

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
FACULDADE DE LETRAS – FALE

SIMONE MARIA DA SILVA LIMA

RECONTANDO HISTÓRIAS DA COMUNIDADE EM SALA DE AULA:
OBSERVANDO O ETHOS DO ALUNO AUTOR EM ATIVIDADES DE
LETRAMENTOS

MACEIÓ

2016

SIMONE MARIA DA SILVA LIMA

RECONTANDO HISTÓRIAS DA COMUNIDADE EM SALA DE AULA:
OBSERVANDO O ETHOS DO ALUNO AUTOR EM ATIVIDADES DE
LETRAMENTOS

Trabalho apresentado, como requisito para obtenção do título de Mestre do curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Professora Dra. Rita Souto Maior.

MACEIÓ

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

L732r Lima, Simone Maria da Silva.
Recontando história da comunidade em sala de aula: observando o ethos do Aluno autor em atividades de letramento / Simone Maria da Silva Lima. – 2016. 149 f. : il.

Orientadora: Rita Souto Maior.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 86-90.
Anexos: f. 91-149.

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Ethos. I. Título.

CDU: 801:372.41/45



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE MARIA DA SILVA LIMA

Título do trabalho: "RECONTANDO HISTÓRIAS DA COMUNIDADE EM SALA DE AULA: OBSERVANDO O ETHOS DO ALUNO AUTOR EM ATIVIDADES DE LETRAMENTOS"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de **MESTRE** em 29 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dr. Deywid Wagner Melo (UFAL/Campus Arapiraca)

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (UFAL)

Maceió, 29 de fevereiro de 2016.

Campus: A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Tabuleiro dos Martins, 57072-970 Maceió AL
Fone: 0xx82 214-1483 - Fone-fax: 0xx82 214-1640
E-mail: ppgll@chla.ufal.br



Para meus pais, Sebastião Antônio (*in memoriam*) que sempre me incentivou a estudar e minha mãe, Maria Cícera.

Para meu marido, Erivan, que me ajudou, nos momentos de maior tensão me incentivando com palavras encorajadoras.

Para meus filhos, Klynnyo e Joana, os amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A meus filhos, que tiveram que compreender minha ausência e irritação.

A meu marido, pelas palavras de incentivo.

Aos meus alunos e minhas alunas que aceitaram participar da pesquisa e me ensinaram muito.

A professora Rita Souto Maior, que me deu a honra e o presente de ser minha orientadora.

A todos os professores do PROFLETRAS, que tanto contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, pessoas maravilhosas que me cativaram.

Aos professores Lúcia de Fátima Santos e Deywid Wagner Melo que aceitaram fazer parte da qualificação do meu trabalho e da banca de defesa, contribuindo para minha formação acadêmica.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo promover ações que contribuam para um trabalho significativo de leitura e escrita em sala de aula, na perspectiva do Letramento (KLEIMAN, 2002, 2007, 2008; ROJO, 2009, SOARES, 2002, 2004, 2006), por compreender que nesse processo, o sujeito vivencia nas práticas sociais a leitura e a escrita, considerando a comunidade em que os alunos estão inseridos, através da observação e do auto-visionamento da imagem que o aluno tem de si e de sua comunidade. O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Murici/AL, através de um projeto de intervenção (sequência didática), com o qual buscamos observar o *ethos* (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2008; SOUTO MAIOR, 2014, 2015) que o aluno tem de si, primeiramente, como leitor e autor de textos na escola e fora dela. As pesquisas são baseadas nas observações: a) do contexto do aluno, com o levantamento da realidade da cidade, da escola, da família; b) das práticas leitoras desse aluno, o que costuma ler nos ambientes etc; c) das interpretações que ele tem sobre o que é ler e d) de como os alunos respondem as atividades que os inscrevem como autores de seus textos. Para o desenvolvimento da pesquisa e das investigações propostas, optamos por uma abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), através da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), para fazer uma descrição mais detalhada dos dados colhidos e observados. Com o desenvolvimento da sequência didática os alunos foram levados a refletir suas práticas de leitura e escrita, através do contato e do incentivo para conhecer sua própria cultura com o intuito de valorizar as histórias contadas por pessoas do seu convívio (fora da escola) e se reconhecer como parte dela, fazendo com que esse aluno formasse uma imagem *ethos* de leitor e autor da sua própria história, através da interação com a comunidade, trazendo significado às práticas de leitura e escrita.

Palavras-Chave: Leitura/escrita. Letramento. Ethos.

