

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SHEYLA CAMPOS ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO
COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º
ANO REGULAR E DO PROJETO MUNDIAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL**



**Belém/PA
2021**

SHEYLA CAMPOS ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO
COTIDIANO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º
ANO REGULAR E DO PROJETO MUNDIAR DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Texto apresentado como requisito parcial, para obtenção do título de mestre, ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará

Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

**Belém/PA
2021**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Almeida, Sheyla Campos

Prática de letramento literário no cotidiano escolar: um estudo com alunos do 9º ano regular e do projeto mundiar do ensino fundamental / Sheyla Campos Almeida; orientação de Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

1.Letramento literário 2.Leitura.3. Ensino fundamental. I. Silva, Maria do Perpétuo Socorro da (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed.372.4

Bibliotecária: Regina Ribeiro CRB-2 739

SHEYLA CAMPOS ALMEIDA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO COTIDIANO
ESCOLAR: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 9º ANO REGULAR E DO
PROJETO MUNDIAR DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto apresentado como requisito parcial, para obtenção de título de mestre, ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará

Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

Belém-PA: ____/____/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____. Membro interno

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____. Membro externo

Profa Dra Laura Maria Silva Araújo Alves Instituição:
Universidade Federal do Pará – UFPA

**Belém/PA
2021**

“A sabedoria superior tolera,
A inferior julga;
a superior alivia, a inferior culpa;
a superior perdoa, a inferior condena.
Tem coisas que o coração só fala para quem sabe escutar”!

Francisco Cândido Xavier

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora por ser uma pessoa incrível, tranquila, paciente, sobretudo, humana e alegre. Grata a você pela oportunidade de estarmos juntas nesta trajetória tão importante em minha vida acadêmica e profissional.

Aos professores por suas maravilhosas contribuições e por tornarem possíveis momentos tão significativos e sensíveis em nossas aulas e atividades acadêmicas.

Ao PPGED/UEPA por tudo o que me proporcionou na conquista deste sonho.

A minha filha Raísa por ser um incentivo acadêmico para mim com sua responsabilidade e organização nas metas traçadas para alcançar seus objetivos em seu doutorado. A meu filho Mikail, mesmo distante fisicamente, sempre está em meu coração e por ter me levado para os Estados Unidos; ao meu filho João Pedro pelo apoio e dedicação em nosso dia a dia e por se esforçar em fazer o melhor; e ao pai deles, Raimundo Cardoso (in memoriam), pelo apoio e pela amizade.

As minhas meninas amadas Ana Beatriz, minha neta, e Eduarda, minha filha do coração. Sou grata por vocês fazerem meus dias completos e por terem a paciência de me esperarem terminar os meus afazeres para irmos passear.

Ao meu companheiro Izídio Wanzeler, que se tornou meu marido no fim desta jornada de mestrado, por me apoiar e por estar comigo frente a tudo o que lhe proponho, principalmente, quando quero resgatar algum animal abandonado.

A minha mãe que, mesmo sem entender muito sobre o que significa este mestrado para mim, foi meu alicerce desde o começo, desde o ingresso na graduação.

As minhas irmãs Keyla e Karyta e ao meu irmão Weric, mesmo morando em outro país, sentem orgulho de mim e me apoiam em minhas escolhas sobre a vida profissional e acadêmica.

As minhas amigas e irmãs do coração Andréa e Janete, obrigada pelo amor e carinho que por 20 anos nos ligam e, por estarem felizes com minha realização pessoal na conclusão deste mestrado.

A meus colegas de mestrado pelas vivências e experiências acadêmicas e humanas que pudemos compartilhar ao longo do tempo que estivemos juntos. Em especial agradeço a minha super parceira Priscila Magalhães por exatamente tudo o

que pudemos compartilhar nesses anos de mestrado: foram muitos risos e lágrimas, mas nós vencemos.

A diretora Ana Paula Nobre, aos professores e aos alunos da Escola Nossa Senhora de Guadalupe pela imensa satisfação de tê-los como parceiros no meu estudo.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho versa sobre práticas de letramento literário e não literário de alunos (as) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora de Guadalupe, situada na cidade de Belém-PA. A partir de uma abordagem qualitativa, pretende-se responder às seguintes questões norteadoras: Quais práticas de letramento e de letramento literário estão presentes no cotidiano escolar dos (as) alunos (as) do 9º ano do Ensino Fundamental regular e do Projeto Mundiar? Essas práticas de letramento literário desses alunos se diferenciam? O objetivo geral foi investigar as práticas de leitura no cotidiano escolar dos (as) alunos (as) do 9º ano do Ensino Fundamental e do Projeto Mundiar. Os objetivos específicos são: identificar as práticas de letramento presentes no cotidiano escolar; destacar as práticas de letramento literário ou não literário desses alunos (as). A escola selecionada para o *lócus* da investigação localiza-se no bairro do Tapanã, sendo, este, um dos bairros do distrito de Icoaraci. Os sujeitos desta pesquisa foram 5 (cinco) alunos (as) do 9º ano do ensino fundamental e 5 (cinco) do Projeto Mundiar. Como instrumentos de produção de dados foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, foram feitas observações e também foi solicitada aos alunos uma produção textual. Os dados produzidos foram analisados de acordo com as assertivas de Bakhtin (2017) e os aportes teóricos de Street (2014). Os resultados apresentados neste texto dissertativo indicam que o trabalho com a leitura deve perceber aspectos que valorizem muito além do ato de decodificar o escrito, pois ler é compreender para além deste. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos para formar no cidadão uma competência comunicativa, que pode ter por base o registo gráfico ou visual, ou de outra natureza, seja uma mensagem verbal ou não verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito, desenhado, fotografado, ou seja, ser expresso em vários outros suportes, e são inúmeras possibilidades de leitura, dessa diversidade de suportes que permeia a escola, que a configura como espaço privilegiado de letramento.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Letramento literário; Cotidiano escolar.

ABSTRACT

This research deals with literary and non-literary literacy practices of students from the State School of Elementary and High School Our Lady of Guadeloupe, located in the city of Belém-PA. From a qualitative approach, we intend to answer the following guiding questions: What literacy and literacy practices are present in the school routine of 9th grade students of regular elementary school and the Mundiar Project? Do these students' literary literacy practices differ? The general objective was to investigate the reading practices in the school daily life of students of the 9th grade of Elementary School and the Mundiar Project. The specific objectives are: to identify the literacy practices present in the school routine; to highlight the literary or non-literary literacy practices of these students. The school selected for the research site is located in the Tapanã neighborhood, which is one of the neighborhoods in the Icoaraci district. The subjects of this research were 5 (five) students from the 9th grade of elementary school and 5 (five) from the Mundiar Project. As data production instruments, a questionnaire with open and closed questions was applied, observations were made and students were also asked to produce a text. The data produced were analyzed according to the statements of Bakhtin (2017) and the theoretical contributions of Street (2014). The results presented in this essay indicate that the work with reading must perceive aspects that value much more than the act of decoding the writing, since reading is understanding beyond it. Reading is above all a process of understanding that simultaneously mobilizes an articulated system of skills and knowledge to form a communicative competence in the citizen, which can be based on the graphic or visual register, or of another nature, be it a verbal message or non-verbal, which means that everything that can be said can be written, drawn, photographed, that is, be expressed in various other media, and there are countless possibilities for reading, of this diversity of media that permeates the school, which configures it as a privileged space for literacy.

Keywords: Reading; Literacy; Literary literacy; Everyday school.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1:	Prática de leitura e letramento.....	30
IMAGEM 2:	Prática de leitura e letramento.....	31
IMAGEM 3:	Imagem aérea do distrito de Icoaraci.....	35
IMAGEM 4:	Registro de rua do bairro do Tapanã.....	36
IMAGEM 5:	Mapa de localização da escola.....	37
IMAGEM 6:	Área interna da escola.....	38
IMAGEM 7:	Escolha de livros para leitura.....	39
IMAGEM 8:	Acervo da biblioteca.....	40
IMAGEM 9:	Acervo da biblioteca.....	40
IMAGEM 10:	Fotografia da biblioteca.....	42
IMAGEM 11:	Fotografia da biblioteca.....	42
IMAGEM 12:	Visita à biblioteca.....	43
IMAGEM 13:	Visita à biblioteca.....	43
IMAGEM 14:	Área reservada à leitura.....	44
IMAGEM 15:	Capa do projeto Mundiar em PDF.....	45
IMAGEM 16:	Figura lendária do Curupira.....	57
IMAGEM 17:	Ilustração da figura mítica da Cobra Grande.....	59
IMAGEM 18:	Registro de prática de letramento.....	62
IMAGEM 19:	Registro de evento de letramento.....	63
IMAGEM 20:	Registro de prática de letramento.....	64
IMAGEM 21:	Página nº 1 do jornalzinho.....	68
IMAGEM 22:	Página nº 2 do jornalzinho.....	69
IMAGEM 23:	Registro da entrega do mingau.....	70

IMAGEM 24:	Distribuição do jornalzinho.....	71
IMAGEM 25:	Distribuição do jornalzinho.....	71
IMAGEM 26:	Prática de leitura e letramento	73
IMAGEM 27:	Prática de leitura e letramento	73
IMAGEM 28:	Prática de leitura e letramento.....	75
IMAGEM 29:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	82
IMAGEM 30:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	82
IMAGEM 31:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	82
IMAGEM 32:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	83
IMAGEM 33:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	83
IMAGEM 34:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	84
IMAGEM 35:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	84
IMAGEM 36:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	84
IMAGEM 37:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	84
IMAGEM 38:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	85
IMAGEM 39:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	85
IMAGEM 40:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	85
IMAGEM 41:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	85
IMAGEM 42:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	86
IMAGEM 43:	Ilustrações de livros citados pelos alunos.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Idade dos alunos.....	77
GRÁFICO 2:	Sexo dos alunos.....	78
GRÁFICO 3:	Série dos alunos.....	78
GRÁFICO 4:	Gosto pela leitura.....	78
GRÁFICO 5:	Livros lidos.....	78
GRÁFICO 6:	Lê por exigência.....	79
GRÁFICO 7:	Conhece história grega?.....	79
GRÁFICO 8:	Conhece contos de fadas?.....	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01:	Panorama de produções acadêmicas do PPGED UEPA....	17
QUADRO 02:	Panorama de produções acadêmicas (dissertações) da CAPES.....	18
QUADRO 03:	Número de alunos (as), por turma, do ensino fundamental.....	48
QUADRO 04:	Resposta do gráfico 7.....	80
QUADRO 05:	Representativo de contos conhecidos e lidos pelos alunos (as).....	82
QUADRO 06:	Livros citados pelos (as) alunos (as) como os livros que mais gostaram de ler e a opção nenhum.....	83
QUADRO 07:	Justificativa a pergunta do quadro 5.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO	23
2.2 LETRAMENTO	27
2.3. LETRAMENTO LITERÁRIO	31
3. METODOLOGIA	35
3.1 O LÓCUS DA PESQUISA	35
3.1.1 DA ORIGEM DO NOME ICOARACI.....	35
3.1.2 A BIBLIOTECA.....	38
3.1.3 O PROJETO MUNDIAR.....	44
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	47
3.3 DISPOSIÇÃO METODOLÓGICA	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1 LEITURA.....	54
4.2 O CARÁTER MÍTICO DAS NARRATIVAS: LEITURA E LETRAMENTO.....	55
4.2 DIÁRIO DE CAMPO	60
4.3 AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO	65
4.4 DADOS GRÁFICOS	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	96

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse por letramento literário surgiu ainda no período da graduação, cursando Letras na Universidade da Amazônia-UNAMA, no que compreendeu os anos de 1995 a 1998. Naquele momento, foram-me ofertadas disciplinas como as de literatura portuguesa e brasileira, e, por meio das quais, pude adentrar neste universo mágico da leitura, de aprofundamento em textos de todos os gêneros.

Pude vivenciar experiências de leitura que me propiciaram ir da mitologia grega à mitologia amazônica, das cantigas trovadorescas às crônicas brasileiras; assim, então, foi-me apresentado o termo letramento, mesmo que de forma superficial, àquela época era um termo ainda novo no meio acadêmico. Porém, de grande importância para a compreensão dos textos literários que nos eram oferecidos pelos professores na graduação. Como letramento representasse o novo, também representava o atraente, a descoberta, o desconhecido para mim, naquele momento.

Concluí o curso de Letras: Português/Inglês e fui desafiada a exercer a docência na disciplina Língua Inglesa na rede pública em 1999, em virtude dessa disciplina passar a compor a grade curricular como disciplina obrigatória para o ensino fundamental. Uma vez que antes fazia parte, apenas, da grade do ensino médio. Desempenhar a função de professora de Língua Inglesa por cerca de 12 anos, manteve-me afastada da prática de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.

No ano de 2006, a Secretaria de Educação do Pará – SEDUC, em parceria com a Universidade da Amazônia-UNAMA, ofertou aos professores curso de pós-graduação Lato *Sensu* para o qual fui selecionada para cursar Especialização em Teoria Literária, oportunidade primordial para o amadurecimento de meu interesse por literatura, leitura e letramento. Os professores, as disciplinas, as pesquisas na Especialização me proporcionaram incríveis descobertas no campo da literatura. Desta vez, em um campo ainda pouco valorizado no meio acadêmico, literaturas não, devidamente, compreendidas, e, por isso, não difundidas nos cursos de graduação como: a literatura indígena. Mais uma vez tomei direção contrária do letramento propriamente dito, pois, pesquisar sobre literaturas indígenas me direcionou à orientadora Ivânia Corrêa, que atua neste campo de pesquisa, abordando mito indígena, suas origens e aplicabilidade nos grupos sociais

indígenas. Grandes e valiosas descobertas fiz ao me aprofundar nas leituras dos livros encaminhados por ela.

A pesquisa com literatura indígena foi muito valiosa para mim, mesmo de forma “superficial”, uma vez que não convivi com povos indígenas, a fim de pesquisá-los em *lócus*: a pesquisa foi bibliográfica. Li muitos mitos indígenas apresentados em coletâneas, e assim pude compreender o valor do mito para aqueles povos, já que para o índio o mito é a lei que rege sua sociedade. Escolhi para analisar um mito que versa sobre adultério. O caráter mágico que rege aquele enredo é encantador, o que me causou fascínio na pesquisa e análise dos dados. Concluí a monografia e não dei continuidade com este tipo de estudo, em virtude da vida cotidiana, do trabalho e família.

Assim, para o devido entendimento de meu percurso nesta pesquisa, é preciso contar sobre minha trajetória profissional. Esta iniciou na rede pública, na E.E.E.F.M. Renato Pinheiro Conduru, no bairro Providência, em Val de Cães no ano de 1999, e após ser distratada do serviço público no ano de 2007, retornei no ano de 2008, por meio de concurso público, e fui trabalhar na E.E.E.F.M. Dr. Justo Chermont, localizada no bairro Pedreira, em Belém. Por motivo de mudança de residência, solicitei minha remoção dessa escola à Secretaria de Educação- SEDUC para a E.E.E.F.M. Nossa Senhora de Guadalupe, no bairro Tapanã, no ano de 2016. Mas, em visita à escola antes de efetivar a solicitação de remoção, impactei-me com a estrutura, totalmente, diferente da que eu tinha na biblioteca da Escola Dr. Justo Chermont.

Entretanto, refleti sobre o caráter social de minha função como educadora, e, sobretudo, como pessoa humana que deseja transformação: eu precisava encarar aquele desafio. Como de fato encarei, solicitei minha remoção da E.E.E.F.M. Dr. Justo Chermont e iniciei uma nova etapa em minha trajetória como educadora em escola pública, agora no bairro do Tapanã em Belém, na E.E.E.F.M. Nossa Senhora de Guadalupe.

No ano de 2018 fui aprovada no processo seletivo para Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará-UEPA, na linha de pesquisa Saberes Culturais da Amazônia, cujas disciplinas, proporcionaram ampliar meu conhecimento por meio de pesquisas de temas relevantes à construção do saber. Com essa oportunidade retomei o campo

da pesquisa, agora *stricto sensu*, tendo como foco da pesquisa o letramento literário de alunos (as) de escola pública de Belém-PA.

Ao delimitar meu objeto de pesquisa durante as aulas no curso de mestrado e, considerando o meu interesse por temas que envolvem letramento literário, identifiquei-me com narrativas orais míticas, com contos e outros gêneros literários, os quais chamam muito a minha atenção por seu caráter mágico, poético de raiz popular, sendo difundidos e perpassados dos mais velhos às próximas gerações, de uma comunidade, por exemplo.

A priori, meu interesse era por narrativas orais míticas de moradores ribeirinhos da cidade de Belém, em virtude de trabalhos de pesquisa anteriormente feitos por mim, e por haver interesse neste tema, como menciono no início desta abordagem; porém, por ser inviável a permanência na área ribeirinha da capital paraense para a coleta e produção de dados, por não haver possibilidade de permanecer entre esse grupo social, conviver e conhecer seus costumes, crenças e vivências, processaram-se, então, as devidas mudanças no caráter da pesquisa, e conseqüentemente, na mudança do *locus*.

Feitas as mudanças, com o direcionamento de minha orientadora, partimos para novas buscas no âmbito da investigação sobre as práticas de letramento, em específico: práticas de letramento literário e não literário em ambiente escolar. Para tanto, de modo prático, o espaço educacional selecionado foi a escola onde já convivo, trabalho e desenvolvo atividades pedagógicas no espaço da biblioteca, onde estou diariamente, e posso, por meio de aplicação de estratégias de produção de dados e, até mesmo por observação, responder às indagações provenientes da pesquisa.

Assim, com o passar dos meses, traçando o percurso metodológico da pesquisa, delimitando os componentes que me conduziram aos dados necessários para o desenvolvimento da mesma, algumas mudanças se fizeram necessárias no projeto de pesquisa, tal como o tema, o *locus*, os sujeitos e a abordagem.

Sendo assim, a fim de adentrar o quanto possível na literatura científica encontrada no campo de discussão da Pós-Graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado, realizei levantamento bibliográfico, observei que circunscreve números densos de trabalhos nessa perspectiva teórica, mas, ao ser mencionado o objeto desta pesquisa, ainda é incipiente o número de trabalhos em torno da temática pesquisada.

Esse levantamento bibliográfico tem como finalidade apresentar os trabalhos realizados por outros pesquisadores sobre a temática aqui pesquisada, dessa busca resultou o quadro que segue:

Quadro 1 - Panorama de produções acadêmicas do PPGED-UEPA.

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO
1.	<u>A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>	Ioneli da Silva Bessa Ferreira	2007
2.	<u>PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO PLANALTO EM SANTARÉM</u>	Waldenira Santos Guimarães	2011
3.	<u>CENAS DE LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA ESCOLA DE BELÉM</u>	Maia Tatiana Cristina Vasconcelos	2015
4.	<u>LETRAMENTO MUSICAL E SUAS REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE ALUNOS DO 6º ANO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM-PA</u>	Douglas Guimarães Borges	2016
5.	<u>PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO O QUE DIZEM OS EGRESSOS DO MOVA BELÉM?</u>	Jaqueline Teixeira Gomes	2017
6.	<u>PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM UM BAIRRO DA ILHA DE CARATATEUA/PA</u>	Josivan Monteiro João Raiol	2017
7.	<u>LETRAMENTO DIGITAL NO COTIDIANO DO BAIRRO DA CREMAÇÃO</u>	Maiara Cardoso Xavier	2017
8.	<u>PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO NAS VOZES DE CRIANÇAS: LER E ESCREVER ENTRE OS SENTIDOS E OS BENS CULTURAIS NA ILHA DE CARATATEUA-PA</u>	Natália Passos Fernandes	2018

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Banco de produções acadêmicas do PPGED-UEPA (2019).

