores-telespectadores”, a proposta contempla o tema do letramento audiovisual voltada tanto para alunos quanto para professores.

A autora aborda as relações entre educação e cinema, com foco na discussão de práticas pedagógicas com vistas ao letramento audiovisual como competência leitora e como prática em seu cotidiano pedagógico. Visando contribuir para a prática docente a dissertação apresenta uma sugestão de sequência didática e uma cartilha de orientação ao professor para a abordagem do cinema, entendendo-o como um artefato cultural.

Estendendo nosso olhar para outras disciplinas, podemos analisar a dissertação, *Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes* (Santos, 2016), do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Esse estudo ambicionou identificar e analisar o uso pedagógico do cinema no ensino de História em turmas do Ensino Médio e a experiência formativa possibilitada aos discentes pelos filmes.

Neste caso o filme é entendido como um texto que, segundo o autor, ao ser acessado possibilita uma experiência que não se restringe a esfera cognitiva, pois atua no âmbito das sensibilidades humanas, contribuindo para o processo formativo dos estudantes. Adicionado a isso, o filme possibilitou a articulação de outros saberes que não apenas o da disciplina estudada, envolvendo-os em um jogo intersubjetivo que tem o potencial de transformar os sujeitos que dele participam, ao possibilitar que percebam no filme elementos que orientam sua visão de mundo para além dos conteúdos escolares.

3.1.1 A pesquisa-ação

Este trabalho focaliza sua atenção no déficit de leitura entre os estudantes do fundamental maior. Para tanto, buscou-se na metodologia da pesquisa-ação um meio de encontrar uma forma de melhor lidar com essa questão. O intuito principal é utilizar-se de atividades de mediação de leituras, como um meio de auxiliar os alunos a se tornarem leitores independentes, aptos a fazer uso da leitura tanto para o lazer quanto para informar-se.

A pesquisa-ação educacional é um instrumento que dá suporte ao professor para refletir empiricamente sobre sua prática pedagógica fazendo de sua sala de aula um espaço investigativo. Essa pesquisa pressupõe uma ação planejada sobre um problema coletivo na busca de uma solução que também atenda a esse coletivo. Como afirma Thiollent (2002, p. 75):

[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Na pesquisa-ação tanto o professor quanto os alunos participam cooperativamente na realização das atividades. Essa metodologia permite que os envolvidos descubram estratégias viáveis para a solução dos problemas. Vale dizer que não se trata de uma ação isolada, de autorreflexão do professor, mas de atitudes de colaboração e conciliação entre os que fazem parte da pesquisa. Entretanto, é possível dizer que esse tipo de pesquisa é embrionário para o desenvolvimento do pensar crítico-reflexivo tanto do professor quanto de todo grupo participante das atividades propostas para análise.

No entanto, não se pode entender a pesquisa-ação como uma solução definitiva para os problemas educacionais. Como observa Tripp (2005, p. 462) “é importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência”.

Em contrapartida, entender a sala de aula como um espaço disponível para uma constante observância e análise investigativa contribui em muito para uma melhor compreensão dos problemas extremamente relevantes que envolvem o mundo escolar como o déficit de aprendizagem, o comportamento dos alunos, entre outros.

3.1.2 A escola

Este projeto de pesquisa foi executado com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo, localizada na zona norte de Aracaju, Sergipe. Em relação aos aspectos físicos, a escola é bem estruturada e encontra-se bem conservada, porém há necessidade de melhorias na área de acesso ao prédio pois toda a frente fica alagada em dias de chuva intensa, dificultando a entrada e saída.

O colégio conta com quadra poliesportiva, laboratório de informática e espaço para implantação de laboratórios de ciências (química e física), mas falta investimento para a devida ativação. A biblioteca, no entanto, encontra-se desorganizada, com um acervo pequeno, faltam títulos, mais contemporâneos, que poderiam atrair os estudantes e de certa forma está inativa uma vez que a escola carece de funcionários e de programas de leitura. O quadro a seguir, traz resumidamente um demonstrativo do contexto de ensino da escola.

Quadro 1 – Indicadores contextuais – Ano 2021

Matrícula atual	Nível Socioeconômico	Formação Docente			Proficiência em leitura	IDEB	IDESE
		AI	AF	EM			
1000.00	Nível III	100.00%	87.20%	75.70%	Nível 2	-*	4,0

Fonte: Organizado pela autora.

Legenda: AI = Anos Iniciais / AF = Anos Finais / EM = Ensino Médio

*Ideb: não há índice de ideb registrado nas últimas edições.

Essa instituição atende principalmente as comunidades circunvizinhas com o Ensino Fundamental I, com 11 turmas. Fundamental II, conta com 09 turmas, Ensino Médio, 04 turmas. Há também uma turma de correção de fluxo, Prosic e a Educação para Jovens e Adultos (EJA), com 09 turmas. uma escola de porte médio, considerando o número de matrículas. A unidade escolar possui 1.000 alunos matriculados nesse ano de 2021, sendo 344 no fundamental II.

O contexto socioeconômico indica que a maioria dos alunos é proveniente de lares de trabalhadores assalariados, pequenos comerciantes, autônomos informais, mas há também alunos em situação de vulnerabilidade, que a renda principal vem do programa de renda mínima do governo federal.

O corpo docente do CEPMGAM é formado quase que totalmente de professores graduados nas áreas de conhecimento que leciona. Um ponto relevante visto que a não profissionalidade docente é um fator que pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos o quadro, percebemos que a escola não apresenta índice do IDEB, mas considerando o nível II de proficiência em leitura no qual se espera que os estudantes já sejam capazes de identificar informação explícita em contos, o assunto e a personagem principal em reportagens e em alguns gêneros literários, entre outras habilidades, após uma breve tarefa de leitura, podemos apreender que muitos alunos do CEPMGAM apresentam grandes deficiências na habilidade de ler e que o domínio dessa competência para uma parte deles não estará nem sequer alicerçada ao final do ensino fundamental.

3.1.3 Turma participante

A turma participante da pesquisa foi o 8º ano B, turno vespertino, composta de 35 alunos, sendo 17 meninas e 19 meninos. A faixa etária está entre 13 e 15 anos. A escolha da turma se justifica pelo fato de que o nível de proficiência em leitura alcançado pela escola ainda está muito aquém do esperado o que demonstra que muitos alunos chegam ao 9º ano ainda no primeiro estágio da leitura, a decodificação. Urge, então desenvolver e ampliar a capacidade leitora desses alunos como uma forma de promover não só a melhoria dos índices de aproveitamento escolar, mas também para formar leitores para a vida.

Vale ressaltar, que os alunos dessa turma são provenientes do período pandêmico provocado pelo COVID19, durante o qual as escolas funcionaram com aula remotas e a Secretaria de Educação do Estado adotou o sistema de promoção automática para a série subsequente ao final do ano letivo. O período das aulas a distância, nas redes públicas de ensino, reverberou ainda mais as dificuldades de aprendizagem que os alunos já apresentavam anteriormente visto que a maioria não conseguiu estudar sozinho, quero dizer, sem o acompanhamento presencial do professor.

Em suma, foi justamente o quadro deficitário que a escola apresenta que motivou a pesquisa. A intenção é utilizar-se de estratégias de leitura e procedimentos pedagógicos que leve o aluno a ver que na leitura há um aspecto prazeroso e porque não dizer divertido.

3.1.4 Coleta de dados

Deu-se início a obtenção de dados com uma conversa com os alunos sobre as atividades que serão realizadas por ele e pelo professor. Após esse momento, os alunos responderão um breve questionário para detectarmos quais são suas preferências de leituras e tipos de filmes. Esse questionário contém perguntas como: você gosta de ler? Você lê por iniciativa própria? Você já leu algum livro? Qual? Que tipos de histórias você gosta de ler? Você gosta de assistir filmes? Que tipos de filmes você gosta de assistir? Você gosta de assistir filmes de heróis?

As atividades propostas para a pesquisa têm função diagnóstica, fazem parte de uma sequência didática formada por três módulos cujo tema será a análise de filmes com personagens heroicos provenientes da mitologia greco-romana e nórdica.

O primeiro módulo começa com uma roda de conversa, um debate a respeito do que seja ser um herói, do que sabem sobre as mitologias nórdica e greco-romana, destacando alguns dos principais deuses. As respostas serão anotadas no quadro/lousa e aproveitadas para explicar o que eles irão estudar. No segundo momento, será feita a leitura da sinopse do filme, evidenciando as informações, as características e objetivos na tentativa de ressaltar a importância desse gênero textual. Posteriormente assistirão ao filme. No terceiro momento, após a apresentação do filme e um breve debate sobre as impressões que os alunos tiveram a respeito da narrativa será trabalhado um texto sobre as guerreiras amazonas.

No segundo módulo, será trabalhado elementos da Mitologia Nórdica, com a leitura dos textos/histórias sobre deuses nórdicos, a sinopse do filme a ser exibido e em seguida uma roda de conversa para recolher as opiniões dos alunos quanto aos aspectos dos textos lidos e do filme que despertaram sua atenção em relação aos personagens, linguajar, figurino, superstições, etc.

No terceiro, privilegiamos a produção escrita e a explanação do que foi absorvido pelos alunos com as atividades propostas. Propiciamos uma discussão a respeito dos textos e dos filmes. Por fim, solicitamos a construção do seu próprio herói para que seja lido, discutido e socializado com os colegas. Para essa atividade, os alunos receberão um pequeno guia com orientações com informações básicas para a construção de um personagem para ajuda-los na produção de seus textos.

No final, com os textos produzidos, será confeccionado um mural no pátio da escola para a socialização e apreciação do trabalho dos alunos. A expectativa é de que todos da turma se engajem e estejam dispostos a participar de todas as atividades propostas.

Nossa intenção é utilizar essa ferramenta pedagógica objetivando auxiliar os estudantes a ir além da superficialidade e brevidade das leituras feitas nas redes sociais, ajudá-los a apreciar a leitura e a abrir-se para essa atividade haja vista que o hábito de ler promove o desenvolvimento da capacidade discursiva, a familiarização com linguagem escrita, integra conhecimentos, transcende o imediatismo do cotidiano.

4 PRODUTO DIDÁTICO

É oportuno trazer para a discussão a forte presença da imagem em movimento em nosso cotidiano e o número crescente de teóricos que apontam a necessidade de iniciativas que chamem a atenção e reflitam essa vivência cotidiana no campo da educação.

A linguagem cinematográfica utilizada como letramento ainda é rara nos programas escolares, e pouco se comenta sobre os usos e as potencialidades em relação à aprendizagem.

O envolvimento das pessoas com a imagem em movimento é bastante significativa e vem sendo reforçada pela diversificação das mídias sociais. A sua utilização na aprendizagem escolar permite compreender não só os modelos de comunicação e informação como também podem promover a construção do conhecimento, e o desenvolvimento de competências críticas.

Dessa forma, trazemos uma proposta de leitura de textos fílmicos em sua conexão com o texto literário que trazem narrativas de heróis construídos pela mitologia. A escolha se deu baseada na preferência dos gêneros de filmes demonstrada pelos alunos. O objetivo primeiro é instigar o interesse pela leitura de fruição, mas também estimular a observação das relações de intertextos/interdiscursos que compõem tanto as narrativas literárias quanto as narrativas fílmicas.

A esquematização da leitura está baseada na concepção de sequência básica de leitura literária defendida por Cosson (2006) que distingue quatro momentos, o da motivação, o da introdução, o da leitura e o da interpretação.

O primeiro momento, a motivação, consiste no encontro inicial entre leitor e o livro a ser lido. A introdução é a apresentação de algumas informações pertinentes sobre o autor e a obra. Em seguida a leitura da obra em si que é a parte crucial da sequência, finalizando com a interpretação, momento em que “se constituem as inferências, para chegar a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor, e comunidade” (Cosson, 2006, p. 64).