RESUMEN

En este estudio el objetivo fue promover acciones que contribuyeran para un trabajo significativo de lectura y escritura en el aula, en la perspectiva del Letramiento (KLEIMAN, 2002, 2007, 2008; ROJO, 2009, SOARES, 2002, 2004, 2006), por comprender que en ese proceso, el sujeto experimenta en las prácticas sociales la lectura y la escritura, considerando la comunidad en que los alumnos están integrados, a través de la observación y del autovisionamiento de la imagen que el alumno tiene de sí y de su comunidad. El trabajo aconteció en un grupo de 9º año de enseñanza fundamental de una escuela pública de Murici/AL, a través de un proyecto de intervención (secuencia didáctica), con lo cual buscamos observar el *ethos* (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2008; SOUTO MAIOR, 2014, 2015) que el alumno tiene de sí, primeramente, como lector y autor de textos en la escuela y fuera de ella. Las investigaciones son basadas en las observaciones: a) del contexto del alumno, con el sondeo de la realidad de la ciudad, de la escuela, de la familia; b) de las prácticas lectoras de ese alumno, lo que suele leer en los ambientes etc.; c) de las interpretaciones que él tiene sobre lo que es leer y d) de como los alumnos contestan las actividades que los inscriben como autores de sus textos. Para el desarrollo de la pesquisa y de las investigaciones propuestas, optamos por un abordaje cualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), a través de la pesquisa-acción (THIOLLENT, 2009), para hacer una descripción más detallada de los datos encontrados y observados. Con el desarrollo de la secuencia didáctica los alumnos fueron llamados a reflexionar sobre sus prácticas de lectura y escritura, a través del contacto y del incentivo para conocer su propia cultura con el propósito de valorar las historias contadas por personas de su convivencia (fuera de la escuela) y reconocerse como parte de ella, haciendo con que ese alumno creara una imagen *ethos* de lector y autor de su propia historia, a través de la interacción con la comunidad, trayendo significado a las prácticas de lectura y escritura.

Palabras Clave: Lectura/escritura. Letramiento. Ethos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LETRAMENTO E ETHOS	20
2.1	Leitura e escrita significativa no ambiente escolar	20
2.2	Letramento, práticas sociais na escola	25
2.3	O Ethos na construção da leitura e da escrita	33
3	PROCESSO DE PESQUISA	39
3.1	Ambiente a ser pesquisado	40
3.2	Questionário de reconhecimento da turma e análise dos dados	42
3.2.1	Questionário de sondagem	43
3.2.2	Análise das respostas ao questionário	44
4	PROJETO DE INTERVENÇÃO: OBSERVANDO O ETHOS DO ALUNO AUTOR EM ATIVIDADES DE LETRAMENTO	57
4.1	Projeto de intervenção e práticas letradas	57
4.2	Sequência didática	60
4.3	Relato de desenvolvimento da sequência didática: Contos Muricienses	62
4.4	Analisando um conto muriciense	67
4.5	Observando o ethos do aluno	70
4.5.1	Análise dos textos	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXOS	91

1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades que ainda enfrentamos na educação, principalmente quando abordamos o tema leitura e escrita, é o fato de acreditarmos que nosso aluno não lê e também não escreve. Sempre estamos reclamando do quanto é difícil fazer com que os alunos leiam textos, ou compreendam a leitura, ou leiam em voz alta, ou façam leitura silenciosa ou expressem seus pensamentos através da escrita. Como aluna do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, passei a rever e refletir sobre minhas próprias ações, lançando um olhar diferenciado sobre as práticas de leitura e escrita e passei a perceber que muitas das atividades que sugerimos ou desenvolvemos em sala não surtem efeito, porque, dentre outros fatores, não têm significado para o aluno.

Isso ficou mais claro durante a elaboração e aplicação de trabalhos sugeridos por professores nas disciplinas do curso de mestrado, PROFLETRAS – UFAL (2013-2015), que sempre trouxeram como objetivo de estudo, análise, reflexão e a intervenção em sala de aula, auxiliando nas nossas práticas diárias, por mostrarem propostas que podem nortear nosso trabalho, nos levando a observarmos nossas ações como pesquisadores, no que diz respeito à língua.

Na atividade sugerida na disciplina Letramento e Alfabetização, por exemplo, tivemos a oportunidade de refletir sobre nossas práticas e a prática dos alunos em relação à leitura, numa perspectiva de letramento KLEIMAN (2002, 2007, 2008; ROJO, 2009; SOARES, 2002, 2004) tema que também será abordado mais adiante.

Mas já refletindo sobre as práticas de leitura que a sociedade exige, percebemos que a escola está distante das práticas sociais de leitura e escrita, relacionadas a vida do/a o aluno/a, e ainda limitadas a códigos e regras que sozinhas, sem o trabalho com a compreensão, perderam espaço e não fazem sentido no cotidiano desse/a aluno/a, como apontam Silva e Araújo (2012, p.690), ao dizerem que:

apenas o código linguístico não é suficiente para a atuação do sujeito nas práticas letradas requeridas pelas variadas agências e letramento presentes na sociedade; é preciso sobretudo saber utilizar tal código conforme as demandas de leitura e de escrita requeridas pela sociedade nas diferentes situações sociocomunicativas.