Em buscas realizadas no banco de dissertações do PPGED-UEPA foram encontradas oito dissertações que consideram a temática letramento de forma ampla. Entretanto, nenhuma das dissertações citadas no quadro disposto acima

contribuíram de forma significativa para a compreensão e o desenvolvimento do caráter da minha pesquisa, por não mencionarem letramento literário, abordagem central deste estudo.

Com base nas buscas feitas ao banco de dissertações da CAPES, apresento o quadro que segue:

QUADRO 02: produções levantadas nos sites do Banco da Capes.

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	LOCAL/CATEGORIA	ANO
1.	LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO	Ana Júlia Costa Chaves Silva	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE/ DISSERTAÇÃO	2017
2.	MÚLTIPLAS LEITURAS: NOVAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA UM LETRAMENTO LITERÁRIO	Ariane Mieco Sugayama	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO/TESE	2017
3.	LETRAMENTO MUSICAL COMO ELEMENTO DE AUXÍLIO À COMPREENSÃO ALFABÉTICA: UMA ANÁLISE SOBRE ALUNOS DO 6º ANO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM – PA	Douglas Guimarães Borges	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ/ DISSERTAÇÃO	2016
4.	INTERAÇÕES E (TRANS) FORMAÇÕES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO SOB A PERSPECTIVA SEMIÓTICA	Francisco de Assis Neto	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS/TESE	2017
5.	LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DE RORAIMA	Hellen Cris de Almeida Rodrigues	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA/ DISSERTAÇÃO	2018
6.	A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO JOVENS MEDIADORES DE LEITURA	Joana D'arc Rocha do Rosário	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS/ DISSERTAÇÃO	2015
7.	EDUCOMUNICAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UM DIÁLOGO A PARTIR DOS USOS DAS TIC	Manuela Pereira de Almeida	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA/ DISSERTAÇÃO	2016
8.	LETRAMENTO INFORMACIONAL E LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	Maria Raquel Gomes da Silva	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS/ DISSERTAÇÃO	2015

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Banco de dissertações e teses da Capes (2019).

As dissertações que destaco no quadro apresentado acima versam em torno da temática que envolve letramento nos mais diferentes campos de pesquisa ao longo desta década, dentre estes trabalhos elencados nesta exposição destaco 06 (seis) dissertações que abordam o tema letramento literário, contribuindo para o entendimento e abordagem deste trabalho, são elas: LETRAMENTO DIGITAL NO COTIDIANO DO BAIRRO DA CREMAÇÃO; LETRAMENTO LITERÁRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LEITOR SURDO; INTERAÇÕES E (TRANS) FORMAÇÕES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO SOB A PERSPECTIVA SEMIÓTICA; LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS PERCEPÇÕES DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO NORTE DO ESTADO DE RORAIMA; A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE O PROJETO JOVENS MEDIADORES DE LEITURA; LETRAMENTO INFORMACIONAL E LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A grande preocupação de pais e professores em relação ao rendimento escolar do aluno tem colocado em evidência a questão de como o aluno reflete sobre a importância da leitura. Considero aqui a relevância de estudantes nortistas serem envolvidos em nossas raízes literárias, uma vez que Literatura está presente em todas as civilizações, das mais antigas tribos até ao cotidiano das grandes cidades contemporâneas. Seja nos livros clássicos, seja nas produções orais de matriz popular: causos, lendas, mitos, provérbios, cantigas. De todo modo, é possível distinguir como Literatura toda manifestação de linguagem que tem como uma das finalidades a expressão ampla – ou seja, é Literatura um discurso que não pretende apenas comunicar algo, mas também construir um dizer que seja belo ou envolvente em um nível sensível e humanamente profundo.

Outrossim, há entre as estratégias de incentivo à leitura, uma que considero no mínimo instigante que é a busca por atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico. Assim, a atividade de pesquisa fomentada em sala de aula como prática pedagógica a ser realizada pelos estudantes possibilita ao aluno explorar o desconhecido por meio da curiosidade, do lúdico, envolvendo o imaginário, as crenças e religiosidade, as narrativas orais que permeiam a cultura dos povos: contos, lendas, cordéis, mitopoéticas. Destacando aí, para a compreensão destas expressões da Literatura

Oral, a importância do letramento literário para aos estudantes dos anos escolares da educação básica.

Desse modo, esta dissertação busca também, por meio de discussão teórica, elencar elementos e fundamentos para combater o preconceito ou o não reconhecimento do valor literário de obras produzidas por grupos sociais historicamente discriminados, a exemplo, a população afro-brasileira, ribeirinha, indígena. A função que se espera da escola, nestes casos, é justamente: reconhecer, trabalhar e difundir a pluralidade das culturas presentes no mundo.

Crianças e jovens chegam à escola marcados por experiências opressivas, de pobreza, de violência, e, essa vivência suscita ao professor saber lidar com questões tão “delicadas”. Essa é uma das funções da educação: confrontar a realidade, quando professores precisam lidar com os saberes, questionamentos, traumas, dores e experiências trazidos por meninos e meninas para dentro da sala. Cabe aí também, a educadores e educadoras, saber interpretar saberes de mundo trazidos por seus educandos; o que sabem de si mesmos, sobre raça, gênero; conhecimentos segregados e oprimidos, como o conhecimento populares, saberes empíricos, não reconhecidos pela comunidade científica, como: tratamentos de doenças com ervas, chás, rezas e banhos curativos, entre tantos outros recursos e conhecimentos trazidos pelos alunos para escola e, que, certamente são utilizados em seu dia a dia por suas famílias.

Nesse sentido, ao desenvolvermos práticas de letramento que reconheçam os saberes populares presentes na Literatura Oral estamos em consonância com o que afirma Cosson (2014, p.25) “ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”. Entende-se, então, que, Letramento Literário é uma prática diária que não se encerrará durante as aulas de Língua Portuguesa, mas acontecerá tanto no ambiente escolar, com os conteúdos das diferentes disciplinas, como também no seu ambiente social externo a escola.

A escola tem a função de difundir o Letramento Literário, por ser uma prática na qual o alunado terá a oportunidade de fazer a leitura de textos literários diferenciados, onde o mediador promoverá modos especiais de se ler esses textos. O ensino da literatura nas escolas não precisa se utilizar do “discurso decorado” sobre as escolas literárias. Ao contrário, o ensino literário incentiva o debate

permanente sobre a cultura, com novas visões e valores a serem concebidos pelos jovens leitores.

Dessa perspectiva nasce a questão problema delimitada para nortear o *corpus* da análise deste trabalho: Como se configuram as práticas de letramento no cotidiano escolar de alunos (as) do 9º ano do Ensino Fundamental regular e do Projeto Mundial? O objetivo geral consiste em: Investigar as práticas de leitura no cotidiano escolar de alunos (as) do 9º ano do ensino fundamental regular e de alunos (as) do projeto Mundial. E ainda, há outras indagações que mobilizam esta pesquisa: Quais as práticas de letramento presentes no cotidiano escolar dos alunos do 9º ano do ensino fundamental regular e do Projeto Mundial? As práticas de letramento dos (as) alunos (as) do ensino fundamental regular e do Projeto Mundial se diferenciam? Considerando, assim, como direcionamento para responder às diversas questões, os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas de letramento presentes no cotidiano escolar; destacar as práticas de letramento literário ou não literário desses alunos (as).

Os instrumentos para a produção dos dados a serem quantificados e analisados, a fim de justificar o caráter investigativo da pesquisa, incluem a priori: organização em tabelas e gráficos do material apurado com as respostas dadas às perguntas feitas a partir de questionário, para estabelecer comparações e deduções a respeito do que se investiga. Roda de conversa orientada por roteiro com perguntas abertas e fechadas, previamente organizadas. Observação direta, registro fotográfico das práticas de letramento presentes na escola.

O texto dissertativo encontra-se estruturado da seguinte maneira:

Nesta introdução em que exponho, brevemente, minha trajetória acadêmica, objetivos profissionais na área da educação e os caminhos que trilhei para chegar às veredas dessa pesquisa, bem como os objetivos que norteiam o presente trabalho.

Nos parágrafos que constam a Fundamentação teórica, apresento como autores de base Bakhtin (2016), Volochinov (2006), Street (2014) Cosson (2014) Soares (2004) e Kleiman (2005), cuja discussão sobre análise do discurso e sobre os conceitos de letramento são imprescindíveis para o campo da pesquisa acerca desta temática.

Ainda levanto considerações concernentes aos caminhos metodológicos percorridos, iniciando: pelos lócus da pesquisa; depois sujeitos investigados; seguido pelos instrumentos de produção de dados.

Apresento, ainda, os dados produzidos a partir da aplicação do questionário com perguntas abertas e fechadas apresentadas aos 5 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, com os 5 alunos do Projeto Mundial, também oriundos do Ensino Fundamental, sujeitos desta pesquisa; bem como, trago no corpo do texto informações obtidas a partir de observações diretas sobre as práticas de letramento aqui estudadas; e concluo esta parte com o registro fotográfico em *lócus* durante a execução da pesquisa.

Nas considerações finais discorro sobre as assertivas desenvolvidas ao longo da análise dos dados aqui descritos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) defendem que o trabalho de leitura nas escolas deve estar pautado numa aplicação da diversidade de gêneros, de modo que possibilite ao aluno (a) um contato mais aprofundado e diferenciado em relação aos diversos eixos que são abordados nos textos e, conseqüentemente, possa traduzir ou aproximar o (a) aluno (a) da realidade cultural que é reflexo das práticas cotidianas das civilizações. Dessa forma, o trabalho deve assegurar ao (a) aluno (a) o exercício pleno da sua cidadania, uma vez que a seleção de textos deve priorizar, também, aqueles que se caracterizam pelos usos públicos da linguagem.

A Análise do Discurso é uma prática da linguística no campo da comunicação e consiste em analisar a estrutura de um texto, e, a partir disso compreender as construções ideológicas presentes no mesmo.

O discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. Ou seja, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

Normalmente, discutem-se as contribuições da Linguística para a análise de gêneros, entretanto, as contribuições que o método sociológico e os estudos de gêneros podem trazer para a Linguística quase não são abordadas: o diálogo entre esses dois campos de estudo nem sempre se apresenta como uma via de mão dupla, logo surgem as dificuldades de articulação no campo dialógico.

Partindo da concepção de que cada campo de investigação da linguagem tem suas especificidades, e respeitando essa concepção, é possível e desejável o diálogo entre eles, cujo objetivo é apresentar e discutir as contribuições que as pesquisas de gêneros do discurso podem trazer para esta inquirição. Partiremos da discussão que Bakhtin (2003) faz a respeito do texto, como ponto de partida, para o estudo do homem e da sua linguagem e suas relações com as ciências humanas e sociais.

Como Bakhtin (2016) concebe os gêneros do discurso? O autor define os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, que estão vinculados a situações típicas da comunicação social. Bakhtin (2016) classifica os gêneros discursivos como primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados, sobretudo, com o campo da oralidade, como o diálogo, o qual é considerado a forma mais clássica de comunicação, conferindo importância singular às ideologias cotidianas.

Os secundários são os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a Redação escolar, entre outros. Essa é a natureza verbal comum dos gêneros a que o autor se refere: a relação intrínseca dos gêneros como enunciados e não como uma dimensão linguística e/ ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros; isto é, a natureza sócio ideológica e discursiva dos gêneros.

Dessa forma, os gêneros estão ligados às situações sociais da interação: qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero. Para Bakhtin (2016) os gêneros também são formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado. Desse modo, para a interação, é necessário tanto o domínio das formas da língua quanto o das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros do discurso.

Se o autor conceitua os gêneros como tipos de enunciados, para entender essa relação é preciso compreender o que é o enunciado para o círculo bakhtiniano. Para Bakhtin (2016) o enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade e da comunicação humana.

Cada enunciado, dessa forma, constitui-se em um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele não pode ser repetido, mas somente citado, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. Mas, é também como elemento inalienável que o enunciado representa apenas um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com os outros enunciados: ele já nasce como resposta a outros

enunciados, surge como sua réplica e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem. Todo enunciado está orientado para a reação-resposta ativa do (s) outro (s) participante (s) da interação.

Na visão bakhtiniana o discurso está sempre voltado para seu objeto (tema) que já traz no bojo de outros falantes. Em consequência o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Assimila o outro discurso, refuta-o, funde-se com ele, e, assim, acaba por constituir-se enquanto discurso. Enfim, o discurso forma-se a partir de relações dialógicas com outros discursos que influenciam o seu aspecto estilístico.

Bakhtin (2016) ressalta que o discurso é “diálogo vivo”, por isso, está sempre voltado para a réplica, para a resposta que ainda não foi dita, mas que é provocada e, conseqüentemente, passa a ser esperada. Na atualidade, adotar a unidade discurso como objeto de estudo é compreender a amplitude do domínio da linguagem. É compreender o jogo interacional e ideológico no qual as manifestações linguísticas ocorrem, bem como as regulações de poder e saber às quais estão submetidas.

Quanto a constituição do enunciado, ele é composto não só de uma dimensão verbal, mas também de material semiótico e, a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), mas também de uma dimensão social, a sua situação de interação, que inclui o tempo e o espaço histórico, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionário ou de estilística /da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação – anais tratados, textos de leis, documentos de escritórios e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam (BAKHTIN, 2016, p.17).

Desse modo, considerando-se a dimensão social como parte constitutiva do enunciado, este tem autor e destinatário, tem uma finalidade discursiva, está ligado a uma situação de interação dentro de uma dada esfera social, entre outros

aspectos. A situação de interação não é um elemento externo (contextual); ela se integra ao enunciado, constituindo-se como uma das suas dimensões constitutivas, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado.

Considerando a base teórica que sustenta esta pesquisa, apresento autores de base e seus conceitos. Para Bakhtin (2003) os tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros discursivos; ou seja, formas de textos (semelhantemente estruturados) criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciado e o destinatário. O autor dividiu os gêneros discursivos (apesar de considerá-los interdependentes) em primários e secundários, sendo os primários referentes às situações cotidianas; e os secundários às circunstâncias mais complexas e formais de comunicação.

Bakhtin/Volochínov (2010) repensam as questões ligadas à produção do sentido e da significação de um determinado enunciado a partir desta perspectiva interdiscursiva e social, na qual o significado realiza-se através de um conjunto complexo de fatores, de sujeitos em atos de fala, de intertextos, de interditos, de não-ditos. Street (2014) em seu livro “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação” contribui sobremaneira para os estudos sobre letramento no Brasil, uma vez que traz uma abordagem crítica que corrobora o processo de compreensão do letramento como prática concreta e social. Ademais, apresenta e discute conceitos, teorias e resultados de pesquisas que podem sustentar a prática profissional de professores e pesquisadores na atualidade. Essa obra constitui uma excelente ferramenta de estudo e pesquisa antropológica sobre as práticas de letramento.

Cosson (2014) na construção de seus pressupostos teóricos, trabalha com teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura, discutindo questões importantes como decodificação, interpretação, construção de sentido de um texto. Para Soares (2002) o vocábulo letramento que surgiu, no Português, da versão da palavra da língua inglesa *literacy*, oriunda, por sua vez, do latim *littera* (letra) e acrescida do sufixo *-cy*, denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Assim, *literacy*, na língua inglesa, significa a condição de ser letrado.

Kleiman (1995), ao discutir letramento como práticas sociais que envolvem a escrita, mostra que a escola é apenas uma dentre as várias outras agências de letramento de nossa sociedade: igreja, trabalho, família. Isso quer dizer, então, que é possível participar de eventos de letramento sem precisamente ter ido à escola.

Para Soares (2006, p.18) o letramento resulta, pois: “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”; além disso, utilizá-la em situações do dia a dia.

De acordo com Kleiman (1995, p.18): “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos, para objetivos específicos”. Conforme posto até agora, o letramento surgiu para atender as demandas da sociedade contemporânea.

2.2 LETRAMENTO

Segundo Ângela Kleiman (2005) a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário.

É relevante considerar que há um abismo entre as realidades de indivíduos que coabitam um mesmo grupo social na comunidade, na igreja, na família e que esse caráter conduz à segregação de valores, direitos e humanização das relações. Esta realidade está dentro da própria escola quando educadores desconsideram a importância dos saberes culturais, estabelecendo as linhas divisoras do conhecimento deixando de considerar vivências trazidas pelos alunos para o âmbito escolar. Destaca-se que há diferentes saberes no espaço social, o que expressam:

Tensões entre a ciência, a filosofia e a teologia têm sido sempre altamente visíveis, mas como defendo, todas elas têm lugar deste lado da linha. A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha, não há conhecimento real, existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, porém tornar-se objetos ou matéria-prima para inquirição científica (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 33).

Santos; Menezes (2010) discorrem acerca do divisor estabelecido entre saber científico e saber popular; o conhecimento popular não se encaixaria em formas estabelecidas pelo rigor científico. Assim, para a sociedade, e, principalmente para o meio acadêmico e escolar, os saberes culturais de raiz popular, perdem o valor por

serem considerados subjetivos, por serem de classes e de grupos desprestigiados. Porém, deixar de considerar estes saberes e conhecimentos empíricos apreendidos pelos indivíduos no meio em que vivem, e, que são trazidos para a escola, é desconsiderar o valor desse saber, de sua aplicabilidade e de sua eficácia diante da comunidade, como o uso de receitas caseiras de medicamentos feitos com ervas nativas da nossa região e que são usados por familiares, amigos, vizinho dos estudantes da rede pública de Belém.

Não considerar o valor de narrativas, contos, casos, provérbios, lendas próprias de nossa região é descartar o valor literário da produção oral de um povo. Grupo social do qual fazemos parte: professores, alunos, técnicos. E ainda, não esquecer que a oralidade é, na maioria das vezes, a primeira via pela qual somos educados.

Nota-se, no convívio escolar, certa frustração por parte dos alunos e, até mesmo na comunidade escolar como um todo, quando não se percebe a valorização do que é regional na constituição do livro didático, por exemplo, considerando que esses livros que chegam às escolas do Pará, assim como aos que chegam aos mais distantes lugarejos deste imenso país não tem seus conteúdos regionalizados, não há seleção de textos, de frutas e de alimentos, por exemplo, agregando valores às práticas de letramento, como leitura e produção de texto, as narrativas regionais que circundam o imaginário popular, como as lendas do boto, curupira, por exemplo, além de teatro, exposições de resultados de pesquisas que são desenvolvidas na escola. Nessa vivência, os alunos trazem, quando são propostas atividades que promovam inferências de saberes advindos do convívio em sociedade, que são ensinamentos transmitidos e assimilados em seu dia a dia, os quais são práticas de letramento exercidas e que devem ser consideradas pela escola, e, no caso, as narrativas regionais lidas por esses alunos serem reconhecidas como letramento literário.

Conforme Soares (2009, p. 33) termo letramento teria sido usado pela primeira vez no Brasil no ano de 1986 por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo aparece no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento” organizado por Ângela Kleiman e “Alfabetização e Letramento” de Leda V. Tfouni, autoras que utilizo para fundamentar essa pesquisa. Mas quais seriam os motivos pelos quais foi incorporado mais esse termo no campo educativo? O surgimento de uma nova

palavra sempre está ligado à falta de uma palavra que possa explicar o sentido de algum fenômeno. E foi nesse contexto que surgiu o termo letramento.