Assim, para o desenvolvimento da proposta foram produzidos módulos didáticos com foco na leitura, adaptando sua organização na metodologia discutida por Delizoicov e Angotti (1990) que propuseram uma dinâmica didático-pedagógica conhecida como “Três Momentos Pedagógicos”.

A *problematização Inicial* etapa que são apresentadas questões e/ou situações para a discussão com os alunos, a fim de que eles possam pensar e expor o que sabem. *Organização do Conhecimento* para a compreensão do tema e da problematização inicial o conteúdo deve ser estudado de forma sistemática sob orientação do professor. *Aplicação do Conhecimento* momento reservado para explorar o conhecimento assimilado pelo aluno, por meio de atividades que devem ser feitas por ele.

Pretendemos, então, que o aluno possa de forma dinâmica e evolutivamente, encontrar relações entre os assuntos abordados, fazer conexões com as informações pesquisadas, apresentadas, discutidas e assim perceber que o conhecimento está disponível para que qualquer um, ao sentir interesse, possa fazer uso dele.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). A vista disso, cabe ao professor, manter-se como mediador, trazendo questionamentos que ainda não tenham sido levantados pelos alunos, como novas informações que forem surgindo mediante as pesquisas ou mesmo durante os debates realizados no decorrer da leitura.

4.1 Letramento literário, cinema e interdiscursividade: uma proposta possível

No livro *Letramento um tema em três gêneros* Soares (2003, p. 39) traz o conceito de letramento como uma “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” e que ser letrado é “responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. Assim, o conceito de letramento engloba duas habilidades diferentes, mas complementares: a leitura e a escrita que, por sua vez, são componentes fundamentais nos sistemas sociais de comunicação.

Existem diversos tipos de letramento. Particularmente, podemos ter níveis elevados de letramento em determinadas áreas e superficiais ou quase nenhum em outras, isso porque fazemos uso de nossas habilidades para atender as nossas demandas pessoais e também aquelas exigidas pelas questões sociais nas quais estejamos envolvidos.

Dentro do conceito de letramento está também o letramento literário, que de acordo com Cosson (2006, p. 12) é aquele que ocorre “via texto literário, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu domínio”. É certo que para se formar leitores não basta que a escola nos ensine a ler no sentido de ter fluência na decodificação das palavras, mas também no sentido de perceber, entender e apropriar-se do variado repertório de gêneros discursivos que circulam socialmente, pois isso nos dará autonomia para fazer uso deles dentro do nosso contexto sociocultural.

Encontramos em sala de aula alunos em diferentes momentos no processo de letramento literário, para alguns ele ainda nem começou. Daí a importância de se manter a literatura sempre presente nas atividades diárias da escola pois o letramento só se efetiva de fato através da leitura dos textos. Não apenas a leitura de fragmentos existentes nos livros didáticos, mas da própria obra em si.

Entretanto, temos que salientar que a leitura e a compreensão do texto literário nem sempre é de fácil acesso devido as peculiaridades da linguagem. Segundo Paulino (2004, p. 56) “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”.

Na literatura a língua é manipulada esteticamente, caracterizando-se pelo ficcional e pela subjetividade com o intuito de gerar fruição. Acrescentado a isso, os textos literários estão repletos de outros textos, que de forma explícita ou implícita estão harmoniosamente integrados nas narrativas de acordo com a vontade do autor. Dessa maneira, a leitura literária amplifica o esforço e o compromisso cognitivo para apreendê-la porque se é necessário usar estratégias de leitura apropriadas para as especificidades do texto. Para Paulino (2004, p. 56):

Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Nota-se que os textos e os discursos não surgem do vazio. São provenientes de textos e de discursos orais e escritos anteriormente socializados que ou se diluem ou se agregam dando origem a novas formas de produzir interações socio-lingo-culturais. Desse modo, diferentes linguagens fazem uso, também, dessa estratégia de (re) criação de outros sentidos e dizeres, de atualização de sentidos que se respaldam no momento histórico de suas realizações. Criando novas possibilidades de sentidos e de “infinitas réplicas”. Sendo assim, vale ressaltar que Koch e Elias (2009, p. 86) consideram que:

[...] a **intertextualidade** é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Isso acontece quando textos primariamente produzidos em um gênero discursivo são utilizados em outros gêneros como, por exemplo, as narrativas fílmicas que muitas vezes recriam antigas histórias atualizando seus enredos, acrescentando personagens, novos fatos narrativos, entrelaçando-os harmonicamente, renovando-lhes as formas de acesso e de circulação.

O diálogo entre cinema e literatura é antigo, constante e profícuo. Entre tantos exemplos que podemos citar, considerando apenas alguns inspirados em séries de livros literários, voltados para adolescentes, das últimas décadas, estão filmes como *Percy Jackson e o ladrão de raios* (2010), *Percy Jackson e o mar de monstros* (2013), inspirados na série livros literários, escritos por Rick Riordan que retrata a mitologia grega no século XXI. *Crepúsculo* (2009, 2010, 2011) de Stephanie Meyer, *Harry Potter* (2001, 2002, 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011) de J.K. Rowling.

As narrativas fílmicas como texto é uma importante ferramenta na mediação de leitura, visto que podem estimular a discussão e a pesquisa entre os textos, trazendo novas dimensões e transformando o conhecimento adquirido na leitura de textos literários. Somado a isso, permite que os alunos relacionem textos mesmo que venham de diferentes fontes e formas, dinamizando o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de apreciação e favorecendo tanto na formação de sentido, da sensibilidade e dos sentimentos quanto na a interação entre leitor/espectador e o texto.

Ler um mesmo livro ou assistir a um mesmo filme mais de uma vez é sempre uma nova experiência. Visto que somos leitores e espectadores deferentes daquele da primeira leitura e o que nos diferencia é precisamente nossa capacidade, alcançada com o decorrer do tempo, de identificar e compreender as referências intertextuais e interdiscursivas relacionadas a outras obras.

Desse modo, Rojo (2004, p. 08) explica que o intertexto está na “relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou resposta”. Da mesma forma o interdiscurso está relacionado com os discursos já conhecidos tramados num dado texto. Assim, dá-se, então, a necessidade de se introduzir as noções de intertextualidade e interdiscursividade durante os momentos de leitura como elementos interpretativos de um processo de compreensão e formação de sentido(s).

A percepção da existência de outros textos numa determinada produção escrita resulta exclusivamente do conhecimento do leitor e de seu acervo de leitura. Porém, o reconhecimento dos intertextos se apresenta ao vivenciar as leituras pois só assim conseguimos observar as “filiações textuais” mesmo quando o texto-base está transmutado para outras linguagens, atualizado seu sentido ou enunciado em uma nova configuração comunicativa.

Portanto, mostra-se imensamente válido desencadear na leitura, em sala de aula, as relações de intertextualidade e interdiscursividade. Primeiro porque essas relações passam apercebidas por leitores inexperientes ou imaturos como nossos alunos ainda o são. Segundo conhecer os intertextos e interdiscursos presentes nos textos que estão sendo lidos favorecem a compreensão e a formação de sentidos. “Quando o leitor possui essa habilidade, ele compreende o texto de forma muito mais profunda” (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2017, p. 168).

Em última instância, a percepção de intertextos/interdiscursos nos textos aos quais os alunos têm acesso é essencial não só como elementos que promovem a compreensão, mas também para uma interação mais abrangente que favoreça a formação de opiniões e de leituras próprias das ideias trazidas pelos textos, forjadas nas pistas e marcas discursivas deixadas pelo autor. Além disso contribui para a ampliação do repertório de leitura e para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

4.2 Módulos didáticos

Quadro 2 – Demonstrativo dos módulos didáticos do produto pedagógico

MÓDULOS	SUPORTE PEDAGÓGICO	PROCEDIMENTOS	ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS
Módulo I – Tempo de ler e imaginar	Leitura do texto: Perseu	- Num primeiro momento leitura individual e posteriormente coletiva - Elaboração de perguntas e respostas pelos alunos (atividade em grupo) - Representação de Medusa	- Discussão oral de um questionário produzido pelos alunos. Mediação do professor. - Análise de uma Charge. - Ilustração de Medusa a partir das características dadas pelo texto.

MÓDULOS	SUPORTE PEDAGÓGICO	PROCEDIMENTOS	ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS
Módulo II – Você já viu? O que percebeu?	Filme: Percy Jackson e o Ladrão de Raios	- Exibição do filme	- <i>Feedback</i> oral e responder a um “QUIZ” sobre a história do filme. - Pesquisa dos seres da Mitologia Grega que aparece no filme.
Módulo III - Interdiscursividade e práticas sociais	Datashow Imagens/Slides Questionários	- Análise das características: Texto/Filme (semelhanças e diferenças) Sala de Vídeo. - Foco: Prática discursiva e social	- Construção de um gif biográfico (atividade em grupo) - Feedback oral e escrito

Fonte: A autora.

4.2.1 Primeira etapa: o diagnóstico

A sequência didática foi organizada em três módulos. As atividades foram pensadas com a finalidade de produzir um diagnóstico mais pragmático da turma, por essa razão a atividade de leitura e o visionamento dos filmes estão centrados no debate oportunizando aos alunos expressarem suas opiniões e participarem ativamente das aulas. Nossa intenção com essa sequência é observar o comportamento dos alunos e se há um potencial interesse na prática da leitura espontânea.

Para a descrição do desenvolvimento dos módulos, aglutinaremos as observações sobre a leitura dos textos em um primeiro momento e depois falaremos como se deu o visionamento dos filmes. A fim de que haja melhor compreensão dos resultados das atividades, considere o quadro abaixo com um resumo dos módulos diagnósticos.

Quadro 3 – Demonstrativo dos módulos diagnósticos

MÓDULOS	ATIVIDADE	MOMENTO PEDAGÓGICO	ANÁLISE DA ATIVIDADE
Módulo I: Mitologia grega	filme mulher maravilha (wonder woman)	conversa informal: apresentação sucinta sobre a proposta.	Roda de conversa sobre o filme.
		perguntas de sondagem sobre mito, mitologia e heróis. visionamento do filme	
	Leitura de texto	Explicação do mito das Amazonas.	Debate baseado nas perguntas fornecidas pela professora.

MÓDULOS	ATIVIDADE	MOMENTO PEDAGÓGICO	ANÁLISE DA ATIVIDADE
		Apresentação do livro e do texto a ser lido Leitura do texto	
Modulo II: Mitologia nórdica	Leitura de texto	Apresentação do livro e do texto a ser lido	Discussão sobre as personagens do texto
	Filme Thor	Visionamento do filme	Análise das semelhanças e diferenças entre personagens do filme e do texto.
Módulo III: interdiscursividade e prática sociais	Questionário	Responder questões sobre os filmes e os textos	Compartilhar as histórias produzidas com os colegas.
	Produção escrita	Criação de um personagem herói.	

Fonte: A autora.

Antes de adentrarmos, de fato, nas atividades da proposta de leitura, os alunos responderam a um questionário de sondagem para averiguarmos suas preferências de leitura e de gêneros fílmicos.

Iniciamos com uma conversa informal na qual procuramos mostrar, de modo bem simples, que tipo de trabalho de leitura iríamos realizar. Explicamos sucintamente a justificativa, os objetivos, as atividades que seriam realizadas.

Algumas perguntas de sondagem também foram feitas para verificarmos o quanto que eles conheciam sobre o que seja um mito e qual sua visão do que seja um herói/heroína. Além disso, parte da aula foi expositiva, momento em que houve uma breve explicação sobre a mitologia grega e nórdica auxiliada com imagens representativas de personagens de ambas mitologias. Dentre outras perguntas as que se destacam quanto as respostas dadas foram as destacadas na tabela abaixo.