Nos anos 80 surgiram debates acerca das altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. E, com a reflexão que emergiu na época sobre o analfabetismo foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita. Se até aquele momento só se falava em analfabetismo, pois era essa a condição em que grande parte da população brasileira se encontrava, no momento, em que, essa realidade começou a se modificar foi preciso incorporar uma nova palavra para nomear a nova condição que o povo passou a ocupar: letramento.

Por conseguinte, considera-se que um evento de letramento é uma ocasião em que a fala se organiza ao redor de qualquer texto escrito, envolvendo sua compreensão, o que inclui situações cotidianas, por exemplo, discutir uma notícia do jornal com alguém. (KLEIMAN, 2005 p.23). Soares (2004, p.105) concorda com Kleiman no que se refere a conceitos de eventos e práticas de letramento, porém, a distinção entre ambos é meramente metodológica, mas interligadas, sendo que o uso do conceito de práticas de letramento é que permite a interpretação dos eventos.

Soares (2004) estabelece a diferença entre eventos e práticas de letramento escolares e eventos e práticas de letramento sociais. Sendo assim, explica que na escola eventos e práticas de letramento são planejados e aplicados, selecionando critérios pedagógicos com objetivos pré-determinados, visando à aprendizagem e quase sempre encaminhando à atividade de avaliação, o que leva a crer que a escola, de certa forma, conduz as atividades de leitura e de escrita em relação aos seus usos sociais, criando seus próprios e particulares eventos e práticas de letramento.

Imagem 1: prática de leitura e letramento com jogos de xadrez.



Fonte: arquivo pessoal/ 2019.

Na imagem 1 os (as) alunos (as) foram envolvidos (as) em prática de leitura e letramento a partir de jogos com xadrez. Nessa atividade eles demonstraram seus conhecimentos acerca das regras que norteiam o jogo, podendo ser apreciadas, na ocasião, suas condutas com relação ao convívio com os colegas. Durante a prática desenvolvida o conhecimento prévio de alguns alunos sobre as regras do jogo foi determinante para a atividade, já que os que não sabiam foram ensinados e orientados pelos que detinham o saber relativo àquela prática.

Quanto ao dia a dia, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias de vida social ou profissional, atendem as necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural e até mesmo espontânea, ou seja, trata-se dos usos da leitura e da escrita em contextos muito próximos e reais como: o trabalho, a rotina, a vida burocrática, as atividades intelectuais etc. Essas gestões de letramento é que viabilizam os diferentes usos da leitura e da escrita como prática de letramento, possibilitando que pessoas se envolvam naturalmente e até inconscientemente nessas práticas.

Imagem 2: prática de leitura e letramento



Fonte: arquivo pessoal/ 2019.

O registro da imagem 2 foi realizado durante atividade de letramento que envolvia raciocínios matemáticos a partir de propostas em livros e revistas, sempre considerando que os alunos possuem níveis de letramento muito distintos, tanto quanto ao conhecimento pessoal como ao que é proposto na escola por meio das disciplinas que compõem o quadro curricular do ano escolar a que estão vinculados.

2.3. LETRAMENTO LITERÁRIO

A discussão é ampla acerca de letramento, de seu conceito que ainda possui caráter de novidade para muitos. A discussão sobre letramento tem sido amplamente difundida nos meios acadêmicos e escolares, muito presente em cursos de formação de professores e em pesquisas acadêmicas.

Nesse trabalho dou destaque às práticas de letramento literário, embora tenha registrado durante a coleta de dados outras práticas de letramento efetivadas durante a observação da pesquisa. Dentro da perspectiva de letramento literário o objetivo essencial é observar como se forma leitores críticos que sejam capazes de compreender o mundo a partir de experiências de fruição literária.

Para tanto, não basta somente ler fragmentos de textos, resumos de obras, é preciso inserir o estudante em um mundo literário, não essencialmente, na literatura

canônica, mas no que se deve considerar literatura, uma vez que o (a) aluno (a) vivencia dentro e fora da escola outras práticas literárias.

Assim, reitero que a inquietação que conduz essa pesquisa surgiu a partir das leituras sobre o tema e a conscientização da importância de práticas de letramento para a formação dos estudantes, também por saber que essas práticas são um importante e indispensável instrumento para orientar e educar, considerando os níveis de letramento de cada indivíduo nesse processo.

De acordo com Soares (2004) o termo letramento, assim como a sua definição é algo que surgiu a pouco no Brasil. Foi introduzido na linguagem da Educação e das Ciências Linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento se deu pela necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

No engendramento das ideias e conceitos sobre leitura, as teorias que norteiam este trabalho denotam que a leitura é apontada como prática importante e aparece vinculada ao livro e ao gênero literário. Este é especialmente referido, possivelmente, por uma influência de ênfases dadas pela escola que privilegia a linguagem literária e a variante padrão como modelos a serem seguidos. Além disso, a leitura como prática satisfatória está mais ligada a esses textos literários, realizada em contexto extraescolar e mais motivada por interesse dos sujeitos, do que como prática proposta em LP. Quando vinculada à escola, a leitura não traduz o interesse dos sujeitos envolvidos, ao contrário, representa atividade que gera ansiedade e desconforto.

Letramento, alfabetização e escolarização são termos que podem ser confundidos, sendo, às vezes, usados como sinônimos, embora impliquem diferentes conceituações. Enquanto se entende por escolarização a ação ou efeito de sujeitar-se ao ensino escolar, alfabetização refere-se ao processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita; trata-se da aprendizagem de habilidades específicas, como por exemplo, relacionar símbolos escritos com unidades sonoras (fonemas) os quais, associados a um processo de construção de sentido, evoluem para o que se chama de letramento. Deste modo, letramento é o uso das habilidades de leitura, de escrita e de raciocínio numérico para atingir objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e agir em sociedade.

O letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006). Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico, que o sujeito sozinho, normalmente, não consegue efetivar.

Soares (2003) distingue o processo de alfabetização e de letramento para que um não se confunda com o outro, e, principalmente, para que o uso do termo letramento não acabe com o caráter específico do processo de alfabetização. A autora afirma:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento (p. 90).

O letramento não é unicamente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, os valores e as práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 72).

Kleiman (1995), respeitável estudiosa do campo da linguagem, dicotomiza essa ideia e certifica que o conceito de letramento começou a ser usado em uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita e dos estudos sobre alfabetização. Afirma que os estudos sobre letramento no Brasil estão em uma etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa. Como letramento, Kleiman (1995) destaca uma prática discursiva de determinado grupo social que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. A referida autora afirma:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (p. 20).

A teórica mencionada descreve letramento como fenômeno em que a escola se trata de uma agência de letramento que se preocupa com o desempenho do código pelo falante/ouvinte, respeitando as exigências de competências para garantir a promoção escolar sem considerar a relevância de letramentos outros, advindos de outras agências como a família, a igreja, a comunidade em que se encontra inserido o indivíduo, por exemplo.

Street (2014) em sua mais recente obra traduzida para o português, apresenta uma tendência atual rumo a uma consideração mais ampla de letramento como prática social focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas. Valendo-se de perspectivas transculturais, enfatiza a natureza social do letramento em oposição ao que denomina de perspectiva “autônoma” orientada para as habilidades. Ao reconhecer que existem múltiplos letramentos praticados em contextos reais, o autor sugere aos leitores que rejeitem uma visão etnocêntrica e hierárquica, privilegiando uma forma particular de letramento sobre as muitas variedades que existem.

A esse respeito o estudioso apresenta uma proposta ideológica de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre imergidas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas: “recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla de letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (Street 2014, p. 17).

Considerando como assertivo os posicionamentos dos teóricos citados, constata-se o valor de entendermos o letramento como práticas sociais que constituem parte da formação social dos estudantes.

3. METODOLOGIA

3.1 O LÓCUS DA PESQUISA

A escola selecionada para o *lócus* da investigação localiza-se no bairro do Tapanã, sendo este um dos bairros do distrito de Icoaraci (ver figura 10). Essa escola é pequena, de estrutura física precária, porém, seus gestores fazem uso de todos os esforços possíveis para que seu funcionamento atenda, sobretudo, a comunidade com oferta de educação pública.

3.1.1 DA ORIGEM DO NOME ICOARACI

Imagem 3: imagem aérea do distrito de Icoaraci



Fonte: https://www.google.com/search?q=imagem+a%C3%A9rea+de+icoaraci&rlz=1C1GCEA_enBR841BR842&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj9zoSm2abiAhXZDrkGHaLTANUQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=46dWgvurgKLPLM:

A imagem 3 apresenta registro aérea do distrito de Icoaraci. A história de Icoaraci é tão antiga quanto os 404 anos de Belém. De sesmaria a fazenda, a área que hoje compreende o distrito de Icoaraci passou pelas mãos de pessoas anônimas, ilustres e de Ordens Religiosas. Mas foi em 1869, com a demarcação da área em logradouros e lotes para serem aforados, que a fazenda se transformou em povoado. Três décadas depois o então Povoado de Santa Izabel foi elevado à categoria de Vila, recebendo o nome de Vila de São João do Pinheiro ou

simplesmente Vila do Pinheiro. Somente em 1943 a vila se transformaria no Distrito de Icoaraci.

Icoaraci é um dos oito distritos em que se divide o município de Belém, capital do estado do Pará. Distante aproximadamente 18 km do Centro da capital do estado, possui aproximadamente 500.000 habitantes. O centro do distrito compreende os bairros: Águas Negras, Agulha, Campina de Icoaraci, Cruzeiro, Maracacuera, Paracuri, Parque Guajará, Xiteua, Recanto verde, COHAB, Ponta Grossa, Pratinha e Tapanã, além de vários residenciais.

Imagem 4: registo de ruas do bairro Tapanã.



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A imagem 4 é um flagrante das condições sanitárias e de urbanismo precário que há no bairro do Tapanã, cuja, localização está entre a Rodovia Augusto Montenegro e a Rodovia Arthur Bernardes ligadas pela Rodovia do Tapanã (ver figura 12) onde se encontram vários conjuntos habitacionais no município paraense de Belém e está inserido como parte do Distrito Administrativo de Icoaraci. É um bairro com altos índices de violência entre outras carências como: falta de saneamento básico, escolas, posto de saúde, coleta regular de lixo, mas, principalmente, segurança para o bem viver de seus moradores.

A imagem 5 demonstra o mapa de localização da escola, no qual podemos evidenciar nas proximidades: um posto de combustível, condomínios residenciais, empresas, assim como posso declarar que também há o comércio de gêneros

alimentícios e o comércio informal nas vias principais como nas ruas mais afastadas da escola.

Imagem 5: mapa da localização da Escola.



Fonte: <https://www.google.com/search?hl=ptBR&q=fotos+escola+nossa+senhora+de+guadalupe+tapanã&sa=X&ved=0ahUKEwidwpLr953iAhXtdN8KHXCNBLIQuzEICQ&biw=1366&bih=608&dpr=1>

No bairro há uma USE (Unidade Seduc na Escola) localizada na E.E.E.F.M. Dr. Márcio Aires, a qual atende a 21 unidades escolares, abrange muitos bairros, sendo um deles o bairro do Tapanã. A escola, *lócus* de minha pesquisa, denominada E.E.E.F.M. Nossa Senhora de Guadalupe, possui uma história de fundação a qual tive acesso a partir de relatos de professores e funcionários antigos, que me narraram como a escola se constituiu.

Segundo relatou a atual gestora escolar “a escola foi fundada no ano de 2002 através da iniciativa da professora Noêmia Vidal (*in memoriam*) em virtude de sua transferência da E.E.E.F.M. Aldebaro Klautau junto com alunos (as) por não haver espaço para atender a grande demanda de inscritos para aquele ano letivo corrente” (ANA PAULA NOBRE, EM ENTREVISTA CONCEDIDA NO DIA 14/01/2019).

Onde funciona a E.E.E.F.M. Nossa Senhora de Guadalupe (ver figura 13) antes funcionava uma escola de Ensino Fundamental I com poucas turmas e alunos, assim, podendo abrigar os alunos trazidos pela professora Noêmia, que se tornou diretora da escola a partir daquele ano. A escola foi se encorpando, crescendo e com isso aumentando a necessidade de se implantar outras modalidades de ensino

como fundamental II, EJA fundamental, EJA médio e Projeto Mundial fundamental e médio.

Imagem 6: Área interna da escola.



Fonte: registro pessoal/2019.

A imagem 6 é do prédio onde está alocada a escola, cujo espaço é alugado pela secretaria de educação- SEDUC desde o ano de 2002. Antes havia apenas um galpão, o qual foi adequado com 10 salas de aula em dois andares, contendo salas com ventiladores, quadro branco e carteiras escolares para os alunos, não havendo espaço para mesa de professor(a). O térreo do prédio é de alvenaria, mas o andar superior é de madeira. Há banheiros para os alunos (as), refeitório, quadra de esporte não coberta, biblioteca, sala de professores (as) além de salas do administrativo. A escola não possui atendimento educacional especializado (AEE), quando se faz necessário, encaminham-se os pais e/ou responsáveis com o (a) aluno (a) à E.E.E.F.M. Márcio Ayres, onde se localiza a USE 09, da qual a Escola Guadalupe faz parte. A matriz curricular está de acordo com a lei nº 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

3.1.2 A BIBLIOTECA

Em tempos de observação dos movimentos de alunos (as) no ambiente escolar, concentrei-me quanto às visitas a biblioteca da escola, uma vez que, este

espaço é ocupado por mim como professora lotada, termo usado para professor com lotação de carga horária de trabalho.

A biblioteca possui uma professora licenciada em Língua Portuguesa lotada no turno manhã até 12h, no caso, eu mesma, pesquisadora deste trabalho, permanecendo a biblioteca no turno da tarde fechada por falta de professor lotado, pois se trata de exigência da Secretaria de Educação que somente professor licenciado em Letras pode exercer esta função.

Sua estrutura física possui duas estantes à direita e duas à esquerda com livros de vários gêneros literários – muitos livros das coleções distribuídas pelo PNBE –, livros didáticos de todas as disciplinas e livros teóricos para a consulta do professor.

O restante do espaço é ocupado por 4 mesas com 4 cadeiras cada uma delas, além de outras cadeiras que permanecem ali de reserva. Há um quadro branco fixado na parede onde há avisos fixados alertando os alunos (as) quanto às regras de permanência no ambiente. No fundo da pequena sala encontra-se a mesa a qual utilizo como apoio ao trabalho na biblioteca.

Meu trabalho ali diz respeito, a empréstimo de livros, bem como, organização dos livros nas estantes e mesas. Junto à parede, observa-se também a presença de um pequeno armário de madeira onde são guardados os materiais pedagógicos e de expediente, tais como papel, canetas, réguas, borrachas.

Imagem 7: escolha pelos (as) alunos (as) de livros para leitura



Fonte: arquivo pessoal/ 2019.

A imagem 7 revela o momento de relação do aluno/ leitor com os livros que estão a seu alcance para sua escolha minuciosa e curiosa. Sempre que eles voltam com o livro para a devolução, aproveito esse momento para interagir com eles a respeito da leitura realizada, e nesse momento posso alcançar o nível de satisfação ou não da leitura realizada, bem como ao letramento que a leitura o pode proporcionar.

Imagens 8: Acervo da biblioteca



Imagem 9: Acervo da biblioteca



Fonte: arquivo pessoal/2019.

A imagem 8 demonstra as duas estantes de livros que servem de suporte ao professor, como livros didáticos, poucos livros para pesquisas, sendo que muitos deles bem antigos e ultrapassados, mas há, também, alguns que foram enviados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), a fim de subsidiar o trabalho do professor. São livros de todas as disciplinas dos níveis fundamental e médio. Na imagem 9, ao fundo estão as duas estantes de livros que compõem o acervo da biblioteca, a fim de atender aos anseios de leitura dos alunos. Não há livros que atendam a pesquisas em outras áreas como livros de biologia, de astrologia, etc.

No período da manhã a biblioteca pode ser frequentada pelos alunos (as) do turno da tarde e na parte da tarde pelos alunos (as) do turno da manhã. Mas, como constado, a biblioteca, em geral, ficava e ainda fica vazia, sendo ocupada apenas pelas turmas, nos horários de “visita” estipulados para cada uma delas. Os

empréstimos são realizados de acordo com o interesse do aluno (a), basta que chegue à biblioteca com a intenção de ler. Os (as) alunos (as) buscam entre os exemplares de livros infantojuvenil ou de outros títulos o livro de seu interesse de forma livre.

Como eu mesma coordeno a biblioteca da escola, proponho atividades que promovam práticas de letramento entre os alunos que frequentam regularmente o espaço. Sigo ainda, o plano traçado para ser desenvolvido ao longo do ano escolar, por considerar, pertinente o ensino e o estudo de literatura na escola.

Ler textos canônicos da literatura universal exige concentração e dedicação por parte do(a) aluno(a)/ leitor(a); a leitura dos clássicos é um dos pontos principais do planejamento traçado para a biblioteca. Penso ser essencial a construção do conhecimento literário por parte dos alunos, a partir do contato direto com as obras, da leitura que os educandos fazem, a priori, sem interferência de outrem.

A literatura é uma linguagem que deve abranger três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. As aulas tradicionais de literatura oscilam entre as duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola.

No ensino de língua portuguesa destas últimas quatro décadas, a entrada das teorias linguísticas no âmbito do ensino abalou concepções arraigadas, como a da gramática normativa como conteúdo único de Língua Portuguesa no ensino básico. Ainda que a correlação teoria-prática esteja longe de ser a ideal, os professores já não se sentem seguros de defender esse “ensino tradicional da gramática”. Nesse contexto, paulatinamente, nas últimas décadas, a linguística textual e as teorias discursivas instauraram um novo modelo, sendo quase hegemônica a vertente “teoria dos gêneros”, (mal) fundamentada em Bakhtin.

No nosso sistema educacional, ainda que as práticas de ensino resistam às mudanças, exemplos de perspectivas novas vindas de fora têm penetrado os documentos oficiais e pesquisas acadêmicas, têm se investido em perspectivas teóricas mais condizentes com a vida contemporânea. Por exemplo, paulatinamente, nos documentos vem se incorporando a expressão “leitura literária” para falar da literatura na escola, ainda que, de modo geral, não se atente conceitualmente para o seu significado e potencial da expressão para o ensino.

Assim, admitimos a possibilidade de introduzir mudanças dessa ordem no ensino brasileiro, ou seja, que os textos literários possam, de fato e, devidamente, ser apropriados pela escola como conteúdo de ensino.

Imagem 10: fotografias da biblioteca



Imagem 11: fotografia da biblioteca



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

As fotografias 10 e 11 apresentam o reduzido acervo de livros que a escola possui, mas que é muito apreciado pelos alunos, pois há um grande interesse por parte deles e, até mesmo, de funcionários da escola que também procuram bons livros de autores brasileiros renomados que o acervo possui.

Malotes de livros chegavam à escola periodicamente. Esses malotes chegavam com número reduzido de livros que são enviados pelo MEC – Ministério da Educação, de acordo como as estatísticas de alunos matriculados fornecida pela escola na ocasião do censo escolar, pois a partir destes dados é calculada a quantidade de livros que devem ser encaminhados a cada escola, e, em se tratando de uma escola com um pouco mais de 1.000 alunos, o número de livros é reduzido. Devo esclarecer que há mais de um ano não chegam livros à biblioteca.

Imagem 12: visita à biblioteca



Fonte: arquivo pessoal/ 2019

Imagem 13: visita a biblioteca



Fonte: arquivo pessoal/2019.