Quadro 4 – Perguntas respondidas pelos alunos

● O que é ser um herói para você?	➤ “Pessoa que salva do perigo;” ➤ “Pessoa que salva vidas;” ➤ “Pessoa de bom coração;” ➤ “Pessoa que faz bons atos;” ➤ “Pessoa que cuida de moradores de rua, pessoas que protegem;” ➤ “Ajudar a humanidade, ter bom coração, ser gentil.”
● Quem são seus heróis favoritos?	➤ “Thor;” ➤ “Mulher Maravilha;” ➤ “Meu pai e minha mãe;” ➤ “Homem Aranha;” ➤ “Capitã Marvel;” ➤ “Deus;” ➤ “Hulk;” ➤ “Homem de Ferro.”
● O que é um mito?	➤ “Mito é uma lenda;” ➤ “Uma lenda, pois ninguém sabe dizer se é verdade;” ➤ “Uma narrativa acerca de tempos heroicos;” ➤ “Quando alguma pessoa fala mentira;” ➤ “Algo como uma crença, seres poderosos e históricos.”

Fonte: A autora.

Em ambos os módulos I e II houve o momento da leitura e do visionamento de filmes. O primeiro texto foi *A expedição contra as amazonas*, retirado do livro *As Mais Belas Histórias da Antiguidade Clássica: os mitos da Grécia de Roma*, de Gustav Schwab. Um texto curto que conta como Hércules consegue o cinturão de Hipólita, o artefato, presente de Ares, deus da guerra, era o símbolo de poder da rainha das amazonas. Essa aula ficou destinada para falarmos a respeito das amazonas e para a leitura individual do texto.

Contamos que segundo a lenda, as amazonas formavam uma sociedade constituída apenas por mulheres. Elas desempenhavam todos os papéis políticos, administrativos, produtivos e de defesa do território. As amazonas tinham treinamento para a guerra, eram excelentes arqueiras. Ainda de acordo com a lenda, grupos de mulheres amazonas deixavam a ilha uma vez por ano para ir ao encontro dos homens e engravidar. Uma vez nascido os bebês, apenas as meninas eram aceitas na comunidade. Quanto aos meninos, há discordância entre autores, alguns dizem que eles eram devolvidos para o pai, outros dizem que eles eram mortos.

Logo após a leitura do texto, os alunos, em pequenos grupos, tiveram que responder a duas perguntas: Você acha possível que as guerreiras amazonas realmente existiram ou se era uma invenção do antigo povo grego? E, como você vê a luta das mulheres por espaço na nossa sociedade? Percebemos uma certa dificuldade da turma para dar respostas as perguntas porque, apesar de ter sido explicado que eram questionamentos abertos de livre expressão deles, alguns insistiam em encontrar no texto uma resposta pronta para cada questão.

Então perguntamos um a um em relação a existência real das amazonas. Dos dezoito alunos que participaram da atividade, seis recusaram-se a responder, três disseram que achavam que elas existiram e nove disseram que as amazonas não existiram. E uma boa parte da turma seguiu a resposta dada por um dos colegas, “sim, porque ainda hoje as histórias delas são contadas”. Quanto a pergunta sobre a participação feminina na sociedade atual não houve muitas respostas. A maioria disse que não sabiam como responder àquela questão, porém três alunos comentaram que na opinião deles, “as mulheres lutam muito todos os dias porque elas têm mais dificuldades para arranjar emprego”.

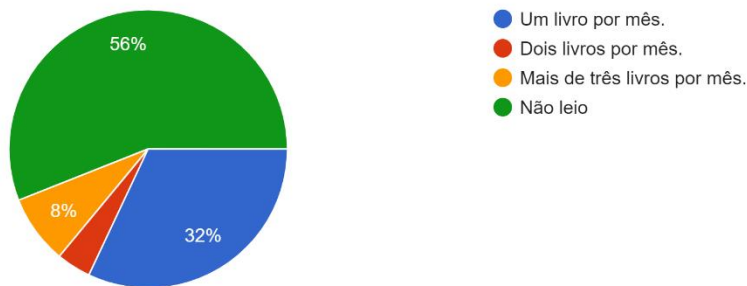
O segundo texto foi “*Os tesouros dos Deuses*”, encontrado no livro *Mitologia Nórdica* de Neil Gaiman. Demos ciência aos alunos que o trabalho com o texto estava relacionado com o filme *Thor* que eles assistiriam nas aulas seguintes. De início, assim que os alunos receberam cópias do texto, houve um burburinho entre eles dizendo que o texto era muito grande. No entanto a história está distribuída em nove páginas com muitos diálogos de frases curtas e breves momentos descritivos.

Após a leitura todos, de certa forma, contribuíram para a roda de conversa, mesmo com apenas “sim ou não”. A conversa foi guiada pela pergunta: “Como você imagina que os personagens da história *Os tesouros dos deuses* são física e psicologicamente?”, as falas ficaram restritas ao personagem Thor, especialmente nas características físicas. Não houve comentários sobre Loki, Odin, os irmãos artesões, a esposa de Thor nem sobre o martelo mágico, cujos poderes são descritos no texto.

Durante os momentos de leitura individual e coletiva, ficou comprovado o resultado do questionário de sondagem o qual apontou que 56% dos 25 alunos que responderam às perguntas disseram que não leem. Como mostra o gráfico.

Gráfico 1 – Predileção pela leitura

Quantos livros de literatura você lê?
25 respostas



Fonte: A autora.

Houve pouquíssima participação. Alguns alunos confessaram que não fizeram nem a primeira leitura individual e silenciosa que tinha sido orientado no momento da entrega dos textos. Dos que participaram, embora brevemente, percebeu-se, talvez, um dos motivos da dificuldade que os alunos apresentam quanto ao entendimento dos textos escritos. Ou eles leem rápido demais, atropelando as palavras e sem respeitar a pontuação indicada, ou fazem pausas, às vezes longas quando não é necessário tentando soletrar as palavras com maior quantidade de sílabas e que não lhe são familiares.

Quanto ao visionamento dos filmes, antes da exibição do filme Mulher Maravilha (Wonder Woman, título original)² retomamos, resumidamente, o debate da aula anterior como um exercício de reavivamento da memória, atividade que se tornou relevante a cada início de aula, uma vez que era preciso momentos de motivação para tirar os alunos de um comportamento apático, passivo, e trazê-los para uma participação ativa.

Após transcorridos aproximadamente cinquenta minutos do filme, fizemos uma pausa a qual usamos para uma conversa sobre o que eles estavam achando do filme, qual cena(s) mais lhes tinha chamado a atenção até o momento, quanto a trilha sonora e personagens, os efeitos especiais, qual era a opinião sobre o filme em geral. Novamente esbarramos na insegurança dos alunos em expressar sua opinião oralmente. Consequentemente tivemos poucas respostas. A maioria respondeu que estavam gostando do filme, mas não sabiam explicar o porquê. Apenas uma aluna chamou a atenção para o fato de Diana (a Mulher Maravilha) estava sendo “obrigada a se ajustar ao mundo dos homens”.

Terminada a exibição, não foi possível discutirmos sobre o filme, então a roda de conversa ficou para a aula seguinte. Utilizamos a primeira parte da aula quatro para conversamos um pouco mais sobre o filme e alguns alunos confessaram que não o tinham assistido anteriormente

² Filme dirigido por Patty Jenkins, Estados Unidos, 2017, 141min.

e ficaram muito mais absorvidos pelo enredo, pelo desenrolar das ações, mas que de forma geral gostaram da história. Contudo não conseguiam naquele momento relacionar com o que tínhamos debatido nas aulas passadas.

Não houve comentários sobre a trilha sonora, mesmo quando perguntado se a presença da música durante a cena poderia provocar no expectador sensações ou sentimentos como apreensão, tristeza, medo etc, muitos disseram que “não” e outros que “nunca tinham prestado atenção nesse aspecto. Entretanto, as cenas mais comentadas foram o ataque a ilha das amazonas e a batalha entre a Mulher Maravilha e o deus Ares. Alguns alunos também comentaram que Diana e Ares são personagens inspirados (eles usaram o verbo vir) na mitologia, mas não especificaram mitologia greco-romana.

Em relação ao filme Thor³, um filme dirigido por Kenneth Branagh, começamos a reprodução do filme lembrando um pouco a história, *Os tesouros dos deuses*, lida na aula anterior. Os alunos foram orientados a observar semelhanças e diferenças entre as duas formas de contar a história. Após a reprodução dos momentos escolhidos para a exibição do filme, fizemos uma pausa para os comentários. Guiado pela pergunta: “Você vê semelhanças e/ou diferenças entre a história retratada no filme e no texto?”. No entanto, não houve avanço nas observações dos alunos. Eles permaneceram focados apenas no personagem Thor e mantiveram a mesma análise que tinham feito durante a leitura do texto.

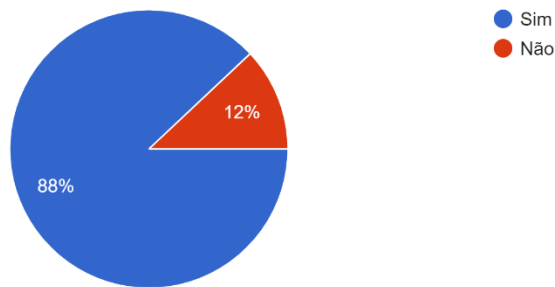
Infelizmente, não lembraram ou não perceberam que Sif no texto é a esposa de Thor e no filme ela aparece como uma guerreira aliada. Também não notaram que Odin foi retratado quase que fielmente, faltando-lhe um dos olhos e segurando uma lança (cajado) que segundo o texto lhe foi dada como presente. Tampouco perceberam a semelhança da personalidade entre os Loki do texto e o do filme nem comentaram as características mágicas do martelo. Todos esses aspectos explícitos em ambas as narrativas tiveram que ser apontadas pela professora. Resumindo, a opinião que prevaleceu foi a de que, para eles, o Thor mostrado no texto parecia ser um homem muito alto e musculoso e de aspecto ameaçador contrastando com o Thor do filme que tem uma aparência mais suave e amigável.

No decorrer da exibição de ambos os filmes, os alunos mostraram-se mais animados e mesmos os que nas rodas de conversa participam apenas com sim ou não estavam mais atentos e alguns começaram a se envolver um pouco mais nos debates. Essa reação também comprova os dados trazidos pelo gráfico relacionado a pergunta: Você gosta de assistir filmes?

³ Filme dirigido por Kenneth Branah, Estados Unidos 2011, 114min.

Gráfico 2 – Predileção por assistir filmes

Você gosta de assistir filmes?
25 respostas



Fonte: A autora.

Na última etapa da sequência didática, o módulo III, oferecemos aos alunos duas atividades escritas, uma composta por cinco perguntas e a outra uma proposta de criação de um herói contemporâneo dando-lhe uma identidade, personalidade, poderes. Como finalização das atividades, a exposição dos textos dos alunos no pátio da escola.

Entregamos o questionário, as perguntas retomaram as questões já debatidas nas rodas de conversa. Então foi necessário recapitular (um pouco do enredo dos filmes assistidos e dos textos lidos). Somente depois dessa conversa e de repetidas esclarecimentos sobre cada questão, notamos alguma segurança entre os alunos para começarem a construir suas próprias respostas. De qualquer maneira as justificativas dadas nas respostas foram muito tímidas o que espelha a pouca ou nenhuma participação em práticas de leituras no decorrer da vida escolar da turma analisada, transformada em uma imensa dificuldade de produzir respostas próprias.

Os alunos receberam, por escrito, orientações sobre como construir um personagem/herói. Essas orientações definiam os aspectos básicos para a construção de um personagem. Explicamos que era dia deles liberarem a imaginação e criariam um personagem do jeito que eles quisessem ao qual lhe seria atribuído poderes. Após a leitura conjunta das orientações e os esclarecimentos de que eles poderiam basear-se nos filmes que assistimos ou em outros que eles já tivessem visto, acalmaram-se os ânimos e começaram a produção escrita.

Uma aula foi destinada a revisão dos textos. Os alunos receberam seus textos para que pudessem lê-los, fazer as mudanças que eles considerassem pertinentes. Desvios gramaticais não foram destacados diretamente nos textos, mas foram apontados individualmente com sugestão para a correção.