As fotografias 12 e 13 apresentadas acima registram os momentos em que os (as) alunos (as) chegavam à biblioteca para as reuniões e encontros para que discutíssemos e analisássemos os materiais trazidos para a produção do jornalzinho; e o momento em que chegavam em busca de leitura e/ ou entretenimento por meio de pintura, desenho. Na biblioteca também foi aplicado o questionário da pesquisa, a fim de fornecer dados para subsidiar esta análise.

Imagem 14: área reservada à leitura e para atividades na escola



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A fotografia 14 revela espaço externo à biblioteca, o qual é utilizado para leitura e apresentação de atividades escolares.

3.1.3 O PROJETO MUNDIAR

Encantar, atrair – isso é “mundiar”. Mundiari é um termo muito utilizado em nossa região, principalmente pelo caboclo amazônida em sua linguagem cotidiana, fazendo referências aos encantamentos da cobra quando cerca sua presa. Eis que o Projeto Mundiari tem o objetivo de encantar, envolver com novas práticas e metodologias alunos e alunas que por razões diversas atrasaram seus estudos e se encontram em distorção idade/ano nos níveis de ensino fundamental e médio.

O programa de aceleração da aprendizagem no Pará atende estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Imagem 15: capa do arquivo em PDF do programa no Estado do Pará



Fonte: Arquivo pessoal: 2018

A imagem 15 representa a capa do programa desenvolvido no Estado do Pará.

A defasagem idade-ano é um dos principais desafios da educação no estado e no país. A partir de um currículo único, de abrangência nacional. O Projeto Mundiar tem o formato de telecurso, o que incorpora características regionais e locais à dinâmica das aulas, de maneira que o estudante descubra novas situações de aprendizagem a partir da sua experiência de vida. A metodologia Telessala reúne um conjunto de ações (como formação continuada de professores, acompanhamento pedagógico e avaliação) que garantem resultados bem-sucedidos em diferentes contextos.

De acordo com o ENCCEJA (Exame Nacional para certificação de Competências de Jovens e Adultos) do ano de 2020, mais de 7 milhões de estudantes já concluíram o ensino básico por meio do Telecurso e cerca de 40 mil professores já foram formados pela Metodologia Telessala em todo o Brasil. Em 2001 o programa passou a ser usado como currículo de referência nacional para o Exame Nacional para Certificação de competências de Jovens e Adultos

Iniciado em 2014, o Mundiari é uma parceria com o **Governo do Estado do Pará** por meio da secretaria de Educação com a Fundação Roberto Marinho e conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (**BID**).

Esse projeto se extingue com o final do ano letivo de 2020 não tendo em vista a implantação de uma nova proposta de ajuste idade e ano para estudantes que estejam atrasados em virtude de repetências ou ausentes da escola por razões diversas.

O objetivo do projeto Mundiari é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade e ano, possibilitando que terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio em 18 meses. A proposta do projeto seria excelente se pudesse atender à necessidade real dos estudantes no que concerne o aprendizado, o letramento em seu amplo aspecto.

Porém, o que temos é uma realidade dura e totalmente excludente que mantém os estudantes à margem do processo ensino/ aprendizagem, resultando em mais fracasso quando acessam o ensino médio, uma vez que não há base que sustente sua trajetória escolar nos anos mais avançados que constituem o ensino médio. Esses alunos vêm de uma caminhada de fracasso escolar e não seriam atividades propostas em telecursos que promoveriam em pouco tempo o que não foi alcançado ao longo do que seria a constituição da base escolar desses estudantes no ensino fundamental I, mesmo considerando que haja a atenção de um único professor que se esforça ao extremo para atender as necessidades de cada aluno (a) de forma individual

Esses alunos (as) que em sua maioria apresenta extrema dificuldade em leitura, logo em interpretação de qualquer texto, até mesmo textos que compõem as questões de atividades em classe, conforme pude constatar durante a aplicação de atividades que envolviam leitura e letramento, além desta ser uma assertiva dos professores desses (as) alunos (as).

O objetivo do projeto Mundiari seria resolver a problemática das salas de aulas superlotadas de alunos repetentes do 6º ano que contavam com 13 anos. Entretanto, o que se tinha e tem, são alunos (as) no final do projeto que foram promovidos de nível, isto é, conduzidos ao nível médio, porém, sem letramento.

Por 6 anos o Projeto Mundiari alcançou objetivo que é avançar com o ensino, ajustando as distorções idade/ série, mas como se tratou de um paliativo para a situação da reprovação nos anos escolares, já se pode constatar salas de aulas do

6º ano superlotadas, justamente por este ano de 2020 não terem sido feitas matrículas para o Projeto Mundial por sua extinção até o final do ano em exercício, pois o número é assustador de crianças e jovens repetentes, promovidas e retidas.

Devo esclarecer sobre essas nomenclaturas: repetentes são alunos que foram reprovados em mais de 4 disciplinas; retidos são aqueles que reprovaram em 3 disciplinas, o que dá direito ao (a) aluno (a) de cursar apenas essas disciplinas ao longo do ano letivo; promovido são os (as) alunos (as) que reprovaram em 2 disciplinas, podendo cursar no contra turno essas disciplinas e cursar a série regular para a qual avançou.

A literatura deve ser encarada nas escolas como um mecanismo que possibilita ao (a) aluno (a) o acesso a um universo irreal e ao mesmo tempo real, uma vez que, através da ficção exposta nos textos, esses estão sujeitos a se ver em situações que poderiam acontecer na realidade, tornando-os protagonistas e/ou coadjuvantes ao se projetarem para a realidade vivenciada nos textos. Dessa forma, os (as) alunos (as) alcançariam um nível de compreensão que poderia tornar-lhes um ser mais crítico, sutil, observador e capaz de resolver ou compreender situações diversas.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Dispõe a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, e altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O 9º ano encerra o ensino fundamental, dispondo ao estudante a conclusão deste ciclo da educação básica do ensino regular.

Segue abaixo a tabela que demonstra o número de alunos (as):

Quadro 3-Número de alunos (as), por turma Projeto Mundiar e do 9º ano do Ensino Fundamental

Ano	Meninos	Meninas	PCD	Total
Mundiar	13	13	1	26
9º Ano	15	20	-	35

Fonte: elaboração própria, 2018.

Os sujeitos da pesquisa são alunos (as) do 9º do ensino fundamental e do Projeto Mundiar com idade entre 13 e 16 anos estando devidamente autorizados por seus pais e/ou responsáveis e com disponibilidade própria para participar da realização de eventos de coleta de dados propostos para esta pesquisa.

Para a realização da coleta de dados utilizaremos os seguintes instrumentos: questionário com questões abertas e fechadas, roda de conversa com perguntas abertas e fechadas, observação direta e diário de campo. Por fim, dar-se-á o prosseguimento à análise dos dados à luz das observações feitas e do referencial teórico que subsidia este estudo.

Este trabalho justifica-se por analisar as práticas de letramento entre alunos (as) do 9º ano do ensino fundamental regular e do projeto Mundiar, considerando suas características, leituras, usos e discurso, a fim de reconhecer as práticas de letramento de alunos (as) que leem textos de diversos gêneros literários ou não literários apresentados por seus professores em aulas de Língua Portuguesa ou nas demais disciplinas que compõem o quadro curricular do ano escolar que cursam na escola.

Considerarei, também, as práticas de leitura e de letramentos realizados em visitas à biblioteca da escola, assim como seus relatos de idas às bibliotecas públicas, às igrejas, a centros comunitários em que haja acervos de livros, revistas ou registros que possibilitem leitura e letramento ao (a) aluno (a) leitor (a).

Considerando as respostas dos questionários dos dois grupos de sujeitos selecionados para essa análise, pude perceber a diversidade de preferências literárias que esses alunos (as) possuem.

O valor que os estudantes atribuem a esse tipo de leitura está presente em seus discursos. A importância dada ao hábito de ler é algo que os alunos demonstram em palavras e gestos, o que se pode perceber é que, a ideia da leitura ser “algo importante” permeia os educandos também fora da escola. Isto é, há um discurso consolidado a esse respeito, ainda que muitas vezes ou sujeitos não saibam “explicar” porque ler seria algo tão importante.

Para compreender a questão sobre a importância da leitura, mencionada acima, como algo recorrente na fala dos estudantes e por conseguinte de seus familiares, dado que muitas vezes, os alunos repetiam o que ouviam em casa, busquei bases sólidas nas análises de Bakhtin (2006) acerca do discurso, para entender que esses alunos (as) são sujeitos que se constroem a partir de valores socioeconômico-culturais, expressos em suas ações e comportamentos dentro do ambiente escolar.

Tendo em vista a bagagem familiar, social, econômica e cultural que esses indivíduos acumulam diariamente, e trazem consigo, a qual posso considerar como letramento trazido para escola, destaco a importância do aproveitamento dessas experiências em sala de aula, em muitos não observadas, nem consideradas nas práticas de letramento desenvolvidas na escola.

A inquietação pertinente na abordagem desta análise com alunos (as) do 9º ano do ensino fundamental e alunos do Projeto Mundial surgiu a partir da observação das práticas de letramento desenvolvidas na escola e as condições de letramento que esses alunos concluem o ensino fundamental. Não estou aqui mensurando níveis de leitura ou escrita desses alunos (as), uma vez que não devo considerar esse parâmetro, mas usando os comparativos de níveis de letramento entre eles, já que se constatou por meio das respostas dadas no questionário respondido por eles, em que níveis estão acerca de leitura e escrita, em coesão e coerência nas respostas escritas por sujeito investigado.

3.3 DISPOSIÇÃO METODOLÓGICA

Nesta seção apresentarei meu quadro metodológico, a maneira como está organizada a pesquisa.

1. A pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou

conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI).

2. Para Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como uma atividade de construção de representações e significações realizadas tanto pelo observador, quanto pelos observados, sendo ambos considerados os sujeitos da ação investigativa. Logo, a abordagem qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do ambiente circundante dos sujeitos investigados, o que significa que o pesquisador estuda e analisa os fenômenos em seus ambientes naturais buscando interpretá-los de acordo com os significados que os sujeitos investigados a eles conferem, por isso a análise qualitativa vai além da análise de dados quantitativos, pois utiliza uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e compreender os significados existentes no ambiente da investigação.

3. O instrumento de produção de dados questionário, Gil (2002) o define como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” As perguntas foram feitas dos modos abertas e fechadas. No modo aberto as perguntas são apresentadas de forma que o informante tenha liberdade de responder sem que haja qualquer restrição. As perguntas fechadas são aquelas que o respondente deve escolher entre as alternativas fornecidas pelo questionário.

4. O registro das observações foi feito através do diário de campo no qual indiquei o dia, a hora, o local e o período de duração de cada uma; bem como as anotações pertinentes às atividades de prática e de eventos de letramento que foram aplicados e observados durante o período de coleta de dados para a análise.

3.4 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para aplicar o questionário com as indagações pertinentes às questões norteadoras desta pesquisa, agendei com os 10 sujeitos selecionados uma reunião na escola, na qual fez-se necessário a abertura de uma roda de conversa informal,

para que eu pudesse, então, sentir, perceber e registrar as informações conexas à composição do questionário com as perguntas certas que guiassem os rumos das observações e aplicações das práticas de letramento adequadas às respostas almeçadas na pesquisa de campo proposta.

Na roda de conversa abordamos várias temáticas, entre elas: costumes, gostos, vivências, experiências no cotidiano familiar, social, religioso e escolar.

Após esta sondagem com os alunos alvos da pesquisa, pensei e elaborei as perguntas exatas para compor o questionário de 16 questões, sendo ele constituído por 8 questões abertas e 8 questões fechadas.

No 1º encontro, previamente agendado com eles, antes de iniciarmos as observações para posterior aplicação das práticas de letramento, apliquei, então, o questionário no espaço já estabelecido: a biblioteca da escola. Eles tiveram o tempo de 20 minutos para responderem o questionário. Ao final desse tempo, recolhi as folhas de questionário de cada aluno, e então, iniciamos uma rápida discussão acerca das perguntas feitas para finalizar aquele momento e preparar as estratégias seguintes para dar andamento as observações e aplicações das práticas de letramento adequadas a responder as inquietações concernentes a esta pesquisa.

Existem debates em relação a consolidação do trabalho de campo em pesquisas qualitativas, uma vez que no campo, assim como durante todas as fases da pesquisa, tudo mereceu ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado. No entanto, o percurso metodológico da pesquisa não deve se restringir apenas a utilização de instrumentos apurados de coletas de dados. Nesse sentido, o processo de trabalho de campo requer, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa.

Ao iniciar a observação no lócus da pesquisa, o primeiro passo dado foi determinar o local onde seguramente faria a aplicação do questionário e a observação, no caso foi ofertada pela direção da escola a biblioteca, para que neste espaço eu pudesse reunir os alunos que foram previamente selecionados para fazerem parte do estudo, bem como onde seriam realizadas algumas das práticas de letramento propostas aos sujeitos alvo deste estudo durante o período determinado para tal. Ressalto que como a escola é em área arborizada, muitas das práticas de letramento propostas aos sujeitos foram realizadas ao ar livre, mais precisamente embaixo de uma mangueira frondosa e majestosa que encanta o

lugar, sendo tudo descrito no diário de campo, a fim de nada passar despercebido na análise dos dados coletados.

Após a aplicação do questionário, pus-me a propor e aplicar práticas de letramento em vários momentos nas atividades dirigidas pelos professores, bem como nas práticas de letramento propostas por mim mesma aos alunos durante o período que constituiu a pesquisa. Pude observar seus comportamentos diante às atividades desenvolvidas e analisar suas atitudes frente aos desafios de leitura e letramento que permeavam as práticas de letramento propostas.

Segundo Gil (2008) a observação “constitui elemento fundamental para a pesquisa, pois é dela que é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir hipótese, definir variáveis, coletar dados etc. Rúdio (2002) reforça que o termo observação possui em sentido mais amplo, pois não trata apenas de ver, mas também de examinar e é um dos meios mais frequentes para conhecer pessoas, coisas, acontecimentos e fenômenos.

Para iniciar a discussão a partir dos dados fornecidos pelos (as) alunos (as) por meio do questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas a eles durante a coleta de dados e a observação no lócus da pesquisa, menciono o que Cosson (2009) contribui sobre o ensino de literatura nas escolas:

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objetivo próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir de história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele (p. 23).

A leitura literária, assim como a exposição oral de diversas narrativas míticas através de contação e, exatamente, por não possuírem registros escritos necessitam ser descobertas pelo leitor infantojuvenil como uma fonte infinita de prazer/saber/fazer. O uso de estratégias de leitura promove a interação entre leitor (a) e texto, ao professor caberá a função de mediar essas ações e não somente ficar preso ao ensino da gramática ou a fichas de leituras sem expandir o potencial de leitura e letramento dos estudantes.

Na escola lócus desta pesquisa, prioriza-se o trabalho dirigido pelo livro didático já que este, em muitos casos, ainda é um dos únicos materiais acessíveis e disponíveis, pois há escolas em que os livros não chegam em número suficiente para todos os (as) alunos (as), dificultando ainda mais um processo de aprendizagem que já é difícil tanto para o (a) aluno (a) quanto para o (a) professor (a), considerando que nem todos têm acesso à internet, às revistas, às bibliotecas, a computadores, enfim, a meios que possam contribuir com o que venha a ser ensinado nas escolas.

Reconhece-se, assim, mais uma dificuldade em apresentar ao (a) aluno (a) textos regionais que compõem o seu campo cultural, tradições e costumes locais. A dificuldade de professores reproduzirem material com textos literários e não literários, a fim de promover a prática de letramento é, muitas vezes, uma barreira intransponível, devido ao número de alunos (as) e quantidade de turmas que cada professor (a) trabalha.

Dentro das concepções metodológicas, esta dissertação caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo. Minayo (2011), descreve que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade não quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A fim de validar a coleta de dados, considerando a ética do trabalho, uma vez que essa envolve seres humanos como objeto de pesquisa foi enviado ao comitê de ética solicitação de autorização para aplicar os instrumentos de coleta de dados (ver apêndice).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 LEITURA

Alusivo ao tema abordado nessa dissertação e, tendo como base autores como Mikhail Bakhtin como referencial teórico da análise do discurso, devo considerar o quesito leitura, não como decodificador de enunciados, mas como prática de letramento ampla, diversa, pertinente ao texto escrito e também às experiências de mundo. Uma vez que, para que o letramento se concretize nas práticas cotidianas do aluno, seja na comunidade, na família, na igreja ou na escola, não é preciso que o aluno domine, necessariamente, a leitura do texto escrito e a escrita, conforme ditam as Bases Nacional Comum Curricular (BNCC), referencial norteador para o ensino no Brasil, que dispõe a seguinte definição para a leitura:

A leitura é o 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 (p 69).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as), uma vez que a partir do desenvolvimento de sua competência leitora, esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas. Contudo, o texto dos PCN chama atenção à amplitude do conceito de leitura, observando que esta atividade está diretamente vinculada às vivências humanas, isto posto, a “leitura de mundo”, antecede a leitura da letra.

Assim, é necessário destacar que, dentro do processo de ensino aprendizagem é comum partir do pressuposto de que o desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita se efetivem nos anos que compõem a alfabetização do aluno, sem considerar diversos fatores que interferem, embargam ou anulam este processo, sendo esse aluno (a) promovido aos anos escolares seguintes por conceitos ou por conselhos de classe realizados nas escolas que avaliam outras referências, como frequência nas aulas, comportamento, participação nas atividades propostas. Sendo que, a meu ver, estes outros fatores concernentes ao processo educacional, são tão importantes quanto saber ler e escrever, uma vez

que a escola deve proporcionar ao aluno condições de desenvolver essas habilidades.

Porém, se há falha no início da trajetória escolar, há como consequência o fracasso escolar, causando as repetências e até mesmo a descrença em si próprio no processo de ensino/ aprendizagem, assim chegando ao final do ensino fundamental sem a devida proficiência nas habilidades de leitura e escrita. Fato que me motivou a analisar as práticas de letramento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e dos alunos do Projeto Mundial, já que entre esses alunos há uma disparidade imensa no que tange ao domínio da leitura e letramento. Assim, deverei me manter atenta sempre a esses dois polos: a aquisição da leitura do texto escrito e a leitura como percepção do que nos acontece no mundo.

Acredito que a definição de Brandão; Micheletti (2002) acerca do processo de leitura, garanta um ponto de partida que envolve os meandros dessa pesquisa. As autoras mencionadas afirmam que a leitura:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (p. 09).

Dessa maneira, ler está para além da compreensão de expressões por meio de palavras. Ler abarcar também entendermos e interpretarmos sentimentos, emoções, pensamentos, ensinamentos, ações. Inferir sentidos a signos verbais e não verbais; leitura, habilidade provocadora de emoções ao sermos atingidos por camadas das entrelinhas dos textos; textos diversos, que podem representar e/ou evidenciar vivências e experiências humanas. Ao ler compreendemos conceitos, pensamentos, desejos, ideias de quem se utiliza das palavras escritas, das imagens, das relações sociais para entender o mundo e, assim, reinventar a sua realidade e, quem sabe, as dos que estão em seu entorno.

4.2 O CARÁTER MÍTICO DAS NARRATIVAS: LEITURA E LETRAMENTO

A relevância de apresentar esta discussão neste tópico surgiu durante a aplicação do questionário e posteriormente no momento da roda de conversa disposta a respeito das questões abertas e fechadas, e, em especial no debate

sobre a questão 10 do instrumento questionário aplicado aos 10 sujeitos selecionados para esta pesquisa.