Dando continuidade as atividades de produção escrita, chegou o momento da confecção dos cartazes para expor no pátio da escola. Contudo fez-se necessário alterar essa proposta devido a insistente negativa dos alunos em mostrar seus textos para todos da escola. Ficou acordado que produziríamos os cartazes para expor na sala de aula e eles compartilhariam suas histórias lendo-as em voz alta para a turma.

Com o termino da aplicação dos módulos cabe salientar que especificamente neste último módulo, alguns alunos não conseguiram produzir seus textos demonstrando grande dificuldade em escrever por conta própria uma vez que a tarefa foi individual e não foi permitido copiar do colega ou de livros. No entanto, uma leve mudança podia ser notada no cenário que agora se apresentava. Houve uma participação maior no momento de eles se expressarem mesmo que uma parte tenha ficado apenas nos monossilábicos “sim/não”, o clima era diferente, estavam mais atentos, menos inertes.

Particularmente, notamos uma grande dificuldade dos alunos em argumentar, explicar suas opiniões. Acreditamos que isso ocorra devido a carência de leituras espontâneas, literárias ou não no cotidiano e também pela falta de debates, comentários e troca de ideias entre eles na sala de aula, entre os amigos, entre familiares. O que é compreensível pois os alunos demonstravam não ter participado de atividades que exigisse colaboração da parte deles para um melhor aproveitamento das atividades.

A rotina de aula que eles estão acostumados é a de copiar alguma tarefa do quadro para o caderno para ser entregue a professor/a ou ser corrigida por ele/ela usando a lousa. Por essa razão, nós, professores de qualquer área do conhecimento devemos sempre promover atividades que incentivem a participação ativa de nossos estudantes de modo que eles consigam construir o seu arcabouço argumentativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos problemas crônicos da escola é desenvolver nos alunos o hábito de leitura espontânea. Preocupada com essa situação, procuramos desenvolver um trabalho de mediação de leitura, trazendo além dos textos as narrativas fílmicas como uma estratégia motivadora para o despertar do interesse dos alunos em ler histórias fictícias ou reais, pois acreditamos que primeiro é preciso que o aluno leia, crie memórias das histórias lidas, encantem-se por elas ou não porque só assim ele buscará e definirá suas próprias leituras.

As informações apresentadas pela aplicação preliminar dos módulos mostraram-nos não só o déficit na habilidade leitora, uma vez que percebemos dificuldades na decodificação de palavras, mas também nos mostrou um déficit no experienciar momentos de leitura como os que procuramos levar para a sala com espaço para a leitura em si, para a conversa, para o debate e para o expressar de opiniões.

A aplicação e avaliação das atividades realizadas permitem concluir que houve uma leve mudança na percepção dos alunos quanto a atividade de leitura. Começamos com um comportamento apático e evoluímos para uma tímida participação na leitura coletiva e no debate sendo um pouco mais efusiva na conversa sobre os filmes assistidos

A intenção da pesquisa foi de buscar formas de estimular a leitura espontânea, a participação ativa e atitudes proativas. Embora estivéssemos cientes de que a turma participante é proveniente de dois anos de atividades remotas devido a pandemia de Covid19, os resultados apresentados nos fazem ficar ainda mais atentos ao quão importante e urgente é a necessidade de intensificarmos a sensibilização para a leitura mais longos, preferencialmente dos textos literários.

Outro aspecto a ser salientado é que a contemporaneidade é da imagem em movimento, do som, da fala, integrados na linguagem do audiovisual presente na vida de nossos alunos através especialmente dos filmes e séries que eles adoram assistir. Isso significa que os registros imagéticos têm função fundamental no cotidiano dando a eles uma maneira de ler o mundo, de ganhar conhecimento e abrir-se para o desconhecido.

Partindo desse ponto de vista faz-se essencial que nós professores adentremos no campo das artes audiovisuais procurando conhecer, aprender e apreender as especificidades da linguagem audiovisual e assim levarmos para as propostas de leitura em sala de aula a leitura do texto fílmico auxiliando os alunos a entender a integração de seus silêncios, suas falas, sons, suas imagens, da intertextualidade e interdiscursividade.

Apesar de não intencionarmos soluções definitivas para o problema da insólita prática de leitura, tivemos o interesse em produzir um trabalho de estímulo a percepção de capacidades, não estávamos em buscar de quantitativos ou de grandes aprofundamentos de leituras, mas sim de despertar atitudes que levem aos nossos alunos a participar de forma mais proativa no desenvolvimento da sua habilidade leitora e construção de seu conhecimento.

No entanto constatamos que desenvolver a prática leitora com a proficiência exigida fora da escola não se consegue com o engajamento apenas da disciplina de Língua Portuguesa, mas com o envolvimento de toda comunidade escolar, principalmente na produção e realização de atividades interdisciplinares de leitura e escrita.

Dessa forma, defendemos que reservar momentos/aulas contínuos para a leitura gratuita, aquela em que não se entrega relatórios, mas que se conversar sobre o que se está lendo, que se colhe impressões, que se troca indicações, é de salutar importância para a formação do aluno/leitor que tanto almejamos. Permitir que o aluno “liberte-se” dessa leitura/estudo é fundamental para que ele perceba essa outra dimensão do ato de ler, visto que leitor não surge, leitor se forma.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2010.

ABE, Stephanie Kim. Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores. **CENPEC**, São Paulo, set. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ANTUNES, Maria Irandê. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **[Sistema de Avaliação da Educação Básica] Resultado: (Boletim da Escola | Saeb 2021)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades: Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA. Aparecida (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 51-74.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1990.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOT, John. **La investigación-acción em educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola**: o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

FERON, Tuani Rizzatti. **Cinema, educação e letramento audiovisual**: proposição de práticas pedagógicas para professores-telespectadores. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, RS, 2020.

FERRAREZI Jr, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, R.; MORAES, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69 n.1, p.61-78, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática. 2000.

JOUE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo. Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. 1. ed. Porto Alegre: Sagra D.C. Luzzato Editores, 1996.

MORAM, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, M. A. **Grandes desafios para o ensino da física na educação Contemporânea**. Conferência proferida na XI Conferência Interamericana sobre Enseñanza de la Física, Guayaquil, Equador, julho de 2013 e durante o Ciclo de palestras dos 50 Anos do Instituto de Física da UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil, março de 2014. Disponível em: http://www.if.ufrj.br/~pef/aulas_seminarios/seminarios/2014_Moreira_DesafiosEnsinoFisica.pdf.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Vanusia Maria dos Santos. **Estratégias de retextualização**: de conto a curta-metragem em prática escolar. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 1, n. 17, p. 47-62, 2004.

RIBEIRO, E. J. T. Alfabetização cinematográfica e audiovisual. **A Página**, Porto, ano 11, n. 112, p. 46, maio 2002. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=1875>. Acesso em: 21 jul. 2023.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ‘Ler é melhor do que estudar’. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em: https://saladeleitura-dera.webnode.com/_files/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, José Douglas Alves dos. **Cinema e ensino de história**: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes. 2016. 214f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe. **Dados da Escola**: DEA/Aracaju/Centro de Excelência Professora Maria das Graças Azevedo Melo. c2023. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=37>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SILVA, J. M. **Leitura, literatura e cinema na sala de aula**: uma cena. 2008. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TILLMANN, Silvana Teixeira. **Literatura e cinema em sala de aula de Língua Portuguesa**: efeitos sobre a leitura e a produção textual dos alunos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

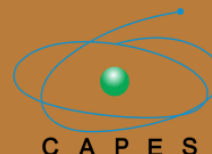
XAVIER, Ismael. Um Cinema que “educa” é um Cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 33, n.1, p. 13-20, 2008.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros**, fim dos leitores? São Paulo: SENAC, 2001.

ANEXOS

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONALEM REDE (PROFLETRAS)

MARIA VALDECI DOS SANTOS HERÓIS, MITOS, INTERDISCURSIVIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS: PROPOSTA PARA MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SÃO CRISTÓVÃO, SE2023

Apresentação

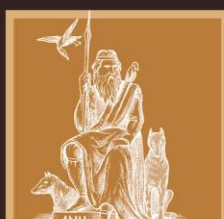
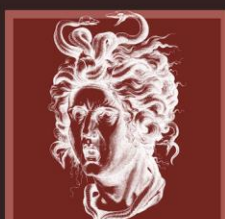
Olá colegas professores

Apresentamos-lhe um Caderno de Prática de Leitura de texto literário e de texto fílmico. Este caderno vem como produto do processo de estudos teóricos e aprendizados adquiridos durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. O material foi elaborado com o intento de colaborar na laboriosa tarefa de despertar o interesse pela leitura.

Essa proposta de leitura e interpretação, direcionada para alunos do ensino fundamental II, trabalha através da perspectiva de aliar o cinema a sala de aula como um processo que permita ao aluno alargar seus horizontes discursivos e culturais. Visto que, assim como nos textos literários, nos filmes também encontramos um misto de emoção, ação, desafios e a ampla capacidade de comunicação. Afinal somos capazes de inventar e mesclar linguagens procurando sempre inovações na maneira de nos expressar e representar o mundo.

Um dos objetivos fundamentais é trazer um material verbo-visual como oportunidade para a fruição estética, leitura e elaboração de hipóteses interpretativas mediante textos verbais e audiovisuais. Dessa forma esperamos contribuir para a formação de alunos leitores, protagonistas de sua aprendizagem. Indivíduos que utilizam a linguagem conectada a seu tempo e a seus contextos socioculturais.

Desejamos que nossa proposição seja um ponto de partida para que você, professor, se sinta confiante para planejar em colaboração com seus alunos outras experiências de fruição e apreciação estética tanto de obras literárias quanto de obras fílmicas. Assim, as sugestões ou orientações aqui apresentadas não devem ser consideradas definitivas. Usufrua de sua autonomia para fazer as adaptações ou reconstruções de acordo com o trabalho pedagógico que esteja realizando.



INTRODUÇÃO

A leitura está entre as competências mais importantes para a atuação na sociedade letrada em que vivemos. É uma maneira de formar memórias e de adquirir conhecimentos dos mais diversos. Participar do mundo dos que leem é ser capaz de desvendar nos textos os elementos interpretativos e construir sentidos através das experiências culturalmente já vividas.

No entanto, observa-se, na contramão da sua relevância, dificuldades para desenvolvê-la em sala de aula. É comum diante das exigências da vida social, os alunos sentirem dificuldade em ler e expressar entendimento acerca do que leu, já que compreensão exige memória – experiência devida dos indivíduos. Abrange também o domínio da decodificação dos signos linguísticos, o conhecimento formal da língua e dos gêneros discursivos, pois, é o entrelaçamento desses aspectos que facilita a percepção de como as palavras, frases, as sentenças, os argumentos, as intenções, interagem na construção do texto.

Para crianças e adolescentes o espaço que sempre deve estar aberto para a leitura é a escola. É certo que, quanto maior for o convívio com a leitura, quanto mais intimidade com a língua escrita e a internalização de suas estruturas o aluno tiver, melhor será a compreensão de textos escritos. Por isso, ler é essencial a formação de memórias, que vão auxiliar no desenvolvimento do senso crítico, e o letramento literário é um dos caminhos mais indicados para esse fim.

Antonio Candido coloca a literatura como um “direito fundamental”. De acordo com ele, “não há povo, não há homem que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (p.174). Ao salientar o poder humanizador que a leitura do texto literário produz, Candido explica que a literatura “não corrompe nem edifica, mas traz livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal.” (p.176). Por essa perspectiva, a literatura, através da ficcionalidade, “é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2006, p. 16). Assim,

ela nos permite apreender as “narrativas” de nossas próprias vidas porque o viver é uma história.