A referida questão faz alusão aos contos de fadas e aos contos e lendas amazônicos, cujas respostas apresentaram o conhecimento de alguns dos contos de fadas clássicos, como Chapeuzinho Vermelho e Romeu e Julieta e, também, e na ocasião responderam conhecer as lendas do Boto, do Curupira, do Saci, da Mula sem cabeça, da Cobra Grande, entre outras, citando como exemplo de leitura e, até mesmo, de conhecimento prévio por meio de contação de história no convívio familiar ou em pesquisas para trabalhos e apresentações escolares.

Por esta razão acredito ser pertinente apresentar este tópico pela relevância do imaginário nas concepções que os estudantes, sujeitos desta pesquisa, demonstram ao comentar os textos literários estudados durante a execução deste projeto. As analogias, comparações, referências aos assuntos e personagens literários, partiam sempre das vivências relacionadas aos mitos e contos de nossa região. E esta é uma questão que não pode ser desprezada.

Assim, considerar o caráter mitopoético das narrativas orais amazônicas conduz-nos, alunos e professores, a certas perplexidades, uma vez que temos uma visão de mundo diferenciada de acordo com o grupo social do qual fazemos parte:

Estamos, então, na borda com as literaturas que admitem os adjetivos infantil, oral, popular e regional, africana, indígena, feminina, de testemunho, entre muitas outras. E, muitos de nós, professores de literatura, além dos autores de livros didáticos, desconhecemos essas literaturas e por isso não temos como estabelecer diálogos intertextuais, não podemos considerar as diferenças, as heterogeneidades culturais brasileiras. E, o mais grave, quando conhecemos não estamos preocupados em discuti-las, inclui-las, valorizá-las, entronizá-las. Torcemos pelo homogêneo? (FARES, 2013, p. 82)

Imagem 16: figura lendária do Curupira



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/curupira/>

A imagem 16 representa figura imaginária descrita em narrativas orais de nossa região, na qual encontramos fortemente a presença do mito. Assim, personificado em figuras fantásticas, encantadoras, horrendas, fruto do imaginário local, da mitologia amazônica, a exemplo, o Curupira.

Reconhecer o poder simbólico da literatura não significa desvinculá-la da realidade que nos cerca, pelo contrário, o poder e a magia da literatura encontram eco exatamente na realidade, ajudando-nos a compreendê-la e nela intervir, recriando-a. Ao mergulhar na leitura de obras literárias, o leitor adentra outros “mundos”, mas não perde o sentido do real e aí está, a nosso ver, a função mágica da literatura: através dela vivenciamos outras realidades, com suas emoções e perigos, sem sofrer as consequências daquilo que fazemos e sentimos enquanto lemos.

Compreende-se a leitura como espaço de interação, como “prática social” e será a leitura tanto mais proveitosa quanto maior for a quantidade de provocações e desafios que ela dirigir ao leitor, esse compreendido como sujeito ativo no ato de ler.

Um trabalho com leitura literária na escola deve, portanto, levar em conta algumas reflexões, partindo das questões aqui levantadas: Que concepções de literatura e de leitura norteiam o trabalho com o texto na escola? Como trabalhar a leitura socialmente sem que ela perca seu poder? Qual o papel do leitor frente ao

texto? Tais questões e muitas outras surgem à medida que o texto literário passa a circular na escola, trazendo a necessidade de que com ele seja realizado um trabalho que vá além da decodificação e exercícios de fixação.

Especialmente, em sociedades com deficiências de bens culturais ou de difícil acesso a eles, onde é possível que as crianças e adolescentes somente tenham contato com o livro e a leitura literária nas escolas, cabe exatamente, à escola não esquecer de seu papel, contribuindo para a acessibilidade dos bens culturais – entre eles a leitura de textos de caráter amplo – por parte de todos. Ação esta, que vai ao encontro do que afirma Soares (2003), para a qual o termo letramento designa práticas de leitura e escrita num contexto em que faça sentido, ou seja, o aluno precisa saber fazer uso social e envolver-se nas atividades de leitura e escrita:

O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns dos textos escritos com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais (STREET, 2014, p. 09).

À luz do pensamento do teórico citado, analisar práticas e eventos de letramento diferenciados e, também, por meio de narrativas orais, de certa forma, conduz o leitor a vivenciar as “realidades” ali descritas; conhecer, reconhecer e discutir a narrativa oral como literatura, considerando os contextos históricos e culturais dos grupos sociais ao qual o aluno está inserido ou que se insere na prática cotidiana.

A imagem que segue apresenta a força do mito e do imaginário amazônico presente em narrativas orais que constituem nosso acervo cultural. Como característica da oralidade as narrativas assumem peculiaridades à medida que são recontadas. Narrador, espaço, situacionalidade, interferem e transformam a narrativa, e compõem a performance enquanto ato de narrar.

Imagem 17: ilustração da figura mítica da Cobra Grande



Fonte: <https://binged.it/2R4pV9t>.

A imagem 17 revela cena do cotidiano amazônica. O caboclo ribeirinho que repassa as narrativas crê naquilo que conta, usa o mito como meio de confirmação de suas tradições. As narrativas se fortalecem quando são repassadas:

O imaginário [tem a capacidade] de incitar, de dirigir a pesquisa científica ou técnica. Canguilhem (1952) tinha reparado que o desenvolvimento heurístico segue um plano e uma visão imaginários. Este biólogo tem um imaginário do fragmento, da célula, da molécula: seu schème verbal é “cortar” e “frequentar”, enquanto o de outro, ao contrário, apenas situa sua investigação nos conjuntos, nos tecidos, nos órgãos, nas funções; por isso, seu schème verbal é “tomar coerente” e “globalizante”. Bachelard tinha já assinalado esse fenômeno: não importa como se inventa, e sim que se está sempre preparado para um devaneio inventivo, uma declinação imaginária. Holton, físico de Harvard, magistralmente mostrou que são as “forças” problemáticas radicalmente opostas que levaram Einstein e Niels Bohr a suas teorias. Em um, o imaginário do contínuo; em outro[...], o imaginário do pontual e do descontínuo (DURAND, 1996, p. 180-181).

Para Durand, o imaginário conduz inclusive a pesquisa científica, pois há um devaneio inventivo que justifica as descobertas, como demonstra na citação acima, assim considerando que fazem parte desse devaneio inventivo as narrativas como as que relatam o nascimento de Jesus em que a virgem Maria é engravidada pelo Espírito Santo; nos relatos que envolvem o surgimento do mundo com o fenômeno do Big Bang, em que cientistas afirmam que a origem do universo foi a partir de uma

explosão, ou até uma narrativa do caboclo amazônida como a lenda do Boto em que um moço encantado engravida uma moça às margens de um rio:

O mito vai transformar em linguagem, em relato (história), as escolhas assim feitas; e tal relato, por sua vez, vai organizar o mundo, estabelecer o modo das relações sociais, e seus personagens vão servir de modelo para a ação cotidiana dos indivíduos. São, pois, os schèmes, os arquétipos, os símbolos, e os mitos que vão, a partir de sua organização, feita por uma dada cultura, orientar o desenvolvimento dessa cultura (PITTA, 2005, p. 20).

O imaginário possui regras, isto é fato, e somente um estudo aprofundado nos conduz às veredas deste entendimento, mostrando-nos as subjetividades presentes em processos simbólicos engendrados por grupos sociais na constituição de seus imaginários.

4.2 DIÁRIO DE CAMPO

Tomando-se por base o diário de campo elaborado por mim durante a realização da pesquisa foi possível observar na prática o que a teoria apresentada afirma. Quanto maior a riqueza de detalhes registrados no dia a dia da pesquisa, melhor será o proveito que se poderá tirar do diário de campo. Observações ali contidas certamente seriam esquecidas se não fossem registradas a seu tempo. São observações que podem colaborar na compreensão e esclarecimento de fatos e geração de novas ideias para a pesquisa.

No diário de campo registrei a data, o local e a atividade que foi desenvolvida naquele momento. Sobre os sujeitos descrevia a aparência, alguma particularidade, expressões faciais, gestos, modo de falar, modo de agir etc. Sobre o que ouvia, como palavras, pronúncias e sons em geral, além de suas opiniões e declarações acerca da temática abordada na atividade proposta na ocasião dos registros.

Durante o período de observação, o instrumento diário de campo foi imprescindível para fazer os registros de todos os detalhes percebidos durante a aplicação das práticas de letramento desenvolvidas na escola, dado os detalhes apresentados por cada aluno durante a participação nas atividades propostas, haja vista terem sido muitas atividades, como: pesquisas, exposições, jogos, apresentação de vídeos, rodas de discussão, leituras e contextualização, assim como , também registrei particularidades dos professores e da escola que

identifiquei e acreditei ser pertinente registrar no diário de campo a fim de expor neste texto dissertativo.

Ainda na observação e tendo registrado no diário de campo, constatei que na escola há, da parte dos professores, o desejo de promover atividades que envolvam diversas práticas de letramento. Entretanto, as barreiras que todos enfrentam impossibilitam envolver os estudantes, semanalmente, em atividades que promovam letramento, para além das atividades comuns de sala de aula, barreiras como: turmas com até 38 alunos (as) em salas muito pequenas, abafadas e quentes, pois a estrutura física da escola é precária e este se torna um fator de dificuldade, já que se torna inviável que os (as) aluno (as) se concentrem em atividades escolares com sensação térmica alta dentro de uma sala de aula pequena com alunos quase que amontoados, além de barulho vindo da parte externa da sala de aula, de alunos (as) que estão sem aulas, em virtude de ausência de professor.

Além destes fatores mencionados, ainda há dificuldades como material didático de suporte, o professor não tem como arcar com os custos de reproduzir materiais extras para atender todas as suas turmas; e se, se dispuser a copiar no quadro branco, precisará de muito tempo para que todos os (as) alunos (as) possam copiar do quadro, considerando as dificuldades de escrita que muitos deles apresentam. Logo a promoção de práticas de letramento por professores na rede pública enfrenta obstáculos diariamente. Porém, apesar de todos estes problemas apresentados, há ainda, professores (as) que se envolvem nesse processo. Dispõem-se com bom ânimo e criatividade a pensar e atividades letramento, como na escola E.E.E.F.M. Nossa Senhora de Guadalupe.

Durante conversa informal com a professora de Língua Portuguesa do 9º ano e com a professora do Projeto Mundial, ambas expuseram suas experiências, tendo a professora do 9º ano relatado que não havia trabalhado antes na docência, portanto, não tem vasta experiência em sala de aula, pois exercia atividade remunerada em outra área profissional, mas não deixou de buscar aperfeiçoamento, tendo feito especialização em Formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura. Durante este período ela, também, se dedicou a estudar e a se preparar para as provas do concurso para professor, aguardando a oportunidade da SEDUC ofertar o tão esperado concurso. Estas buscas e escolhas a mantiveram afastada da docência, tendo a pouco tempo sido convocada ao serviço público, assim podendo experimentar a relação professor/ aluno. Enquanto a professora do Projeto Mundial

tem longa experiência, pois já está na docência há 25 anos, fato que não a impede de pesquisar, planejar suas aulas e buscar estratégias viáveis que possibilitem a ela promover com os alunos práticas de letramento, mesmo com todas as dificuldades percebidas.

Na E.E.E.F.M. Nossa Senhora de Guadalupe, *lócus* desta pesquisa, há o interesse por parte dos professores em promover a prática de letramento entre os (as) alunos (as), não somente durante as aulas, enquanto estão na escola, mas que esses processos, ultrapassem os muros da escola, e dialoguem com as experiências pessoais dos educandos na família, na igreja, na comunidade em que estão inseridos.

Assim, destaco as práticas de letramento vivenciadas na escola, sendo propostos temas pela equipe pedagógica da escola aos professores a fim de desenvolverem, aguçando a criatividade dos alunos por meio da pesquisa.

Imagem 18: registro de prática de letramento



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A imagem 18 registra a prática de letramento que envolveu os alunos de todas as turmas do ensino fundamental, ensino médio e Projeto Mundial, incluindo os sujeitos desta pesquisa, também. O tema versava sobre o Dia da Consciência Negra, em cuja atividade os alunos do registro fotográfico, especificamente, apresentaram seus conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa sobre comidas típicas e tradições de nossa região trazidas pelos índios e escravos. Os alunos

apresentaram oralmente os resultados de suas pesquisas aos visitantes do estande montado na área externa da escola.

Considerando as teorias de bakhtinianas acerca do enunciado, uma estratégia utilizada pelos sujeitos que compõe os processos de letramentos é ouvir interlocutores, realizar uma escuta ativa do outro para, posteriormente, incorporar ao próprio discurso formas de dizer de outro sujeito. Para Bakhtin (2002, p.146) isso representa uma “apreensão ativa, apreciativa da enunciação” de outro com o qual os sujeitos estabelecem relações dialógicas e passam a utilizar, após análise da pertinência das manifestações linguísticas naquela comunidade.

Imagem 19: registro de evento de letramento



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Em evento de letramento promovido por coordenadores e professores da comunidade escolar, conforme apresenta a imagem 19, foi organizada uma feira de talentos com intuito de motivar os alunos de um modo geral a encontrarem afinidades com o mercado de trabalho formal e informal, esse evento foi denominado por Projeto Jovem empreendedor. Para Bakhtin (2000), os enunciados produzidos por esses sujeitos refletem a individualidade, constituem parte das histórias de vida, desvelam outras significações que se relacionam aos sentidos das construções em suas vidas.

Foram convidados a participarem de eventos diversos profissionais como um advogado, assim como empreendedores informais da área do bairro do Tapanã,

como bateadores de açaí, que puderam enriquecer o evento com grandes contribuições acerca de suas profissões, o caráter e importância de cada uma delas para a comunidade de um modo geral, aguçando nos alunos inquietações pertinentes ao seu futuro profissional, assim proporcionando conhecimento e inferências aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que cursam as séries do ensino fundamental e médio noturno na escola, bem como às crianças e adolescentes que cursam os anos do ensino fundamental e do Projeto Mundial no diurno.

Os letramentos integram esses processos, mas vão além das habilidades individuais, envolvem práticas sociais de leitura e escrita inseridas nos contextos sociais (ROJO, 2009).

Devido a essa indissociação do contexto social, Street (2006) destaca o enfoque ideológico de letramento relacionado com as estruturas culturais e de poder da sociedade. A linguagem constitui os fatos, traz as significações axiológicas à superfície pelo discurso (BAKHTIN, 2000).

Na proposta de prática de letramento desenvolvida com alunos do 9º ano do ensino fundamental, o professor de educação física desenvolveu com eles atividade que em que puderam elencar e organizar em cartazes as mais diferentes atividades físicas que existem e que são praticadas em todo o mundo e a importância de atividade física para a saúde e bem-estar do ser humano.

Imagem 20: registro de prática de letramento



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A imagem 20 apresenta a culminância da proposta em apresentação oral de cada pesquisa realizada por grupo em destaque em debate realizado em sala de aula, em cuja ocasião os alunos pesquisadores apresentavam os resultados de suas pesquisas e esclareciam aos demais colegas sobre questões pertinentes que eram levantadas pela turma. A interação é um elemento fundamental na constituição da linguagem, pois é na relação dialética entre interioridade e exterioridade que os sentidos se constroem (BAKHTIN, 2000). Os sentidos emergem nessas interações dialógicas em que há uma influência recíproca de sentidos compartilhados de forma reflexiva nas interações sociais.

4.3 AS PRÁTICAS E OS EVENTOS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Em atividade realizada, a fim de promover com os (as) alunos (as) práticas de letramento na escola, reuni os (as) alunos (as) selecionados (as) que fazem parte desta pesquisa de mestrado e, em reunião de orientação, expliquei qual seria o papel de cada um na construção e organização do jornalzinho. Utilizando a biblioteca como base de apoio para a elaboração e execução do jornalzinho escolar denominado Guadalupe Notícias.

Durante nossa conversa, pude abstrair, de cada um, seus interesses pelos gêneros textuais que lhes apresentei, tais como: contos, crônicas, poemas, receitas, contos, horóscopo, orações. Pude perceber, também, o grande interesse por jogos, pintura e desenhos que os (as) alunos (as) demonstravam. Então, demos início a produção do material que comporia o jornalzinho. Para (SOARES, 1998, p. 75):

A verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas.

A autora ratifica no trecho citado a prática na aplicação, uma vez que pude, junto com os alunos, certificar-me disso durante a construção desse instrumento de informação realizado por eles, com meu auxílio, que foi o jornalzinho escolar.

Assim, nossos encontros eram na biblioteca duas vezes por semana no período que compreendeu 2 meses, no caso, os meses de maio e junho de 2019, a fim de que me apresentassem as produções de textos, entrega de material produzido e pesquisado em casa, de modo a analisar para serem avaliados e

corrigidos por mim, para que, assim, pudesse orientá-los na reconstrução do texto, do desenho e iniciar a composição do jornalzinho, anexando as fotos selecionadas de eventos que envolveram de algum modo a comunidade escolar em atividade em classe e extraclasse; e informes de notícias relevantes do corpo administrativo e pedagógico da escola ao longo dos 2 meses estabelecidos como prazo para a coleta de material desta proposta.

No período que compreendeu a construção do jornalzinho e durante observações feitas por mim, roda de conversa e aplicação do questionário para a pesquisa, constatei e confirmei as condições de leitura, letramento e letramento literário dos alunos (as) sujeitos desta pesquisa. Esses alunos (as) saem do Ensino Fundamental I, nível de ensino que compreende os anos iniciais da educação básica do 1º ao 5º ano, com dificuldades extremas no que tange a letramento e chegam ao 6º ano, já no Ensino Fundamental II, na escola pública, sem dominar, devidamente, as habilidades da leitura e da escrita.

Para Bakhtin (1997), a verdadeira substância da língua seria o ato dialógico em seu acontecimento concreto, sendo que qualquer diálogo, além de ser ele próprio histórica e socialmente determinado, evidencia uma outra história: a história da própria linguagem. A língua seria o produto do trabalho coletivo e ininterrupto de sujeitos socialmente organizados, cujo processo instaura a construção, também coletiva, de conhecimentos, práticas e saberes sobre o mundo.

Contudo, perceber a necessidade de conhecer melhor os processos de letramento de crianças e jovens justificam-se pelo papel constitutivo que a linguagem tem na criação dos sujeitos e, por isso, a importância de contínuas revisões nas práticas de trabalho com a linguagem na escola.

A palavra se apresenta em suas múltiplas enunciações de sua própria prática linguística e somente compreendemos e reagimos àquelas palavras que nos despertam ressonâncias ideológicas ou concernente à vida, conforme ressalta (BAKHTIN, 1992, p. 90).

Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva, e lançarmos sobre a língua um olhar digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua.