Todavia promover a leitura da literatura na escola tem se tornado um imenso desafio visto que o interesse pelo texto literário nem sempre é induzido na criança no período de alfabetização. Em Cosson (2006) encontramos que o letramento literário “é uma prática social” e, assim é função da escola fomentá-lo ordenadamente, objetivando auxiliar o aluno a compreender o uso estético da língua, o discurso literário. Então, cabe ao professor oportunizar práticas de leitura eficazes que incentivem a formação de um leitor de literatura proficiente.

À vista disso, este Caderno de Práticas de leitura foi organizado com o objetivo primeiro de despertar o interesse pelo mundo da leitura literária, preocupado com aqueles que são iniciantes na aventura do ler. Ou seja, aqueles que ainda não foram avivados para os universos criados pela literatura. E segundo, privilegiando uma leitura dirigida pelo uso de estratégias que provoquem uma participação ativa, esperamos que dessa maneira possamos produzir compreensão, pois sabemos que muitos alunos não conseguem ainda atribuir sentido aos textos lidos.

Solé (1998) afirma que é possível ensinar a compreender através da utilização de estratégias como previsão, levantamento e verificação de hipóteses dentre outras. Segundo a autora as previsões e sua verificação realizadas durante a leitura leva-nos ao essencial do texto, permitindo “orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz.” (p.31). Isto posto, este trabalho foi pensado procurando aliar estratégias de leitura que levem a construção de sentido e ao desenvolvimento do letramento literário por meio não só do texto escrito, mas também do texto fílmico dado que a linguagem cinematográfica concatena outras artes. Explorar a criatividade expressa por essa linguagem é introduzir o aluno no processo de “alfabetização visual”. Na visão de Santaella (2012, p. 13) “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada tem a ver com ela.” Então ao ler o cinema podemos aprender a ler

a imagem em movimento.

Assim o texto fílmico libera-se da sua atuação coadjuvante de suavizar o processo de recepção dos textos literários mais complexos e eleva-se ao patamar dos outros gêneros discursivos que devem ser analisados e compreendidos de acordo com os aspectos peculiares a sua linguagem.

No cenário atual, extremamente tecnológico, que nossos alunos se encontram inseridos, o contato com o audiovisual já está consolidado na vida cotidiana. As tecnologias de comunicação digital favorecem a uma relação constante de troca, estabelecendo uma rede de interação. De acordo com (SANTOS,2018, p.09)

A vida dos nossos leitores, no século XXI, está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, etc., o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor e novas formas de estar, compreender e interferir neste mundo marcado pela cultura tecnológica.

Sendo assim, para constituir essa proposta pedagógica observou-se a participação dos alunos em atividades de prática de leitura e o estágio de compreensão de textos que a turma apresentou. Então as atividades passaram por adaptações buscando atender as necessidades da turma e as condições encontradas na escola.

O Caderno de Práticas de leitura está organizado em três módulos. fundamentados na proposição de sequência de leitura literária básica de Rildo Cosson (2006) e nos três momentos de leitura sugeridos por Isabel Solé (1998). O módulo I intitulado: *Tempo de ler e imaginar*, temos no momento antes da leitura uma primeira atividade motivadora/introdutória na qual apresentaremos o livro do qual o texto foi retirado e também solicitaremos aos alunos que falem sobre o que já conhecem sobre os personagens da mitologia grega.

No momento seguinte, equivalente ao durante a leitura será desenvolvida a leitura do texto com paradas estratégicas para o levantamento e verificação de hipóteses e recuperação de aspectos da narrativa importantes para garantir o acompanhamento do texto pelos

alunos. O terceiro e último momento, o depois de ler, teremos uma atividade de recapitulação da história.

O módulo II, traz o título: *Você já viu? O que percebeu?* É o módulo para o visionamento de um filme, mas antes da exibição há uma breve introdução do filme salientando que seu enredo está baseado nas histórias da mitologia grega, incentivando os alunos a estabelecer relações de intertextualidade entre o filme e o texto lido.

O módulo III, *Interdiscursividade e práticas sociais*, está direcionado para o trabalho com a intertextualidade e interdiscursividade, um debate alicerçado nas pesquisas dos alunos sobre os personagens míticos que fazem parte da narrativa fílmica sob o questionamento de como os valores e visões de mundo foram atualizadas no filme. Por fim, para o encerramento das atividades convidaremos os alunos a produzir um gif biográfico. Dessa maneira esperamos promover a participação ativa de todos na construção de um texto dentro do cenário atual de interação entre linguagens.

Diante do que foi apresentado, espera-se que esse caderno traga um olhar diferenciado para a prática da leitura dentro e fora da escola, porque o essencial são as aprendizagens conquistadas pelo hábito de ler. A leitura no contexto atual nunca foi tão oportuna, visto que está próxima das pessoas, encontrada em diversos meios, tanto os tradicionais como livros, revistas, jornais, quanto os de forma virtual, tal aspecto reforma a necessidade de ampliação de atividades dessa natureza como recursos educacionais que promovem o pensamento crítico e criativo do discente mediado pelo professor.



Aula 1 — antes de ler — motivação

Você sabe o que é um mito ou uma mitologia? Que leitura você faz dessas imagens?



Figura 1. Representação de Guaraci, um dos filhos de Tupã, auxiliou o pai durante a criação. Arte de Bianca Duarte.

Disponível em:
https://portalamazonia.com/images/p/36429/b2ap3_medium_GURACI-E-ACI.jpg



Figura 2.

Representação de Anhangá, deus dos territórios infernais e Tupã, deus da criação das tribos

Tupi-guarani. Arte Bianca Duarte. Disponível em:
<https://portalamazonia.com/images/n/36429/h2>



Vamos conversar

Professor, o objetivo dessa aula é levar o aluno a falar sobre o que ele entende a respeito do que seja um mito ou uma mitologia. Você pode usar o texto e as imagens abaixo para ampliar as respostas dos alunos. Exponha as imagens usando algum recurso audiovisual se houver disponível na escola. Você pode escolher antecipadamente outras imagens que porventura achar mais adequadas a sua turma. O texto pode ser lido só por você como fonte informativa antes da roda de conversa que você fará com os alunos, mas também pode ser feita uma



Figura 3. Representação de Zeus, deus dos deuses, dos céus, do raio e do trovão.

Disponível em:

<https://www.eusemfronteiras.com.br/zeus-tudo-sobre-o-maior-deus-d>

Figura 4. Representação do gigante Atlas sustentando o mundo.

Disponível em:

<https://www.mitoselendas.com.br/2020/10/atlas>

-segurando-o-mundo.html



Figura 5. Representação de Ymir, gigante de gelo. O primeiro ser vivo na mitologia nórdica. Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS1ewnqvzVjXylNTP7WjwuV8UYa7KGjLAAW9e2AAoDxn_3at57aiqsJWJPGiAOKM9Fe_tw&usqp

Figura 6. Representação de Odin, deus supremo na mitologia nórdica. Portador do conhecimento.

Disponível em:

<https://static.historiadomundo.com.br/2022/06/odin-ig>





Figura 7. Ilustração do mito de criação loruba, povo negro da África Ocidental. Disponível em:

https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/_versions/africa/loruba_widelg.jpg

MITOS

Os mitos representam a maneira como as sociedades muito, muito, anterior a nossa explicavam o mundo e ensinavam os mais novos a lidar com ele. Na concepção usual, os mitos são vistos como histórias inventadas, ficção, fruto da imaginação humana. Isso porque as narrativas são repletas de seres mágicos e sobrenaturais. Mas o mitólogo Mircea Eliade define mito como “uma história sagrada.” Para ele, os mitos contam um evento que aconteceu “notem primordial, o tempo fabuloso do “princípio”.

Mircea esclarece que a narrativa mítica revela uma “criação”, ou seja, o mito relata quando um fato ocorreu pela primeira vez, quando algo foi produzido e passou a existir e assim transmitido através das gerações tornou-se o “modelo exemplar de todas as atividades humanas significativas.”

Os mitos eram usados pelos povos para explicar fenômenos naturais, as emoções e fatos da realidade que eles não compreendiam. A linguagem simbólica dos mitos produziu histórias que trazem uma combinação de fatos reais vivenciados por heróis, seres mágicos e sobrenaturais, que recebiam características e sentimentos humanas. Os gregos, por exemplo, buscavam entender tudo que lhes acontecia. Seus mitos trazem explicação



Mircea Eliade, nascido em 13 de março de 1907, foi um professor, cientista das religiões, mitólogo, filósofo e romancista romeno, naturalizado norte-americano em 1970.

Falava e escrevia fluentemente em oito línguas, mas a maior parte dos seus trabalhos acadêmicos foi escrita inicialmente em romeno. Ele faleceu em 22 de abril de 1986.

tanto para o surgimento do mundo e do homem quanto para quando os males passaram a fazer parte da vida humana, entre vários outros.

Todavia, apesar da imensa diversidade de mitos gregos, a capacidade de criar narrativas para compreender as coisas do mundo e da natureza não ficou restrito a esse povo. Todas as culturas têm a sua mitologia. Assim como há a mitologia grega, há também a dos povos nórdicos (suecos, noruegueses, finlandeses), dos povos africanos, dos povos asiáticos, a dos indígenas, como a mitologia dos indígenas brasileiros.

As mitologias mostram acontecimentos e fenômenos de uma maneira diferente da que conhecemos por isso, ainda hoje, elas são tão interessantes, despertam fascínio e encanto. Entender mais sobre os mitos é muito enriquecedor, eles nos aproximam de outras formas de ver a humanidade e ampliam nossos horizontes imaginativos.

LEIA! VOCÊ VAI GOSTAR.



Professor promova a leitura desses inícios de histórias. O intuito aqui é de valorizar a leitura literária como experiência estética. Indique a leitura dos livros para eles, especialmente se a escola dispor de exemplares ou você mesmo pode levar o texto completo para a sala em outra aula de leitura.



Antes do princípio, não havia nada – nem terra, nem paraíso, nem estrelas, nem céu -, existia apenas o mundo feito de névoa, sem forma nem contorno, e o mundo feito de fogo, eternamente em chamas.

Ao norte ficava Neflheim, o mundo escuro. Nele, onze rios venenosos cortavam a névoa, originários do mesmo poço em seu núcleo, o turbilhão barulhento chamado Hgervelmir. Neflheim era mais frio que o próprio frio com uma névoa cerrada e turva encobrindo tudo. Os céus eram ocultados pelas brumas e o chão era encoberto pelo nevoeiro gelado.

Ao sul ficava Muspell. Muspell era fogo. Tudo lá ardia e queimava. Muspell era brilhante e Neflheim, cinzento: tão diferentes quanto lava derretida e gelo. A terra ardia com o calor ruidoso da fornalha de um ferreiro. Não havia terra sólida, não havia céu. Nada além de fagulhas e jatos de calor, rochas derretidas e brasas.

Em Muspell, no limite do fogo, onde a névoa se transforma em luz, onde a terra termina, ficava Surt, que existia antes dos deuses. Ele está lá agora. Surt carrega uma espada flamejante, e, para ele, a lava borbulhante e a névoa congelante são um só. [...]

Mitologia nórdica. Neil Gaiman. Trad. Edmundo Barreiros, editora Intrínseca LTDA

Exu ajuda Olofim na criação do mundo

Bem no princípio, durante a criação do universo, Olofim-Olodumare reuniu os sábios de Orum para que o ajudassem no surgimento da vida e no nascimento dos povos sobre a face da Terra.

Entretanto, cada um tinha uma ideia diferente para a criação e todos encontravam algo inconveniente nas ideias dos outros nunca entrando em acordo.

Assim, surgiram muitos obstáculos e problemas para executar a boa obra a que Olofim se propunha. Então, quando os sábios e o próprio Olofim já acreditavam que era impossível realizar tal tarefa, Exu veio em auxílio de Olofim-Olodumare [...]

A mitologia dos Orixás. Reginaldo Prandi. Editora: Companhia das Letras.