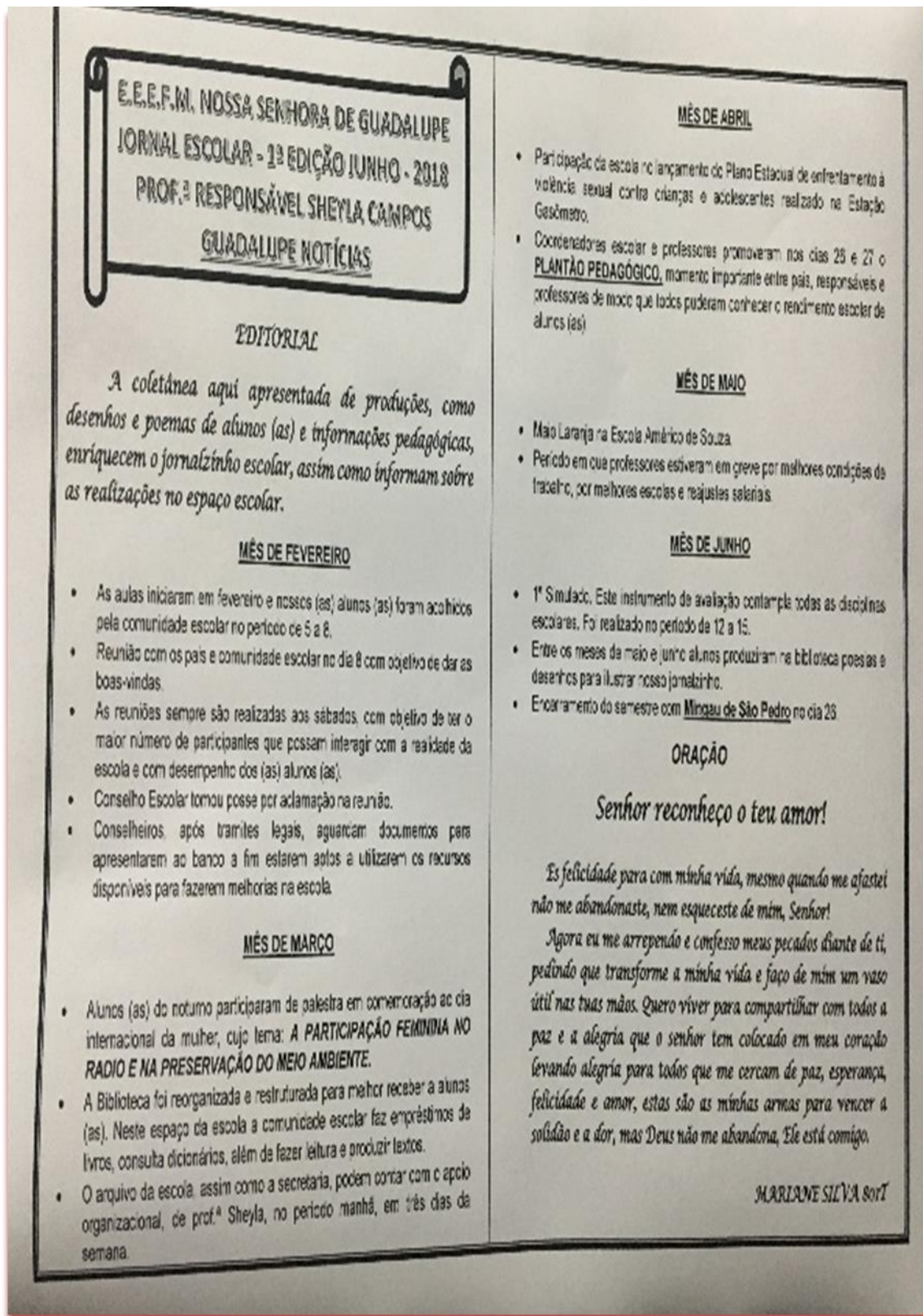
Justifica o autor que, num dado momento do tempo, a língua se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta, e que o sistema sincrônico da língua de uma comunidade histórica só existe do ponto de vista do locutor de uma dada comunidade linguística, que participa dessa coletividade regida por normas linguísticas e acrescenta: certamente, essas normas variam. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social que é função de uma relação mais ou menos próxima com a infraestrutura (BAKHTIN, 1992, p. 95).

Assim sendo, o jornalzinho teve a publicação no final do 1º semestre do ano de 2019. Optei em publicar os acontecimentos mais relevantes de cada mês dos dois meses que durou a coleta de dados, já que se tratava de uma proposta de prática de letramento experimental com finalidade de conclusão do período de pesquisa de campo realizado na escola com os alunos selecionados para a pesquisa. A continuidade da proposta do jornalzinho não foi acatada por outras professoras de Língua Portuguesa de outras séries, em virtude de já estarem desenvolvendo outro projeto que propunha leitura e produção de textos na escola.

Ressalto que, em virtude da proposta do jornalzinho não somente encerrar o período da pesquisa de campo, mas também do semestre letivo, as notícias de caráter pedagógico que foram inseridas no jornalzinho, abrangeram o período do início das aulas em fevereiro até o encerramento do semestre em junho de 2019.

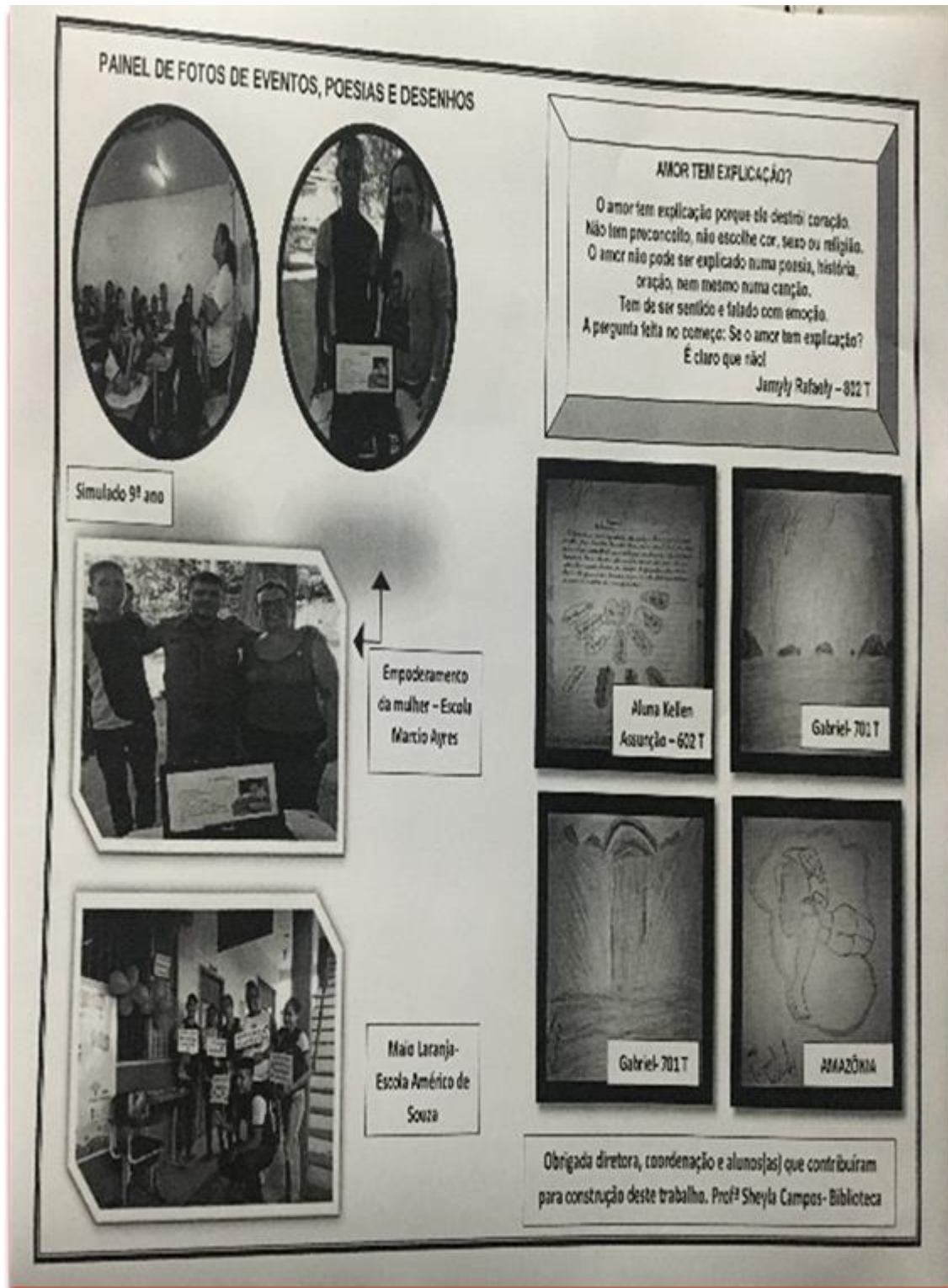
As seguintes imagens 21 e 22 apresentam as páginas do jornalzinho e a constituição das notícias e apresentação das imagens que foram anexadas no 1º jornalzinho escolar produzido na prática de letramento que apliquei na escola com os alunos sujeitos desta pesquisa.

Imagem 21: 1ª página do Jornal Escolar



Fonte: arquivo pessoal/2019.

Imagem 22: 2ª página do Jornal Escolar



Fonte: arquivo pessoal/2019.

Esta 1ª publicação teve uma tiragem de cópias de 150 unidades, sido patrocinado por um amigo, a meu pedido, uma vez que a escola não possui fundos para custear qualquer atividade que necessite de recursos financeiros.

Utilizei meu notebook pessoal para fazer a digitação, formatação, inserir imagem entre outros recursos necessários para organizar o jornalzinho. O editorial foi feito pelos alunos sujeitos da pesquisa com meu auxílio, assim como, a montagem e organização das fotos de eventos, das notícias, de poesias, de orações e de desenhos produzidos pelos educandos.

Trata-se também de familiarização do aprendiz com cada forma de linguagem inserida num contexto e em situações concretas. Uma palavra nova, isolada de um contexto, torna-se processo de compreensão, um peso muito forte; sendo assim, um conhecimento eficaz da língua, exige que ela seja apresentada não em seu sistema abstrato, mas, na estrutura concreta da enunciação, em seu caráter ideológico, pois na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. “A palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1992: 95).

Imagem 23: fotografia do mingau servido aos alunos



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

A divulgação e distribuição do jornalzinho foi feita em evento de culminância que envolveu a comunidade escolar no qual foi servido mingau de milho junto com a

entrega do jornalzinho aos alunos (as) presentes. A imagem 23 registrou o momento em que a merendeira da escola estava servindo o mingau nos copos para dar aos alunos, pais e/ou responsáveis que estavam na escola no evento de culminância da pesquisa com o Jornalzinho na Escola. O restante dos exemplares do jornalzinho foi distribuído aos pais e/ ou responsáveis na reunião pedagógica de encerramento do 1º semestre do ano de 2019.

Imagem 24: distribuição do jornalzinho escolar.



Imagem 25: distribuição do jornalzinho escolar.



Fonte: arquivo pessoal/2019.

As fotografias 24 e 25 são registros do dia da culminância do projeto experimental jornalzinho escolar “Guadalupe Notícias”, momento, também, em que foram distribuídos os jornaizinhos a todos os presentes na escola. Durante a entrega, além das recomendações que foram feitas a eles quanto ao cuidado e respeito com o material produzido e distribuído, também, pus-me a observar a atitude e postura dos (as) alunos (as) diante do material que produzimos juntos. De uma maneira mais elaborada, letramento designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados (STREET, 2003).

Eles paravam ao receber o jornal, liam as notícias e os que participaram escrevendo ou apresentando algum material, buscavam encontrar suas contribuições publicadas. Com muito orgulho mostravam e explicavam aos colegas ou parentes que estavam na escola qual seu trabalho no jornal e explicavam com cuidado e satisfação como foi sua participação na construção do jornalzinho. Para Bakhtin (2000), os enunciados produzidos por esses sujeitos refletem a individualidade, constituem parte das histórias de vida, desvelam outras significações que se relacionam aos sentidos das construções em suas vidas.

A satisfação era aparente nos semblantes de todos os alunos que haviam feito parte do projeto, assim, como pude perceber o interesse em fazer parte do projeto da 2ª edição do jornal por parte daqueles que ainda não tinham tido essa oportunidade, alunos e alunas que naquele momento, também gostariam de ser prestigiados por suas produções escritas e, ao mesmo tempo, aprenderem sobre temas diversos da forma diferente do que estão acostumados nos livros e dentro de sala de aula.

A educação é, desse modo, um campo em que muito se deve investir, para que este em meio a inúmeros processos humanos, sociais, econômicos, culturais, gestacionais, formadores, possa alcançar a melhoria almejada e assim, contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e por conseguinte, do nosso país.

Imagem 26: prática de leitura e letramento embaixo da mangueira da escola.



Fonte: arquivo pessoal/ 2019

Imagem 27: prática de leitura e letramento



Fonte: registro pessoal/ 2019.

Os registros fotográficos 26 e 27 captaram momentos de prática de letramento envolvendo leitura e desenho ao ar livre na área externa às salas de aula e da biblioteca da escola. Para essa proposta de prática de letramento estava à disposição dos (as) alunos (as) leitura de diferentes gêneros dentre eles: mapas, ilustrações, revistas, gibis, Novo testamento (Bíblia), narrativas como contos clássicos e regionais, livros de receita, além de materiais como lápis de cor, régua,

lápiz, tesoura e cola que pertenciam ao acervo material e de livros da biblioteca. Os alunos vinculados à pesquisa e os demais alunos da escola interagiram durante atividade, sendo suas produções expostas em varal disposto ao pé da árvore frondosa.

Consciente de que há muito o que ser feito para avançar no que concerne à prática de leitura e de letramento, não somente nas escolas de Belém, mas nas escolas brasileiras, acredito que o espaço escolar é, se não o único, mas o principal, dada a realidade que vivemos, responsável por intermediar de fato, o processo de leitura, o contato entre sujeitos e texto escrito, exercendo, assim, a escola, o papel de incentivadora e de proporcionadora da experiência de leitura; sendo a escola, muitas vezes, é o único lugar onde a criança ou jovem tem real contato com a leitura, considerando que dependendo do meio familiar da criança e/ou do jovem, os membros da família muitas vezes não oportunizam, não incentivam a leitura em casa ou em outros ambientes.

O letramento em meio aos processos educacionais é uma atividade que considera as experiências de vida e conhecimento dos sujeitos, em diálogo constante com os contextos vividos pelos indivíduos em sociedade, as análises sobre práticas de letramento conduz, diversas vezes, a caminhos inimagináveis: como barracões de escola de samba, espaços afro religiosos, feiras, mercados, propiciando assim, vivências singulares, enriquecimento cultural, destacando os sujeitos em suas interações sociais cotidianas:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10-11).

Assim sendo, a ação primeira, na luta por transformação nos processos de ensino aprendizagem, é rever alguns conceitos e métodos que são aplicados nas escolas no que diz respeito a prática de leitura, uma vez que se conseguirmos transformar o modo como é tratada a leitura com relação à prática com os alunos, conseguiremos alcançar de forma razoável o letramento em vários campos do ensino.

A imagem 28, a seguir, retrata atividade de leitura e letramento a partir de apresentação de vídeo acerca do tema “*Bullying* na escola” desenvolvida com os alunos alvo desta pesquisa junto com os demais alunos das turmas selecionadas.

Imagem 28: prática de leitura e letramento a partir da apresentação de vídeo.



Fonte: arquivo pessoal/ 2019.

Nesta atividade houve a apresentação de vídeo de 5 (cinco) minutos para os alunos, o qual abriu discussão acerca da temática polêmica, e toda a atividade foi mediada por mim com auxílio de um colega servidor da secretaria da escola que se dispôs a participar por ter empatia com o tema e com os alunos da escola. Ao final da atividade houve a culminância com a produção pessoal de textos de opinião ou relato pessoal sobre o tema.

Assim, acredito que temos de avançar nas ideias de promover a prática de leitura, que não devem ser vistas “apenas pelo prisma de se ensinar a ler” ou conduzir os alunos ao gosto pela leitura de forma “descompromissada” com aquilo que leem, isto é, o que se constata é que se a escola continuar com estes mecanismos, continuaremos sem alcançar resultados qualitativos no ensino, pois nossos alunos aprendem apenas decodificar os textos lidos, mas não conseguem compreendê-los e, assim, não concretizam o ato da leitura, bem menos do letramento.

Para Silva (2011) a leitura é antes de tudo compreender o que se lê e ressalta a esse propósito que:

Ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (p.49-50).

Lançando esse olhar à leitura é que se define a concepção de letramento literário, considerando que o sujeito leitor produz em suas leituras significações e, através desse processo interpreta textos lidos, atribuindo a eles diversos sentidos, assimilados no ato da leitura ou abstraídos de outras leituras anteriormente realizadas.

A função sociocultural do valor de saberes culturais e de outras literaturas. Crianças e jovens chegam à escola com saberes e experiências muitas vezes oriundas de opressão, de pobreza, de violência e esta vivência reeduca os professores, tendo esses de rever valores, conceitos e até mesmo opiniões diante de situações variadas apresentadas e vivenciadas na escola por todos que a compõe. Essa é uma das funções da educação: confrontar a realidade.

Quando professores se tornam capazes de interpretar os saberes trazidos pelos (as) alunos (as) a escola se humaniza, a pedagogia se aproxima da realidade de vida dos estudantes e passa a considerá-los como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos que são, assim como interpretar seus saberes de mundo, o que sabem de si mesmos, de raça, de gênero, saberes segregados e oprimidos. Sobre essas assertivas Arroyo comenta:

Que indagações trazem esses Outros Sujeitos para as teorias pedagógicas? Se os educandos são outros à docência, os docentes poderão ser os mesmos? Questões desafiantes para a educação popular e escolar. As experiências de educação mais próximas da dinâmica popular tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos novos sujeitos. A literatura sobre educação popular, a partir de seu início nos anos de 1960, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ações educativas. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento (2014. p. 26)

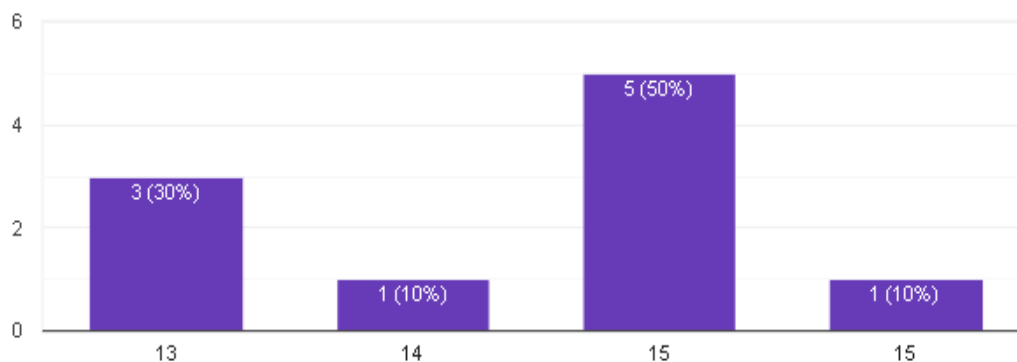
As indagações de Arroyo nos conduzem a pensar uma escola comprometida com sua função sociocultural e gerar possibilidades de oportunizar às novas gerações o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Uma escola acolhedora capaz de transpor seus muros e reconhecer que é constituída por sujeitos oriundos de diferentes realidades e uma escola que desconsidera a dimensão das emoções dos sujeitos que a constituem, deixa de valorizar uma dimensão importante da vida, pois antes de sermos professores, alunos, funcionários somos seres humanos e o quanto mais nos aproximarmos do sensível, mais humanizada se tornarão as relações.

4.4 DADOS GRÁFICOS

Neste tópico apresento alguns dados em forma de gráficos que descrevem algumas das perguntas que compõem o questionário e as respostas dadas pelos sujeitos alvo desta pesquisa na ocasião de sua aplicação, deste modo fornecendo informações sobre seus dados pessoais, assim como as respostas das perguntas abertas e fechadas que compunham o questionário investigativo.

Analisando os dados coletados com os sujeitos, a seguir apresento os gráficos que representam os dados coletados na abordagem com os (as) alunos (as) do 9º ano do ensino fundamental e do Projeto Mundial, os quais descrevem a idade, o sexo, a série e a realidade que concerne à leitura e ao letramento destes alunos (as) no ambiente escolar e fora dele.