A mulher que virou Urutau

Essa é a história da bela índia que era apaixonada por Jaci, o lua. Ah, sim, o lua porque para os Guaranis lua é masculino. Pois a bela índia ficava suspirando pro Jaci, principalmente naquelas noites de lua cheia. Mas mesmo assim lá tão longe, Jaci, o lua ouviu as palavras da bela índia e também se apaixonou por ela e resolveu se casar com essa moça, mas antes ele pensou em testar para ver se ela realmente gostava dele.

Então ele pegou e se transformou em um velho. Ele foi direto para a casa da bela índia se apresentar para os pais e para a irmã dela. [...]

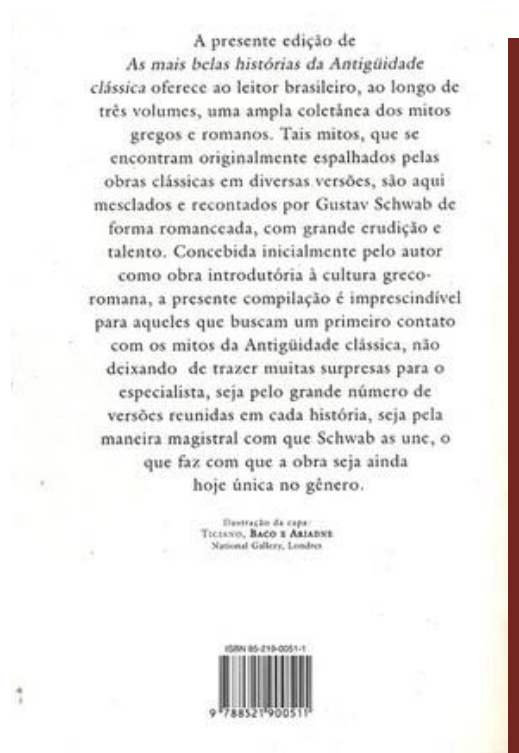
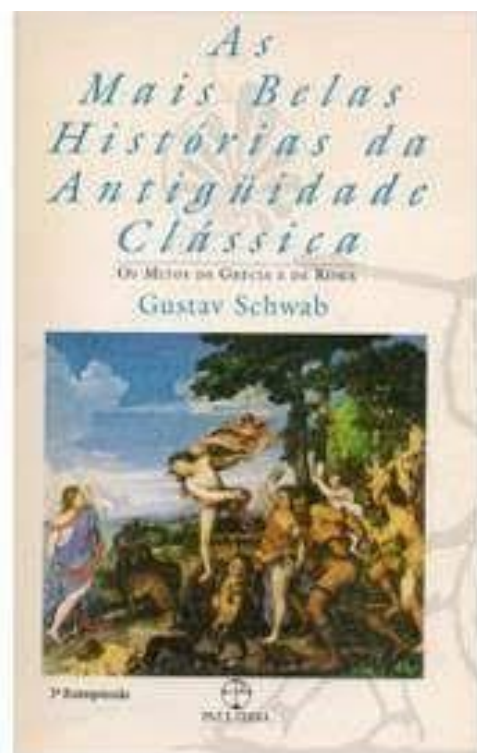
A mulher que virou Urutau. Olívio Jekupê, Maria Kerexu, editora Pandas Books.



Aula 2 e 3 — antes de ler

Esta é a aula da leitura compartilhada. Os objetivos dessas aulas são promover fruição e utilizar estratégias de compreensão de texto. A história que será lida encontra-se no livro *As Mais Belas Histórias da Antiguidade Clássica* de Gustav Schwab. Na parte de Anexos você encontra uma breve biografia do autor.

Antes de partir para a leitura, apresente o livro aos alunos. Fale um pouco sobre a obra, as histórias que ela contém e o autor. O texto deve ser lido por você professor. Durante o processo de leitura haverá algumas paradas estratégicas. Estes momentos são para incentivar os alunos a fazer previsões sobre o texto, levantar e verificar as hipóteses. Seja o condutor dessa conversa lembrando sempre que não há respostas certas nem erradas. O que os alunos estarão fazendo são previsões que podem ou não serem confirmadas durante a leitura. Nas pausas, introduza as perguntas de modo natural como se você estivesse imaginando as situações.



Professor, antes de ler o texto ajude os alunos a responder as perguntas. Estimule-os a ativar o conhecimento prévio.

Quais heróis da mitologia grega você conhece ou já ouviu falar? Quem você acha que é Perseu? Será ele um herói ou um vilão?

Perseu

Perseu, filho de Zeus, foi preso numa caixa com sua mãe Dânae, por seu avô Acrísio. A caixa foi atirada ao mar. Isso porque um oráculo anunciara a Acrísio que seu neto estava destinado a destroná-lo e matá-lo. Zeus protegeu a mãe e o filho das tempestades e ondas do mar, e eles aportaram na ilha de Séfiro. Ali reinavam dois irmãos, Díctis e Polidectes. Díctis estava justamente pescando quando a caixa chegou e içou-a para a terra firme. Os dois irmãos apiedaram-se dos abandonados. Polidectes casou-se com a mãe, e Perseu foi educado cuidadosamente por ele.

Quando cresceu, Perseu convenceu seu padrasto a permitir-lhe partir em busca de aventuras e realizar algum feito glorioso. O corajoso jovem estava disposto a arrancar de Medusa sua terrível cabeça e trazê-la para o rei em Séfiro.



1ª PAUSA

Professor, após ler esse início da história, faça uma pausa. Pergunte de maneira bem natural as questões uma a uma e incentive os alunos a falarem e a fazerem previsões sobre o que pode acontecer em seguida.

Qual a intenção de Perseu quando deixou a casa dos pais?

Por que Perseu desejava fazer algo glorioso?

Por que será que ele escolheu conseguir a cabeça de Medusa?

Perseu pôs-se a caminho, e os deuses o conduziram a uma região distante, onde viviam Fórcis. Pai de vários monstros. Primeiro ele encontrou três de suas filhas, as gréias, ou grisalhas. Elas já tinham nascido com os cabelos grisalhos e tinham um só olho e só dente, usando-os alternadamente. Perseu furtou-lhes ambos e, quando lhes suplicaram para que lhes devolvesse aquelas coisas indispensáveis, disse que só o faria se elas lhe mostrassem o caminho que levava às ninfas. Estas eram criaturas fantásticas, que possuíam sapatos alados, uma bolsa e um capacete de pele de cão. Quem os usasse poderia voar para onde quisesse e ver sem ser visto. As filhas de Fórcis mostraram a Perseu o caminho para as ninfas e receberam dele seu olho e seu dente de volta. Das ninfas ele recebeu o que queria, colocou a mochila nas costas, calçou os sapatos alados e colocou o capacete na cabeça. De Hermes recebeu uma foice de bronze e, assim armado, voou para o oceano, onde viviam as três outras filhas de Fórcis, as górgonas. Destas só a terceira, chamada Medusa, era imortal, e por isto Perseu fora enviado para degolá-la.



2ª PAUSA

Será que Perseu vai enfrentar dificuldades para matar Medusa? Quais?

Como você acha que a morte de Medusa acontece?

Encontrou-a dormindo. Suas cabeças eram cobertas por escamas de dragão, em vez de cabelos, e nelas cresciam serpentes. Tinham presas enormes, iguais às de um javali, mãos de bronze e asas de ouro. Quem lhe olhasse nos olhos era imediatamente transformado em pedra. Perseu sabia disso. Por isso baixou os olhos diante das três, que dormiam, usando seu escudo reluzente como espelho. E assim ele descobriu qual das três górgonas era Medusa. Atena conduziu a sua mão e ele degolou o monstro adormecido. Mal acabara de fazê-lo quando do corpo dela saltou um cavalo alado, Pégaso, seguido por um gigante, Crisaor. Ambos eram filhos de Poseidon. Perseu enfiou cuidadosamente a cabeça da Medusa em sua mochila e afastou-se.

Enquanto isso, as irmãs de Medusa despertaram, viram o corpo da irmã morta e alçaram voo para perseguir o assassino. Mas, graças ao capacete das ninfas, ele se tornou invisível para elas. Entretanto Perseu foi atingido por um vendaval no ar e arrastado de um lado para o outro. Quando pairava sobre os desertos arenosos da Líbia, gotas de sangue da cabeça de Medusa pingaram na terra. Delas nasceram serpentes multicoloridas e, desde então, essa região é infestada por víboras venenosas.

Então Perseu continuou em direção ao ocidente e parou no reino do rei Atlas para descansar um pouco. Ali um dragão gigantesco guardava uma caverna repleta de frutos dourados. Em vão Perseu pediu-lhe abrigo. Temendo por suas ricas posses, Atlas o expulsou brutalmente do palácio. Enfurecido, Perseu tirou a cabeça de Medusa de sua mochila e, olhando para o outro lado, estendeu-a diante do rei Atlas. O rei, gigantesco, ficou imediatamente petrificado e transformou-se numa montanha. Sua barba e cabeleira transformaram-se em florestas, seus ombros, mãos e ossos converteram-se em penhascos e sua cabeça tornou-se um pico em meio às nuvens.

Perseu voltou a colocar as asas e o capacete e lançou-se pelos ares. Em seu voo chegou à costa da Etiópia, onde reinava o rei Cefeu. Encontrou ali uma virgem amarrada a um alto penhasco à beira-mar. O vento fazia seus cabelos oscilar, e de seus olhos jorravam lágrimas. Encantado com sua beleza, Perseu dirigiu-se a ela:



3ª PAUSA

Ao ser maltratado por Atlas, Perseu com raiva usou a cabeça de Medusa contra ele.

Perseu poderia ter reagido de forma diferente? O que você acha? Quem será essa bela jovem? O que Perseu vai querer saber sobre ela? O que pode ter acontecido para ela ser aprisionada desse jeito?

- Por que está presa aqui? Como você se chama? De onde você vem?

Envergonhada, a donzela aprisionada permaneceu calada. Gostaria de poder cobrir o rosto com as mãos, mas era incapaz de mexer-se. Seus olhos voltaram a encher-se de lágrimas. Por fim ela respondeu, para que o estrangeiro não imaginasse que estivesse querendo esconder dele alguma culpa:

- Sou Andrômeda, filha de Cefeu, o rei dos etíopes. Uma vez minha mãe gabou-se de ser mais bela que as filhas de Nereu, as ninfas do mar. Ouvindo isso, as nereidas e seu amigo, o deus dos mares, fizeram com que uma inundação invadisse a terra e enviaram um tubarão que engoliu tudo. Um oráculo anunciou nossa libertação se eu, a filha do rei, fosse atirada ao peixe para ser devorada por ele. O povo exortou meu pai a recorrer a essa salvação, e meu desespero fez com que eu fosse aprisionada neste rochedo.

Mal acabara de pronunciar essas últimas palavras quando as ondas do mar começaram a rugir e das profundezas emergiu um monstro cujo peito largo ocupava toda a superfície da água. A donzela gritou alto, enquanto seu pai e sua mãe aproximaram-se correndo, ambos desesperados. A expressão do rosto da mãe denunciava que ela tinha consciência de sua culpa. Eles abraçaram a filha acorrentada, mas não puderam ajudá-la.

O estrangeiro então lhes disse:

- Mais tarde terão tempo de lamentar-se; as possibilidades que temos de salvá-la são poucas. Sou Perseu, filho de Zeus e de Dânae. Derrotei a Medusa, e asas milagrosas me transportam pelos céus. Mesmo que a donzela pudesse escolher livremente, valeria a pena refletir no pedido que vou fazer. Peço-a em casamento, e me disponho a salvá-la. Vocês aceitam as minhas exigências?

Os pais prometeram-lhe não só a donzela, mas também o seu reino como dote.