Gráfico 1: idades dos (as) alunos (as) participantes



Fonte: respostas pessoais dos alunos entrevistados

O gráfico 01 representa 05 alunos do 9º ano e 05 alunos do Projeto Mundial, totalizando 10 alunos, tendo a média de idade dos (as) alunos (as) das duas turmas observadas na investigação.

Gráfico 2: sexo dos alunos

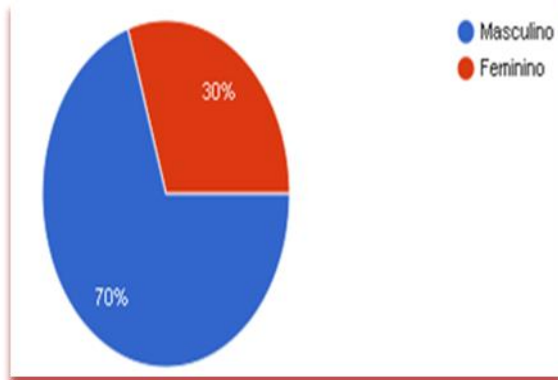
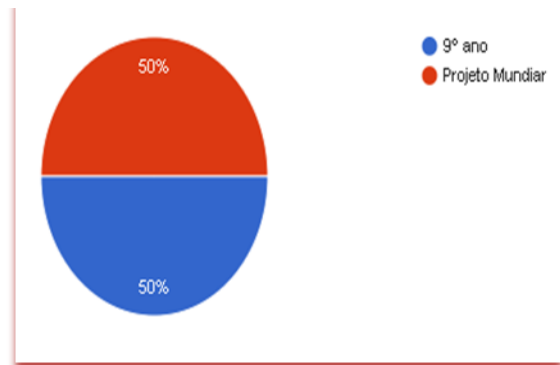


Gráfico 3: série dos alunos



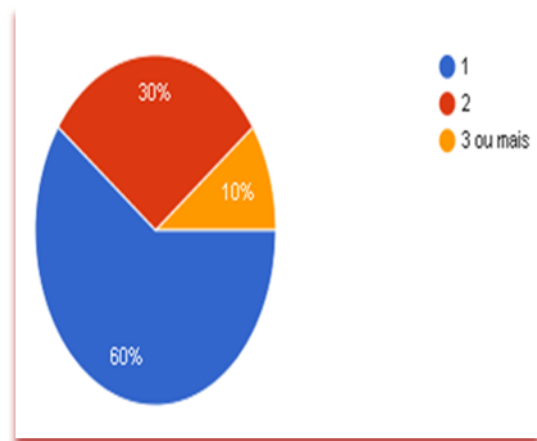
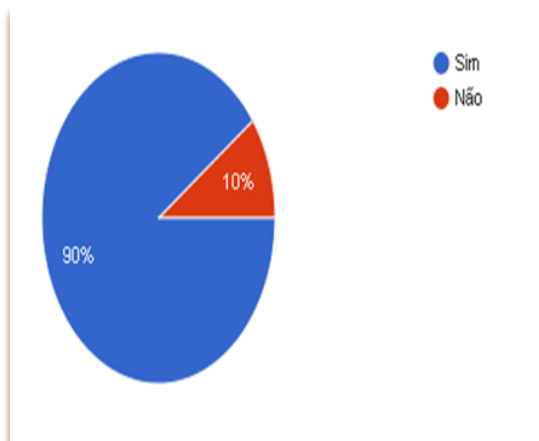
Fonte: respostas pessoais dos alunos entrevistados

O gráfico 02 descreve e comprova que os sujeitos investigados na categoria alunos (as) representam 50% para cada sexo, e por se tratar de alunos (as) de duas séries, a representação do gráfico 03 é de 50%, embora 5 alunos (as) de cada turma tenham aceitado fazer parte da pesquisa e pode contribuir com os dados solicitados no questionário investigativo.

Os gráficos que seguem demonstram de forma objetiva os dados que concernem a respeito de leitura e letramento, a saber:

Gráfico 4: você gosta de ler?

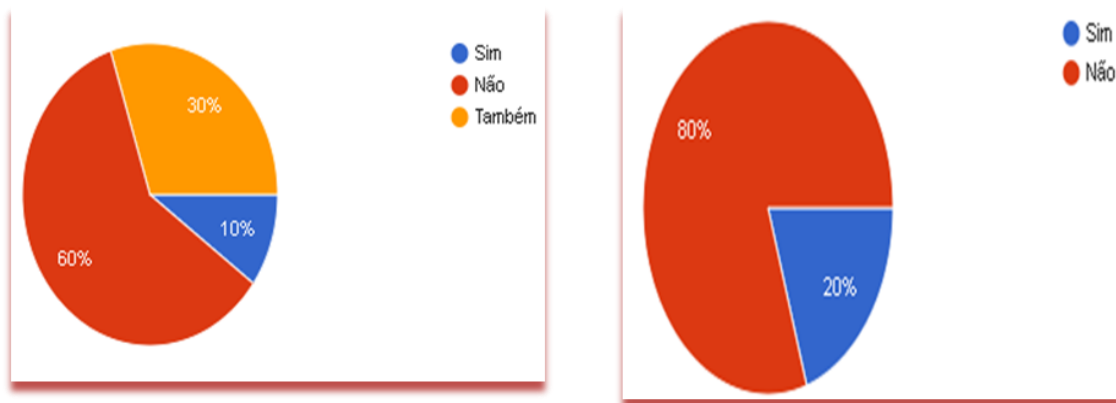
Gráfico 5: Quantos livros você leu neste semestre?



Fonte: respostas pessoais dos alunos entrevistados

Dos alunos (as) que responderam à pergunta, cujo resultado configura o gráfico 4, 90% respondeu gostar de ler, tendo 10% respondido não gostar de ler. A amostragem gráfica 5 demonstra que 60% dos (as) alunos (as) investigados (as) leu 1 livro no presente semestre escolar, 30% declara que leu 2 livros e 10% leu 3 ou mais livros no 1º semestre deste ano de 2019.

Gráfico 6: você lê por exigência da escola? **Gráfico 7:** você conhece histórias gregas?



Fonte: respostas pessoais dos alunos entrevistados

No gráfico 6, 60% dos (as) alunos (as) responderam que não leem nada, mesmo que os professores os incentive, 30% afirma que também lê por exigência da escola e 10% afirma que somente lê por exigência da escola.

Quanto aos gráficos 7 e 8, eles descrevem os percentuais que justificam as respostas dadas às perguntas feitas aos (as) alunos (as) no que concerne à leitura e conseqüentemente ao letramento que esses sujeitos possuem a partir das leituras que fazem em casa quando tem incentivo da família para leitura, na escola quando se interessam por leituras diversas na biblioteca ou até mesmo quando há sugestão pelos (as) professores (as) de leitura ou atividade que envolva leitura e letramento, considerando o interesse que versa a pesquisa.

Em resposta à pergunta do gráfico 07, 80% dos (as) alunos (as) responderam que não conhecem histórias gregas, tendo 20% respondido que sim, e ainda citaram com propriedade quais histórias já leram e, em conversa informal, contaram as histórias ao grupo de alunos (as) presentes no momento. Quanto aos alunos que responderam não conhecerem e nem nunca terem lido nada a respeito, percebi a extrema limitação que há em cada caso, tendo em vista a falta de incentivo advindo

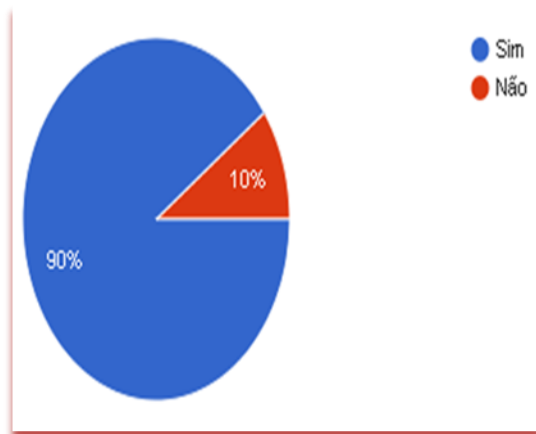
da família ou do grupo social em que está inserido, e ainda pior, perceber que a escola e os (as) professores (as) em suas aulas não ofertam meios de explorar estes textos de forma interdisciplinar, uma vez que nas aulas da disciplina História este tipo de texto é apresentado nos anos iniciais do Ensino Fundamental II.

Quadro 4: respostas do gráfico 7 sobre histórias gregas

Mesopotâmia, Grécia, Roma e Pérsia
História do Minotauro, Pandora e Zeus
Nenhuma

Fonte: respostas pessoais dos alunos entrevistados

Gráfico 8: você sabe o que é um conto de fada?



Fonte: respostas pessoais dos alunos entrevistados

No gráfico 08, 90% dos alunos respondeu que conhece e já leu vários contos de fadas. Em complemento a pergunta pedi aos alunos entrevistados que citassem quais contos conhecem e, com alegria respondiam, oralmente, sobre a satisfação e encantamento que este tipo de leitura lhes proporcionara. Entretanto, 10% disse não conhecer e nem ter lido contos de fadas até o momento, porém, apresentaram como leituras já realizadas: quadrinhos e fábulas, informação esta, que nos leva a inferir que os educandos não fazem distinção entre esses gêneros textuais.

Diante das respostas dadas ao questionário pelos alunos investigados, pude perceber e sentir que, apesar da condição socioeconômica de cada um dentro do seio escolar, há um gosto pela leitura de forma bem diversa por eles, e foi possível sentir a emoção e satisfação ao recordarem as leituras feitas em momentos diferentes dentro da escola e fora dela; no convívio social ou em casa. Há um caráter emotivo em que, na perspectiva de Paulo Freire, só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo assim um ato de criação e recriação, de coragem e de compromisso e de valentia e liberdade.

Assim, o diálogo faz-se numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos e na esperança transformada na concretização de uma procura eterna fundamentada no pensamento crítico:

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos novos sujeitos sociais, políticos, aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos de 1960/1970, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada (ARROYO, 2014, p. 27).

As assertivas promovidas pelo autor alertam sobre a veemente necessidade de humanizar a educação, valorizando o sujeito em sua socialização por meio da educação escolar, o que nos sugere uma maior sensibilização acerca do reconhecimento das práticas de letramento entre crianças e jovens no ensino fundamental, sujeitos desta investigação.

Imagens 29, 30, 31: ilustrações dos livros citados pelos alunos

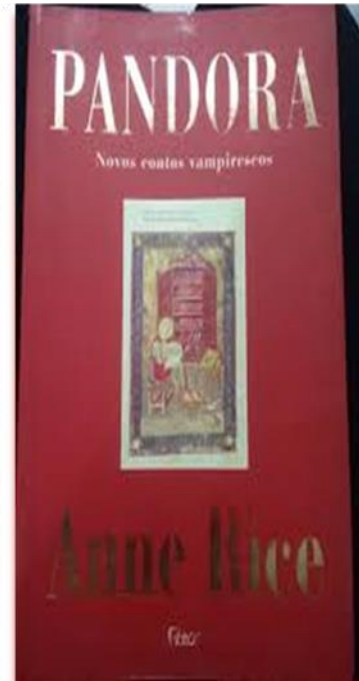
Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31



Fonte: arquivo pessoal, 2019. Digitalização.

Tendo sido os sujeitos da pesquisa questionados sobre o que gostam de ler, analisemos suas respostas dispostas no quadro 5.

Quadro 5: representativo de contos conhecidos e lidos pelos (as) alunos (as) que responderam que já leram contos de fadas e resposta dos alunos (as) que disseram não conhecerem e nem terem lido nenhum conto de fadas.

Cinderela, Branca de neve e Chapeuzinho vermelho
Cinderela, A bela e a fera e Branca de neve
Cinderela, Chapeuzinho vermelho, Branca de neve e Rapunzel
Nenhum
Branca de neve, Primo urso e o sapo e Alice no país das maravilhas
Branca de neve, Cinderela e As Princesas
Mickey, Pateta, Patinho feio e Os setes anos
Pinóquio, Os três Porquinhos e a Cinderela
A Bela e a fera, Rapunzel e Cinderela
Branca de Neve, Peter Pan, Os três Porquinhos

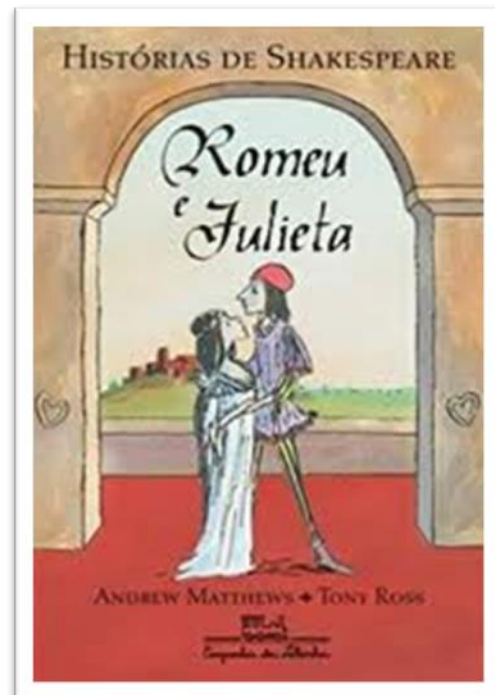
Fonte: respostas pessoais de alunos entrevistados

Imagens 32, 33: ilustrações digitalizadas de livros citados nas respostas.

Imagem 32



Imagem 33



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Quadro 6: livros citados pelos (as) alunos (as) como os livros que mais gostaram de ler e a opção nenhuma, respondida pelos (as) alunos (as) que não leem livros espontaneamente.

50 Tons de cinza e 50 Tons mais escuros
Historias antigas, Historias em quadrinhos e o livro sagrado
Alice no país das maravilhas, Além da magia, Aquela confusão louca da via Merulana
Nenhuma
Viagem ao centro da terra, Moby Dick, Chapeuzinho vermelho e os livros da Marwel
A cinco passos de você e A bolsa amarela
Romeu e Julieta e Mickey
Dragon Boll
Mil e uma noites e O cão dos Baskervilles
A fauna

Fonte: respostas pessoais de alunos entrevistados

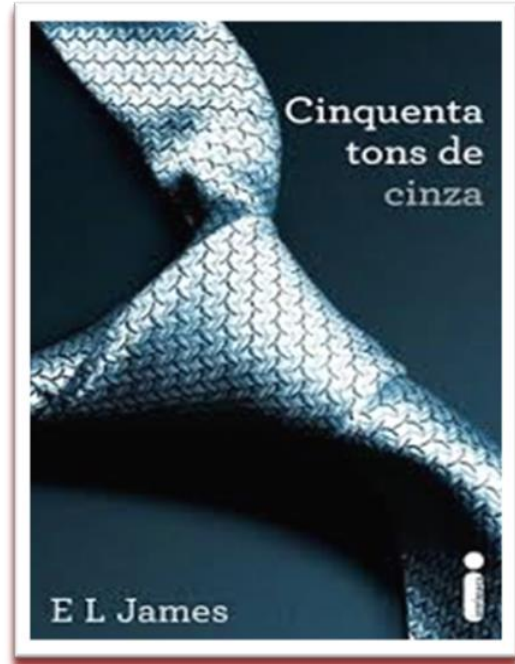
Imagens 34, 35: ilustrações digitalizadas de livros citadas nas respostas.

Imagem 34



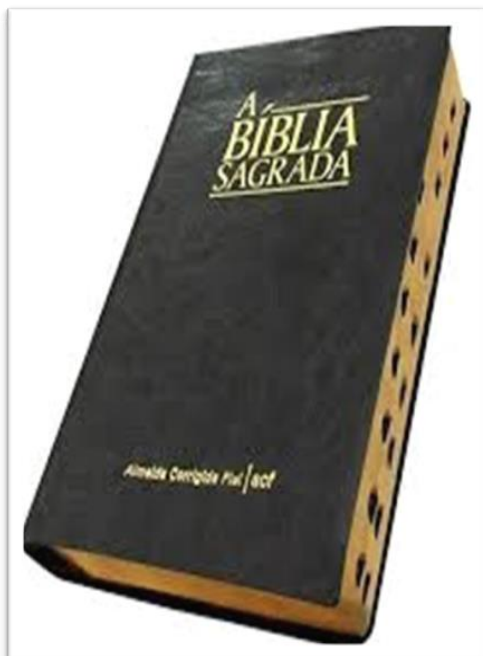
Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Imagem 35



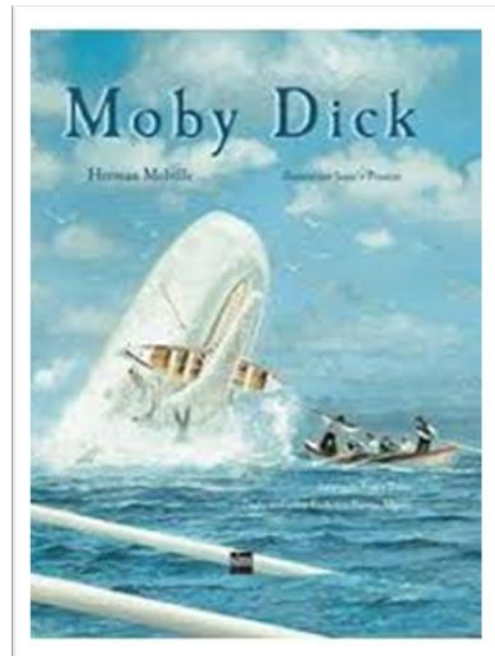
Imagens 36, 37: ilustração digitalizada de livros citados nas respostas.

Imagem 36



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Imagem 37



Imagens 38, 39: ilustrações digitalizadas de revistas citadas nas respostas.

Imagem 38



Imagem 39



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Imagens 40, 41, 42, 43: ilustrações digitalizadas de livros citados nas respostas.

Imagem 40



Imagem 41

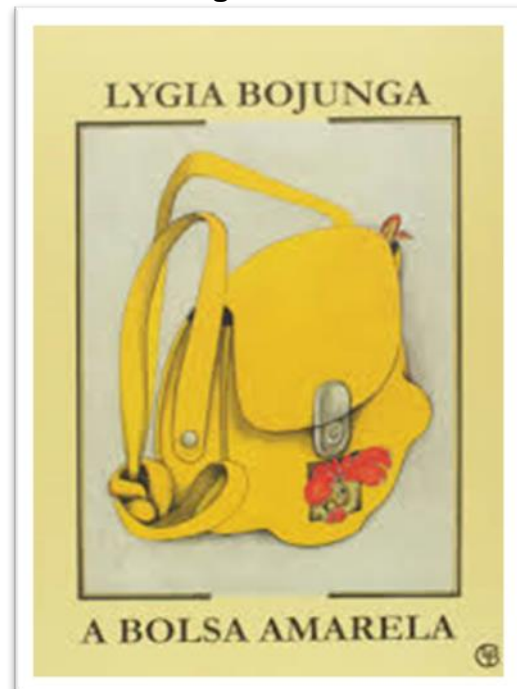


Imagem 42

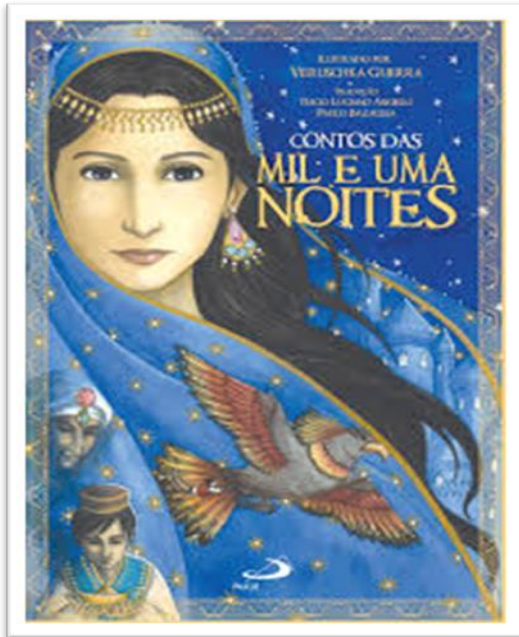


Imagem 43



Fonte: arquivo pessoal, 2019.