Enquanto isso, o monstro se aproximava e já estava a pouca distância do rochedo. O jovem, então levantou-se da terra e voou em direção às nuvens. O animal olhou para a sombra do homem no mar. Enquanto tentava atacar Perseu, avançando furiosamente sobre o inimigo que lhe queria arrancar a presa, Perseu desceu dos céus como uma águia e cravou no corpo do tubarão a espada com a qual matara Medusa. Mal a arrancara quando o peixe se lançou pelos ares e voltou a mergulhar. Debatia-se como um louco, Perseu foi-lhe causando mais e mais ferimentos, até que uma corrente escura de sangue começou a brotar de sua goela. Mas as asas do semideus tinham se molhado, e Perseu já não conseguia permanecer no ar. Felizmente avistou um rochedo cuja ponta superior erguia-se sobre a superfície do mar. Com a mão esquerda, apoiou-se no rochedo e cravou o ferro três ou quatro vezes, perfurando os intestinos do monstro. O mar arrastou consigo o gigantesco cadáver, que logo desapareceu no meio das ondas. Perseu

lançou-se à terra, agarrou-se ao penhasco e libertou a donzela de suas correntes. Levou-a a seus pais e foi recebido alegremente como noivo.

Durante o banquete nupcial, os pátios do palácio real ecoaram com um rugido abafado.



4ª PAUSA

Por que Andrômeda e não a mãe dela foi dada como oferenda para acalmar as ninfas do mar?

Por que Perseu não usou a cabeça de Medusa contra o tubarão gigante?

Não seria mais fácil derrotá-lo?

Fineu, irmão do rei Cefeu, que antes cortejara Andrômeda mas a abandonara em seu perigo, aproximava-se com um exército de guerreiros, renovando suas exigências. Com a lança em punho, entrou na sala onde se celebrava a festa e gritou para o atônito Perseu:

- Aqui estou eu. Exijo vingança por ter sido privado de minha esposa por você. Nem as suas asas nem seu pai Zeus serão capazes de protegê-lo contra mim!

E ameaçou golpeá-lo com a lança. Cefeu então levantou-se da mesa.

- Pare! – disse. – Não foi Perseu quem privou você de sua amada. Ela lhe foi tirada quando a deixamos a mercê da morte, enquanto você observava ser amarrada. Por que não foi salvá-la do penhasco ao qual

estava acorrentada?

Fineu não lhe deu resposta. Apenas observava, alternadamente, seu irmão e seu rival, como se pensasse qual dos dois deveria atacar primeiro. Por fim arremessou sua lança contra Perseu com toda força, mas errou o alvo e a arma ficou presa numa almofada. Perseu ergueu-

se, atirou sua lança em direção à porta por onde Fineu entrara e a arma teria perfurado o peito de seu inimigo se este não tivesse abrigado, com um salto, atrás do altar da casa. A lança fendeu em duas partes o crânio de um de seus companheiros. Aquilo foi o sinal de uma luta selvagem entre os homens do intruso e os convidados do casamento. Os intrusos estavam em maioria. Por fim Perseu, ao lado de quem o rei, a rainha e a noiva se tinham abrigado, estava cercado por Fineu e seus homens. De todos os lados as flechas voavam em direção a eles. Perseu encostara-se numa coluna, e assim suas costas estavam protegidas. Enfrentou o ataque dos inimigos, matando um depois do outro.

Só quando viu que seria derrotado apesar de toda sua coragem, já que os inimigos estavam em maior número, é que ele decidiu fazer uso de uma última arma, infalível.



5ª PAUSA

Que última arma infalível será essa que Perseu resolveu usar?

Como ele vai fazer para usá-la?

E, dizendo essas palavras, agarrou a cabeça de Medusa, tirando-a da mochila, e mostrou-a a um inimigo que se aproximava.

- Vá assustar outro com esses milagres! – gritou ele, com desprezo.

Mas quando sua mão estava prestes a atirar a lança, ficou petrificado em meio a seu gesto. E o mesmo foi acontecendo com um após o outro. Por fim, Perseu ergueu a cabeça da górgona tão alto que ela pôde olhar para todos. E assim, de uma só vez ele transformou em pedra os últimos duzentos inimigos.

Só então é que Fineu se arrependeu da luta injusta por ele iniciada. À sua direita e à sua esquerda, tudo o que se via eram esculturas de pedra nas mais diferentes posições. Ele chamou seus amigos pelos nomes, tocou-lhes incrédulo, os corpos: tudo era mármore. Tomado de terror, sua arrogância transformou-se em súplica desesperada.

- Poupe minha vida, que o reino e a noiva sejam seus! – exclamou ele, recuando. Mas Perseu estava amargurado com o assassinio de seus novos amigos e não teve misericórdia.

- Traidor! – gritou, enfurecido. – Você será para sempre um monumento na casa de meu sogro!

E, embora Fineu forcejasse por escapar daquele olhar, a terrível imagem atingiu-lhe o rosto e ele foi petrificado, com um rosto aterrorizado e as mãos abaixadas, numa postura submissa.



6ª PAUSA

Como você imagina o salão do banquete depois que os soldados foram petrificados?

O que você faria com as estátuas?

Por que será que Perseu não perdoou Fineu?

Agora que o perigo passou, como você acha que Perseu vai viver a vida dele?

Perseu podia então levar sua amada Andrômeda consigo, para o seu lar. Tinha pela frente muitos dias felizes, e reencontrou também sua mãe Dânae. Mas ainda assim haveria de cumprir o que o oráculo predissera acerca de seu avô. Temendo o que lhe fora augurado, ele fugira para as terras de um rei estrangeiro, no reino dos pelasgos. Ali se realizava uma competição esportiva justamente quando Perseu chegou, a caminho de Argos, onde pretendia reencontrar-se com seu avô. Participando da competição e lançando o disco de maneira desastrada, atingiu o seu avô sem querer e sem saber que ele estava ali. Logo descobriu o que fizera. Profundamente consternado, enterrou Acrísio fora da cidade e trocou o reino que herdara com a morte do avô. A partir de então, a inveja do destino deixou de persegui-lo. Andrômeda deu-lhes filhos, e por meio deles a fama de seu pai continuou viva. (p. 53-59)



7ª PAUSA

Agora que a leitura está terminada, é importante fazer a recapitulação oralmente. Use as perguntas abaixo ou crie outras para guiar os alunos caso eles tenham dificuldade nessa atividade.

Como e por que Perseu e a mãe vão parar na ilha de Séfiro?

O que Perseu faz para conseguir a cabeça de Medusa? O que acontece quando ele chega no reino de Atlas?

Quem é Andrômeda? Como ela é salva da maldição a qual estava destinada?

Por que Fineu resolveu atacar o reino de seu irmão Cefeu?



Vamos escrever!

Esse é um breve momento de produção escrita. Oriente os alunos a responder por escrito as perguntas.

Qual evento da história mais lhe chamou a atenção? Por que?
Usando suas palavras, como você contaria essa história para alguém?



Vamos imaginar!

Essa atividade pode ser realizada juntamente com um professor de arte. (se possível) Pode-se usar diferentes elementos para ajudar os alunos a construir a figura de medusa que imaginaram. Peça que os alunos se utilizem do desenho para atender a pergunta:

Como você imagina a Medusa do texto fisicamente?

Neste módulo vamos trabalhar com o cinema. Exibiremos o filme Percy Jackson e o ladrão de raios. Na seção de anexos você encontra uma resenha sobre o filme. Antes da exibição converse com os alunos sobre o livro em que o filme foi baseado. Explique que o cinema tem muitos filmes tirados de livros, mas as histórias não são exatamente iguais.

O cinema faz adaptações, alguns elementos, ações dos personagens podem ser as mesmas do livro ou não. As vezes aparecem personagens que não fazem parte da história no livro. Assista ao filme antecipadamente e escolha as cenas que são importantes para a discussão após o término da exibição do filme. Separe os momentos de intertextualidade com o texto de Perseu ou com outros, seja pela semelhança ou pela diferença. Certifique-se também se os recursos necessários para a exibição do filme estão disponíveis e funcionando bem. Você pode reservá-los com antecedência. Você pode encontrar o filme em DVD, em plataformas de streaming para assistir on-line (via internet) como a Globoplay, Disneyplus ou ainda em sites e canais digitais de cinema.

SUGESTÃO PARA ASSISTIR FILME ON-LINE GRATUITO:
<https://filmize.tv/filmes/percy-jackson-e-o-ladrao-de-raios>



Aula 1 — antes de ler

Oriente os alunos a responder as perguntas oralmente. A imagem pode ser transferida antecipadamente para uma mídia digital para que os alunos possam observá-la melhor (caso a escola disponha desses recursos). Anote algumas respostas no quadro para compartilhar com a turma e a conversa fluir com mais naturalidade.



Imagem disponível em:

<https://i.pinimg.com/originals/41/32/45/413245b8941bc0abfcce>

Observe o poster ao lado.

Que informações você consegue perceber nele?

O que você costuma levar em consideração quando escolhem filme para assistir?

Você já assistiu a esse filme?

Que tipo de história você acha que ele traz?



Aula 2 e 3 — durante a exibição do filme

Estas aulas são reservadas para o visionamento do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*. O objetivo é de ajudar os alunos a perceber como a história de Perseu é recontada no filme. Sugerimos que faça uma breve pausa na exibição no momento em que Percy e seus amigos chegam ao Cassino Lotus e debata com a turma.



O que você acha que vai acontecer com Percy e seus amigos quando eles entrarem no cassino?

Você acha que eles vão ao cassino para descansar um pouco e se divertir? O que eles pretendem conseguir nesse lugar?

Em que locais na nossa vida diária perdemos a noção de passagem do tempo?



Aula 4 – depois de assistir ao filme

Agora que o filme já foi visionado estabeleça uma roda de conversa. Faça a recapitulação no primeiro momento depois amplie o debate e ajude os alunos a fazer conexões de intertextualidades. Use perguntas como as sugeridas para auxiliar na tarefa.

Atividade 1

Como o filme começa? Por que Percy precisa ir para o acampamento de semideuses?

Como Percy consegue as pérolas de Poseidon?

A história de Perseu e o filme Percy Jackson e o ladrão de raios dialogam. Quais fatos estão presentes nas duas narrativas? Quais são as semelhanças? Quais são as diferenças?

Quais outros filmes ou séries, que já assistiu ou assiste, você percebe elementos da mitologia grega?

Atividade 2

Na linguagem cinematográfica não é apenas os personagens que nos passam mensagens através de suas falas e expressões, mas sim um conjunto de elementos propositalmente escolhidos e interligados produzem sentidos. Então observe as imagens das cenas e responda às perguntas.

1. Qual ou quais elemento(s) da linguagem cinematográfica tem papel de protagonista nas imagens? (você pode marcar mais de uma opção).

Personagens e seus falas

Iluminação

Cenário com seus objetos

As tonalidades de cores

Os efeitos especiais

Justifique sua resposta.





2. Que local é esse no filme? Por que você acha que ele foi representado desse jeito?



Aula 4 – para saber mais

Professor, no final da aula, após as discussões, coordene uma pesquisa com os alunos sobre os outros seres míticos que aparecem no filme e no texto como a fúria, a hidra, o sátiro, o centauro, as górgonas, ninfas etc. Propomos que a atividade seja feita em grupo. O levantamento dos seres míticos pode ser feito em colaboração com os alunos. Após a pesquisa, oriente-os na produção de cartazes e defina uma data para o compartilhamento das informações.



Vamos conversar

Neste último módulo vamos aprofundar um pouco mais as similaridades e/ou diferenças entre os textos que os alunos já conseguiram perceber. É importante começar a trabalhar de forma mais intencional a noção de intertextualidade/interdiscursividade, pois quando escrevemos textos muito frequentemente recorremos a textos e/ou discursos de outros. Uma das maiores dificuldades dos nossos alunos é não saber que todo texto tem origem em outro texto. Portanto, o objetivo desse módulo é apresentar de forma simples questões que possibilitem aos alunos a vislumbrar os intertextos explícitos e implícitos que toda situação de comunicação contém, apendendo dessa forma a construir sentidos.