Vários temas lidos em textos que divergem entre si na questão de gêneros textuais (Os alunos apresentaram uma diversidade de gêneros textuais em suas leituras), além de haver uma grande diversidade de temas lidos por eles de forma voluntária e, independente, de indicações de professores na escola. Isso está evidente quando citam como leitura realizada apenas o estilo de leitura, como quando citam em suas respostas ao questionário apenas leituras em quadrinhos, sem citar que tipo e de quem são estes quadrinhos, ou citam como leituras feitas histórias antigas. Citam assim, referindo-se a histórias gregas, quando questionados sobre que histórias antigas se referiam. No que se refere o título do livro Fauna, questionei ao entrevistado sobre de que se trata a leitura e obtive como resposta que se trata de uma leitura de suspense e não sobre biologia.

A diversidade de gêneros lidos pelos (as) alunos (as) apresenta curiosidades quanto a escolha das leituras. Uma adolescente de 15 anos, aluna do 9º ano revelou ter lido romances eróticos, como “50 tons de cinza e 50 tons mais escuros”, o que demonstrou um ato de coragem dela em revelar seu interesse pela leitura erótica e ainda mais, mostrar-se esclarecida diante de situações em que possa vivenciar. Todavia as demais respostas atendem ao interesse dos estudantes que

responderam ao questionário, considerando seus gostos por determinadas leituras e faixa etária.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2016, p. 12)

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso, de acordo com as premissas de Bakhtin.

As respostas que versam sobre as justificativas das escolhas dos alunos/leitores apresento no quadro abaixo, seguindo a sequência apresentada no quadro 05.

Quadro 7: justificativas à pergunta do quadro 5.

Porque é coisa que é muito verdade no dia a dia
Porque eu gosto de coisas engraçadas e acho super legal
Porque conta a vida de uma família que é meio sem graça, mais que no final é legal
Porque ele tem aventura e suspense
Porque conta a história de amor enter dois jovens
Porque eu gosto da história dele
Porque é uma história de luta muito legal
porque é suspense e aventura
Porque tem suspense, contos de fadas e é interessante

Fonte: respostas pessoas dos entrevistados.

As respostas dadas pelos alunos justificam suas escolhas de forma “simplória”, porém, permeadas por seu conhecimento acerca do que leem e atendem aos seus interesses e curiosidades peculiares as suas idades. Street (2014) configura:

Que é preciso nos concentrar, como educadores, em alguns pontos chave:
a) como é possível ajudar os participantes no processo de letramento, de maneira a facilitar aos mesmos um letramento contextualizado e apropriado a sua realidade? b) como engajar o letramento individual, de maneira que este possa se construir mais sintonizado com a realidade familiar, maturacional e cultural da criança? (p. 211).

O autor citado apresenta inquietações pertinentes há como ajudar o aluno no processo de letramento, considerando o seio da convivência do educando o meio em que está inserido, sua realidade, já que a sintonia do professor com o aluno deve ser considerada pela escola e pela própria prática do professor, auxiliando no desempenho de práticas variadas de letramento dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura a que os (as) alunos (as) do 9º ano e do Projeto Mundial do Ensino Fundamental II têm contato está contida no livro didático ofertado pela escola que, muitas vezes, traz textos alheios à realidade regional, social, econômica e cultural de alunos (as) da escola pública, exceto textos extras que o professor porventura ofereça ao aluno. Este material ofertado aos estudantes, trata-se de conteúdo fragmentado ou de fácil leitura, estagnando o entendimento por meio de atividades de interpretação que possuem apenas uma resposta certa. Refiro-me ao material que é ofertado ao aluno do 9º ano e pelo material específico produzido e distribuído, exclusivamente, aos alunos de cada segmento do Projeto Mundial, exatamente por se tratar de um projeto de aceleração de ensino.

As professoras por sua vez exercem o papel de corrigir “os erros” dos (as) alunos (as) com base na resposta que o livro dá e, desse modo, inibe e afasta o (a) aluno (a) que, não “acerta” aquilo que está no livro. Esse processo mostra ao (a) aluno (a) que ele (a) não é capaz de compreender os textos e, assim, torna-se cada vez mais distanciado de práticas de letramento, uma vez que, as práticas utilizadas para promover entendimento os limita, não lhes apresentando expectativas de compreensão, mas, sim, deixando nesses alunos a sensação de impotência frente às atividades que representam mais acúmulos de “erros” do que entendimento e compreensão, logo, sem letramento efetivo.

Quando o texto apresentado ao (a) aluno (a) não está presente no livro didático, mas em livros de obras canônicas ou em livros de literatura infantojuvenil sugeridos como leitura extraclasse, o distanciamento do (a) aluno (a), iniciado, anteriormente, pelo trato com o livro didático, estreita-se ainda mais. Isso porque as obras cobradas, as canônicas, principalmente, não dizem muito ao aluno, por a desconhecê-las.

Debater sobre o cânone implica em discutir de modo integrado permanência e mudança, tradição e presente, valor e historicidade, bem como a questão de que as histórias literárias demonstram a problemática das abordagens ideológicas subjacentes na autoridade do crítico literário. Daí falarmos em instâncias de legitimação incluindo os aparelhos do estado, tal como a Universidade, além das resenhas em jornais e revistas, antologias e livros didáticos. É preciso considerar, sob este ponto de vista, a figura do professor como mediador entre o texto e o leitor

no processo de educação literária, na medida em que ele também exerce sua autoridade de leitura. Ainda, deve-se considerar que qualquer mecanismo de escolha, de inclusão ou exclusão, torna o cânone um registro parcial, que cristaliza os valores, interesses e antagonismos de uma ideologia.

Evidentemente, discussões sobre o cânone ganham grandes proporções, tendo em vista que, no atual contexto, muito se fala sobre sua desconstrução e revisão. O valor estético hoje é colocado em xeque, graças ao deslocamento dos referentes que compõem uma determinada cultura. Como resultado, é perene a tentativa de definir cânones por este viés. Trata-se da chamada crise da imagem do gênio criador e do cânone literário universal.

Apresentar o texto literário ao aluno, da maneira como, normalmente, tem sido feito nas escolas, o afasta do jogo de envolvimento, satisfação e viagens ao inesperado que a leitura/letramento literário é capaz de proporcionar.

No Ensino Fundamental, por exemplo, é comum observarmos determinismo no ensino de literatura, já que os textos selecionados para o trabalho precisam ser curtos, de linguagem simples, lúdicos e que atendam às “expectativas da contemporaneidade”. Além disso, o trabalho, normalmente, é norteado por uma determinada temática e orientado em torno de objetivos preestabelecidos. Por isso, os gêneros mais utilizados são as crônicas ou os contos simples.

Esse distanciamento com relação a literatura nas escolas está muito além de um sentimento de rejeição por parte do (a) aluno (a), mas, sobretudo, a impossibilidade de letramento através da palavra literária que transforma, humaniza, proporciona conhecimento crítico, ressignificação do contexto da realidade.

O Letramento, como mostram as definições atuais, divide-se em: individual e social. Os pesquisadores utilizam o termo letramento ou optam em dar ênfase à dimensão individual ou a social, considerando que na prática individual, o sujeito toma para si e faz uso das tecnologias abstraídas da leitura e da escrita de forma pessoal, já na social o fenômeno do letramento é considerado como um processo cultural que constitui um grupo de práticas sociais que se utilizam de exigências no uso da escrita. Daí percebe-se a dimensão e complexidade na abrangência do significado da palavra letramento.

No entanto, quando estão em contato com o texto literário, de acordo com relatos de professores, os (as) alunos (as) apresentam dificuldades na realização da leitura e entendimento desses textos, uma vez que afirmam não compreenderem o

contexto, assim como encontram outras barreiras em torno da organização da estrutura e utilização de vocabulário inacessível nas obras canônicas, por exemplo, O que, também, deve se considerar, por se tratar de textos que, de certa forma, são rejeitados e não são compreendidos pela maioria dos (das) alunos (as), as professoras acabam por não incluírem em seus planos e metodologia o uso desse tipo de texto, embora muitas vezes tentem estimular os alunos a realizarem leitura extraclasse de obras literárias. Além disso, quando a escola inclui o texto literário em seu currículo, o trabalho com ele não é realizado visando o letramento literário.

Como professora- pesquisadora considero pertinente a utilização de todos os tipos de textos nas atividades escolares de todas as disciplinas, a fim de que contribuam de forma abrangente, não somente para a valorização do texto literário e não literário na escola, mas também para conduzir a práticas de letramento, não somente ao ensino de leitura e interpretação de textos ou ao uso da gramática, mas de forma mais ampla, conduzindo ao letramento em amplo aspecto.

Durante a observação diante das práticas de letramento, as quais os sujeitos deste estudo foram envolvidos, a fim constatar e responder as inquietações que moveram esta análise pude, de maneira evidente, precisar a necessidade de uma política escolar bem mais efetiva referente às práticas aplicadas com intuito de promover letramento efetivo, respeitando a bagagem intelectual que os indivíduos possuem e trazem à escola.

Ao apresentar as condições físicas das salas de aula da escola, a falta de recursos materiais e o acervo da biblioteca, além de outros os fatores que se deve considerar advindos do convívio das relações familiares, social, econômica e cultural, ficou claro para mim a problemática que há em se alcançar o sucesso em efetivar o plano de trabalho traçado pela equipe pedagógica e professores da escola.

São muitas barreiras a serem vencidas e a maior delas é a disposição de muitos professores em enfrentar os infortúnios que permeiam a educação pública. O que afeta em grau elevadíssimo a disposição de professores e alunos diante da necessidade desta interação pedagógica tão importante para o aprimoramento intelectual dos alunos na escola. Entretanto, apesar de ter observado estes dados, também, constatei e presenciei práticas de letramento nas atividades propostas por alguns professores na escola, além de evidenciar e destacar a participação em eventos promovidos como: gincana, jogos estudantis, feiras culturais, homenagens a

figuras históricas, pesquisas, entre outras propostas de ação pedagógica que envolvem a todos os membros da escola.

Acredito no sucesso da promoção e oferta de práticas de letramento coerentes com a realidade do alunado, frente a dificuldades latentes que, tanto professores, como alunos enfrentam no cotidiano escolar, e sobretudo no âmbito da sala de aula.

É pertinente usar as fontes literárias canônicas no ensino de literatura, a fim de, estabelecer e apresentar o que é texto literário e outros gêneros textuais, como: quadrinhos, bulas de remédios, receitas, horóscopo, orações gêneros textuais que estariam “mais próximos” e presentes no cotidiano dos alunos. Porém, sem deixar de considerar a relevância do estudo e ensino da literatura universal, pois, com ela apresenta-se ao aluno o caráter histórico literário da humanidade. Buscando também a valorização da literatura regional, contexto próximo a realidade do educando. Dessa forma, percebi que o trabalho feito com a leitura de textos literários deve compreender aspectos que valorizem o trabalho com a leitura, assim perceber aspectos que valorizem muito além do ato de ler, pois ler é compreender o que está escrito.

Por meio das práticas de letramento que pude aplicar aos sujeitos desta pesquisa como, as rodas de conversa, com finalidade de produção textual, ou a apresentação de vídeo a fim de discutirmos sobre o tema “*Bullying na escola*”, por exemplo; certifiquei-me de que cada aluno possui um nível de letramento diferenciado e que basta fornecer a eles condições e subsídios para que exponham seus talentos e conhecimentos. Eles precisam de oportunidades de acesso e de prática que a escola tem o dever de lhes ofertar no processo no qual estão inseridos, sempre respeitando seus níveis de letramento e suas limitações.

Quanto as práticas de letramento presentes no cotidiano escolar, é perceptível o fosso que há entre letramento literário e não literário que constituem as etapas do ensino e da promoção de letramento diante dos gêneros textuais que os alunos conhecem ou que desconhecem. É fundamental que o letramento literário acompanhe, além das três etapas do processo de leitura (antecipação, decifração e interpretação), o saber literário e, para tanto, a oferta pelo professor desses textos aos alunos é fundamental. Logo os dados coletados na investigação evidenciam que os alunos têm acesso a textos literários e aos não literários tanto na escola como fora dela.

A educação escolar pressupõe um desenvolvimento linguístico e uma exposição à leitura e à escrita que, muitas vezes, os alunos não têm em sua prática cotidiana, o que torna o ensino acadêmico descontextualizado e sem função social para o (a) aluno (a). A sociedade vive um processo evolutivo constante, apresentando características transitórias. Assim, a maneira pela qual os seres humanos se comunicam, sempre permeou essas características, de maneira mais contundente na contemporaneidade. Atualmente, as pessoas estão utilizando cada vez mais a escrita e a imagens para se comunicar. As novas formas de comunicação e a maneira pela qual cada sujeito lê o mundo, assume uma perspectiva inquieta e, por consequência, a concepção de homem que se tem e a que se pretende formar na escola, também assume proporções diferenciadas.

Diante dessa realidade é comum ouvirmos comentários como “os jovens não sabem ler” ou “os jovens não gostam de ler”. Esses comentários nortearam o caminho que levou à busca pela compreensão das práticas sociais de leitura de crianças e adolescentes na escola ou no convívio familiar e social. Considera-se que um dos caminhos para a viabilização do crescimento intelectual e social, é pensar a leitura como celeiro de realidades gerando valores, implicando em leitores críticos, capazes de questionar valores impostos pela sociedade. É preciso, pois, conceber a educação como uma ação mobilizadora, dinâmica, construtora de uma sociedade mais cidadã, na perspectiva de democratizar todos os seus espaços.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 26.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema e sua definição. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Sergio Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016, p. 11 - 22.
1. Bakhtin M (Volochinov). Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002, p. 9.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 15.
- _____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009, p.2-47.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FARES, Josebel Akel. **O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola**. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.13, p.82-90/ jan-jul 2013.
- Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. (2005). **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC.
- KLEIMAN, ANGELA B. (Orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.20.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 10-11.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MONNEYRON, Frédérick, RENARD, Jean-Bruno, LEGROS, Patrick e TACUSSEL, Patrick. **Sociologia do imaginário**. Tradução de Eduardo Portanova Barros. Porto alegre: Sulina, 2007, p. 155 – (Coleção Imaginário Cotidiano).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011. (Cap. 1: Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social, p.21).

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura**. Goiânia: UFG, 2010, p. 282.

ROCHA, Pitta. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**, Rio de Janeiro, 2005, p. 16.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROJO, R. **Letramentos escolares: Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2,433-465, jul/dez.2010. _____ . Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Boaventura Silva; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul** (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. p. 33.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. Leitura para fruição e letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores In: **VI EPAL – Anais**, 2011, 49-50.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 72- 287.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 9 – 17.

_____. **What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice**. *Current Issues in comparative Education*, v. 5. New York, 2003.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: “Saberes culturais e educação na Amazônia”
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Título da pesquisa: Um estudo da prática de letramento literário no cotidiano escolar de alunos do 9º ano do ensino fundamental e do Projeto Mundial

Considerando, assim, como direcionamento os seguintes objetivos para guiar a pesquisa: Identificar as práticas de letramento literário presentes no cotidiano escolar; Comparar as práticas de letramento literário desses alunos (as); Classificar os níveis de letramento desses alunos (as); Classificar com base no material produzido o nível (oportunidade de acesso e de prática) de letramento.

Se **auto**

rizar a sua participação neste estudo, deverá permitir a entrevista, assinando este Termo. Ressalto que a entrevista será feita por um roteiro com perguntas abertas e fechadas que deverá ser **respondido ou gravado**, para obter todas as informações necessárias. A participação neste projeto não apresenta nenhum risco de vida.

A única questão que você deve considerar é a divulgação dos dados obtidos para apresentação em eventos de educação. Você não receberá nenhum pagamento, mas também não terá nenhum custo, pois a pesquisa acontecerá em torno da comunidade a qual você mora. Este estudo beneficiará você indiretamente, podendo ajudar a sua comunidade a reivindicar melhorias. E há ainda dois motivos: em primeiro lugar, o estudo da produção vai nos ajudar a compreender melhor as interações que ocorrem entre os (as) da comunidade escolar e as práticas de letramento literário dentro e fora da escola; em segundo, o estudo de sua produção vai contribuir para estendermos estudos mais aprofundados sobre essas práticas na vida social.

Você receberá **pseudônimos** (um nome fictício) nas informações pessoais no roteiro ou na gravação em áudio. Com seu consentimento específico, os pesquisadores que utilizarem os seus dados poderão fazer apresentações e publicações com os resultados do estudo, mas sem apresentar as informações pessoais sobre sua pessoa.

Com relação à gravação em áudio de alunos (as), professoras ela poderá ser vinculada nessas apresentações e publicações, que serão como exemplos de discursos, sem comprometimento deste. Caso o áudio mostre alguma fala que causou constrangimento pessoal ao sujeito, você poderá solicitar pessoalmente ou por e-mail aos pesquisadores do projeto – ver dados abaixo indicados - que não incluam esses dados no corpus e, com a solicitação documentada no e-mail, nós garantiremos que esses dados sejam apagados. Você poderá entrar em contato conosco a qualquer momento.

Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se tiver algum problema relacionado com a pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores deste estudo.

Profª. Sheyla Campos Almeida E-mail: sheylac65@gmail.com . Celular: (91) 980204148. Profª. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br. Celular: (91) 98262-0263.

Após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, eu _____ autorizo a publicação de minhas de entrevista concedida a pesquisadora a participar da pesquisa: **“Um estudo da prática de letramento literário no cotidiano escolar de alunos do 9º ano do ensino fundamental e do Projeto Mundial”**

Autorizo a divulgação e a publicação de toda informação coletada, no ambiente da comunidade, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico.

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador(es).

Local: _____ . Data: ____/____/____.

Nome do participante da Pesquisa

Profª. Sheyla Campos Almeida

Profª. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva

APÊNDICE B

Universidade do Estado do Pará- UEPA	
Mestrado em Educação	
Entrevistadora: Sheyla Campos (mestranda)	
QUESTIONÁRIO (ALUNO)	
Nº	Responda com tranquilidade e sinceridade. Você não será identificado através de seu nome. Portanto, não se preocupe em escrever a verdade.
01)	Nome:
02)	Idade:
03)	Sexo:
04)	Série: _____ Nível de ensino: _____
05)	Você gosta de ler? Que tipo de leitura?
06)	Quantos livros você leu neste semestre? () nenhum; () um () dois () três () quatro () _____
07)	Lê, por causa da exigência da escola? () sim () não () também
08)	Quando vai à biblioteca? () quando o professor pede; () quando sinto vontade de ler () quando quero sair da aula
09)	Quantas vezes vai à biblioteca por semana? () uma vez por semana () várias vezes por semana () não vou
10)	Conhece histórias gregas? () não () sim Quais _____ _____
11)	- Sabe o que é conto de fadas e conto amazônico? () sim () não Quais você conhece? _____ _____
12)	Quais livros você conhece?
13)	Qual deles você mais gostou? Por quê?
14)	Seus pais leem livros? () sim () não Que livros seus pais leem pra você? _____ _____
15)	As pessoas de sua casa costumam ler? () sim () não
16)	O que eles leem? () jornal () revista () livro literário () bíblia () gibi () internet () livros didáticos



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