Aula 1

Professor, nessa aula, os alunos responderão a um questionário. Oriente-os a responder por escrito. Leia as perguntas junto com eles e tire as dúvidas se houver. Caso a turma não saiba o que é dislexia e TDAH, explique sucintamente. A palavra dislexia vem do grego “dis” = ideia de dificuldade e “lexis” = linguagem. É a dificuldade que uma pessoa tem para aprender a ler, escrever ou para compreender um texto escrito, mas isso não quer dizer falta de inteligência. TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno que causa desatenção, inquietação e impulsividade. Depois que os alunos colocarem suas respostas, compartilhe algumas delas para que eles saibam como o colega pensa.

Atividade 1

Qual a importância da mitologia para os gregos e por que ela ainda está tão presente na vida cotidiana?

Você conhece a expressão “A caneta é mais poderosa que a espada”? Como isso é representado no filme? (reexibir as cenas referentes à caneta)

Percy Jackson tem dislexia e hiperatividade. Na vida real pessoas disléxicas e hiperativas são muitas vezes discriminadas por apresentarem dificuldades de aprendizagem e comportamento. Como esses transtornos são mostrados no filme?

Você acha que o filme nos dá uma ideia de como tratar essa questão? (reexibir cena do acampamento)

Observe as imagens de medusa e depois responda a pergunta.



Figura 1. Medusa de Caravaggio 1597 d.c. Óleo sobre tela. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(Caravaggio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_(Caravaggio))



Figura 2. Imagem de Medusa no filme - Jackson e o ladrão de raio.

Qual é a impressão que o diretor do filme tem de Medusa? Por que você acha que ele a retratou desse jeito?



Aula 2

Professor, no final da aula anterior fale com os alunos sobre a produção de um gif biográfico. Explique o que isso significa e que eles vão precisar do celular com um aplicativo apropriado para a criação de gifs para realizar a tarefa. A atividade pode ser feita em grupo, essa é a nossa sugestão. Peça para eles resgatarem as informações obtidas na pesquisa que fizeram. Entregue também as orientações de como fazer um gif no celular que está na seção de anexos. No momento da aula ajude-os a selecionar as informações que usarão no gif biográfico e auxilie na produção.

Atividade 2

Vamos criar um *gif* biográfico dos personagens míticos que apareceram no texto e no filme? Vamos usar as informações obtidas na pesquisa para a produção do *gif*.

Um *gif* biográfico é uma sequencia de imagens, animadas em forma de *gif* com legendas curtas e objetivas que destacam características ou momentos importantes da vida de alguém.



Aula 3 - encerramento das atividades

Nesta última aula do módulo, como encerramento das discussões, é o momento de compartilhar as produções dos alunos. Use um projetor para que todos tenham acesso as imagens ao mesmo tempo. Lembre-se de reservar o aparelho antecipadamente na escola e verificar se tudo funciona bem. Permita que cada grupo apresente sua criação, orientando-os a falar sobre o processo de criação de cada um.

¹ GIF é a abreviação dos termos em inglês Graphic Interchange Format. É um tipo de arquivo de computador usado para enviar imagens, principalmente em movimento.

Anexo 1: Gustav Schwab

Gustav Benjamin Schwab (1792-1850) foi um escritor, pastor e editor alemão. Gustav Schwab nasceu em Stuttgart, filho de um professor e foi introduzido nos estudos das áreas humanas desde o início. Estudou na Universidade de Tubinga, em seus dois primeiros anos estudou filologia e filosofia, e depois teologia. Em 1818 tornou-se professor de ensino médio em Stuttgart, e em 1837 começou o seu trabalho como pastor em Gomaringen, perto de Tubinga. Em 1847 recebeu as honras do título de doutorado de sua antiga universidade. A coleção de Schwab de mitos e lendas da antiguidade, *Sagen des klassischen Altertums*, publicado de 1838a 1840, foi amplamente utilizada nas escolas alemãs e se tornou influente na aceitação da antiguidade clássica nas escolas alemãs.

Anexo 2: Medusa de Caravaggio

Medusa, Medusah ou Medusa de Caravaggio é uma pintura a óleo sobre tela montada sobre madeira (não é talha dourada), de Michel Angelo Merisi da Caravaggio, também conhecido apenas como Caravaggio. Duas versões foram pintadas, a primeira em 1596 e outra presumidamente em 1597. A primeira versão também é conhecida como Murtula - segundo o nome de um poeta que escreveu sobre a obra, Gaspare Murtola (morto em 1624): "Fuja, pois se seus olhos forem petrificados em fascínio, ela o tornará em pedra".[1] A obra mede 48 por 55 cm e está assinada Michel A F, que sededuz, em latim: Michel Angelo Fecit, "Michel Angelo fez [isto]". A obra faz parte de um acervo privado.

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(Caravaggio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_(Caravaggio))

Anexo 3: Sinopse: Percy Jackson e o ladrão de raios

Ambientado no mundo atual, onde os doze deuses do Olimpo, instalados 600 andares acima do planeta, no edifício Empire State Building, em Nova York,

estão vivos e criando uma nova raça de jovens heróis mitoló-

gicos que são semideuses - metade mortais, metade imortais -, Zeus suspeita que Percy, filho adolescente de Poseidon, tenha roubado seu raio, a arma mais poderosa do universo. Para provar sua inocência e evitar uma guerra devastadora entre os deuses, Percy embarca numa odisseia transcontinental com o objetivo de encontrar o verdadeiro ladrão. Ao longo do caminho, ele enfrenta inimigos cruéis decididos a detê-lo, e salva sua mãe das garras assassinas de outro deus grego, Hades.

Disponível em: <https://filmow.com/percy-jackson-e-o-ladrao-de-raios-t7715/ficha-tecnica/>

Anexo 4: Como criar um gif biográfico num celular Android

1. Instale um app para criar GIF, nesse caso vamos usar o Criador de GIF, Editor de GIF; ou outro de sua preferência.
2. Com o aplicativo aberto, você deve clicar na opção “Imagem GIF.
3. Agora, escolha duas imagens da sua galeria e clique na seta do canto superior à direita da tela;
4. Escolha a velocidade, decoração, cor, corte, desenho e vá personalizando o seu GIF. Em seguida, clique em “concluído”;
5. Agora, clique na seta do canto superior da tela e escolha como deseja salvar (nesse caso, escolha a opção GIF);
6. Clique em “Ok” e dê o play no mesmo para ver como ele se comporta.
7. Você terá a opção de compartilhar. Então, compartilhe nas suas redes sociais com os amigos e divirta-se.

ABE, Stephanie Kim. Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores. **CENPEC**, São Paulo, set. 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ANTUNES, Maria Irandê. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **[Sistema de Avaliação da Educação Básica] Resultado:** (Boletim da Escola | Saeb 2021). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades: Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191

CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA. Aparecida (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 51-74.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Nelson Vieira da Fonseca. **A linguagem cinematográfica na escola:** o processo de produção de filmes na sala de aula como prática pedagógica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

FERON, Tuani Rizzatti. **Cinema, educação e letramento audiovisual:** proposição de práticas pedagógicas para professores-telespectadores. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus de Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, RS, 2020.

FERRAREZI Jr, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, R.; MORAES, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69 n.1, p.61-78, jan. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>. Acesso em: 12 jun. 2022.

GAIMAN, Neil. **Mitologia nórdica.** 1ª edição. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática. 2000.

JEKUPE, Olívio. **A mulher que virou Urutau**. 1 edição. São Paulo, Panda Books, 2011.

JOUE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo. Contexto, 2009.

LAJOLO, Marisa. **No mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Ática, 1994.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. 1.ed. Porto Alegre: Sagra D.C. Luzzato Editores, 1996.

MORAM, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, M. A. **Grandes desafios para o ensino da física na educação Contemporânea**. Conferência proferida na XI Conferência Interamericana sobre Enseñanza de la Física, Guayaquil, Equador, julho de 2013 e durante o Ciclo de palestras dos 50 Anos do Instituto de Física da UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil, março de 2014. Disponível em: http://www.if.ufrj.br/~pef/aulas_seminarios/seminarios/2014_Moreira_DesafiosEnsinoFisica.pdf.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Leitura perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores:** a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, [s. l.], v. 1, n. 17, p. 47-62, 2004.

RIBEIRO, E. J. T. Alfabetização cinematográfica e audiovisual. **A Página**, Porto, ano 11, n. 112, p. 46, maio 2002. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?ID=1875>. Acesso em: 21 jul. 2023.
PERCY JACKSON: o ladrão de raios; Direção: Chris Columbus, Produção: Michael Barnathan et all. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2010. 1 DVD (118min)

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ‘Ler é melhor do que estudar’. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.).

Leitura e escrita na formação de professores. São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Disponível em: https://saladeleitura-dera.webnode.com/_files/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Como eu ensino:** leitura de imagens. São Paulo, Melhoramento, 2012.

SCHWAB, Gustav. **As Mais Belas Histórias da Antiguidade Clássica:** os mitos da Grécia e de Roma. 5ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

SILVA, J. M. **Leitura, literatura e cinema na sala de aula:** uma cena. 2008.93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.

SANTOS, E.C. et al. Os tipos de leitores da atualidade: saberes necessários para um ensino de leitura operacional. Dec, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO_EV109_MD1_SA1_ID571_24052018. Acessado em 13 de out 2023.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TILLMANN, Silvana Teixeira. **Literatura e cinema em sala de aula de Língua Portuguesa**: efeitos sobre a leitura e a produção textual dos alunos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

Referências das imagens

AMINO. **Dragão Chinês**.

<https://aminoapps.com/c/mitologicpt/page/blog/dragao-chines/0brw_r8ikuY1pjbdPkkNzXIXWGo4XYrEk8> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

AVENTURASNAHISTÓRIA. Tradição afro: Griô, o guardião das histórias.

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/_versions/africa/ioruba_widelg.jpg> Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CINEMATECACAPAS. **Capa DVD Percy Jackson e o Ladrão de Raios.**
 <<https://i.pinimg.com/originals/41/32/45/413245b8941bc0abfcce186379f49924.jpg>> Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CULTURAEMPESO. **Os gigantes são “do mal”? Entendendo melhor as concepções do Jotuns.**< <https://culturaempeso.com/os-gigantes-sao-do-mal-entendendo-melhor-as-concepcoes-do-jotuns/>> Acesso em: 20 de agosto de 2023.

EUSEMFRONTEIRAS. **Zeus:** tudo sobre o maior deus do Olimpo.
 <<https://www.eusemfronteiras.com.br/zeus-tudo-sobre-o-maior-deus-do-olimpico/>> Acesso em: 20 de agosto de 2023.

GUIADAALMA. **Quem é Oxum – A deusa do Amor.**
 <<https://guiadaalma.com.br/oxum-deusa-do-amor/>> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

HISTORIADOMUNDO. **Odin.**
 <<https://www.historiadomundo.com.br/viking/odin.htm>> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

MITOSELENDAS. **Atlas Segurando o Mundo.**
 <<https://www.mitoselendas.com.br/2020/10/atlas-segurando-o-mundo.html>> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

ONJORNAL. **Tupã, o deus do sol e de todos os elementos da natureza.**
 <<https://onjornal.com/site/noticia/tupa-o-deus-do-sol-e-de-todos-elementos-da-natureza--8133/>> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

PNGTREE. **Fundo O Deus Grego Da Guerra.**
 <https://pt.pngtree.com/freebackground/the-greek-god-of-war_2706432.html> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

PORTALAMAZONIA. **Anhangá.** <<https://portalamazonia.com/amazonia-az/anhang>> Acesso em: 20 de agosto de 2023

PRTALAMAZONIA. **Conheça 10 deuses que representam a mitologia indígena.** <<https://portalamazonia.com/cultura/conheca-10-deuses-que-representam-a-mitologia-indigena>> Acesso em: 20 de agosto de 2023.

SEGREDOSDOMUNDO. **Odin, o principal deus da Mitologia Nórdica.** <<https://segredosdomundo.r7.com/odin/>> Acesso em: 25 de agosto de 2023.

WIKIPEDIA. **Medusa (Caravaggio).** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_\(Caravaggio\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Medusa_(Caravaggio))> Acesso em: 20 de agosto de 2023.