Devemos passar a olhar o/a aluno/a como um leitor de vários textos que circulam na sociedade, como chamam a atenção Silva e Araújo (2012). Na citação acima, elas refletem sobre como as situações sociocomunicativas são variadas, buscando das pessoas, conhecimentos, atitudes diferenciadas a cada situação que se apresente. Se o ambiente escolar é um espaço de conhecimento, por que não proporcionar essa variedade na aprendizagem do/a aluno/a?

O/a aluno/a é um leitor/a escritor/a de vários textos que circulam em seu meio social (como mostraram os resultados de sondagem exibidos no capítulo 3, através dos gráficos 1 e 2), mas na escola, muitas vezes, ele/a não se vê dessa forma, como leitor/a e escritor/a, e provavelmente fora dela também não, porque a imagem construída na escola é a que prevalece muitas vezes. Isso acontece por ser a escola o espaço autorizado a designar o que é ler e escrever. Ela oferece o conhecimento sistematizado e organizado sobre a língua, tanto na escrita, quanto na leitura e nas relações sociais que envolvam a comunicação.

O que pensa a maioria dos professores e o próprio sistema escolar é que um/a bom/a leitor/a deve ler, valorizar e apreciar apenas os textos sugeridos pela instituição e essa ideia se consolida e se fortalece nas aulas e em todo ambiente escolar através de atividades que ainda privilegiam apenas os textos contidos nos livros didáticos e os clássicos da literatura. Não queremos dizer que os textos contidos nos livros didáticos ou os clássicos não sejam bons para os/as alunos/as, porém o tratamento que é dado a eles é que deve ser repensado, como nos chama a atenção Souza, Corti e Mendonça (2012, p.60), quando essas dizem:

Nem sempre os estudantes dominam as habilidades necessárias para participar, com êxito, das práticas de letramento escolar nas quais são solicitados a se envolver, apesar de elas constituírem o cotidiano de quase todas as disciplinas da escola. Os problemas aparecem especialmente quando os estudantes avançam na escolaridade, mas ainda sem conseguir ler os textos do livro didático, os enunciados de problemas de matemática, os comandos de atividades ou escrever os textos e respostas escritas solicitadas pelos professores, entre outras tantas demandas e tarefas escolares.

Pensando no que foi explanado pelas autoras, percebemos que os textos valorizados pela escola não trazem o resultado que se esperaria, principalmente pela escola, acredita-se que os anos de escolaridade fariam do/a aluno/a um bom leitor/a

e escritor/a, pelo menos é o que se espera, porém a reclamação dos docentes sobre o aluno não ler e não escrever deixam claro que há problemas no ensino da língua.

Brandão e Micheletti (1997, p.26) também fazem uma reflexão sobre a escola e como os textos são trabalhados (neste caso elas estão se referindo ao texto literário):

Na escola predomina o espaço da razão, como se educar fosse depositar conhecimentos; a arte traz o sentimento e a sugestão que educam o espírito; ela constitui a matéria essencial na formação do indivíduo, possibilitando-lhe não só a assimilação passível de conhecimentos, mas a sua transformação e adaptação à vida pessoal e social.

Brandão e Micheletti (1997) trazem um olhar de possibilidade para a escola, elas mostram que através dos textos literários, que são mais comuns no ambiente escolar, os/as alunos/as podem conseguir se identificar e que os conhecimentos desses textos podem fazer sentido para eles, mas, para isso, os textos devem ser expostos de maneira a envolver o sujeito para que se encontre sentido na leitura e para isso as aulas deveriam direcionar o olhar do/a aluno/a através de um trabalho significativo que não trate o texto como pretexto para trabalhar a gramática, por exemplo.

Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola e como a leitura e a escrita são apresentadas aos/as alunos/as. Assim voltamos à discussão de que o/a aluno/a é leitor/a e escritor/a de vários textos que circulam na sociedade e também que não pode ser ignorado, mas igualmente não se deve deixar de lado o “letramento escolar” como foi colocado por Souza, Corti e Mendonça (2012). O que queremos dizer é que é muito importante para a formação do/a aluno/a estabelecer vínculos entre os conhecimentos de mundo que ele traz para a escola, suas vivências e saberes, e os conhecimentos que a escola estabelece como fundamentais para a formação do cidadão¹. Sobre essa questão ainda buscamos Souza, Corti e Mendonça (2012, p.35).

¹ Para a definição de cidadão/cidadania, compartilhamos os estudos de Bonin (2008) sobre Paulo Freire, no artigo, Educação, consciência e cidadania, ele diz que Paulo Freire apresenta um projeto de cidadania mais explícito, que envolve valores como o conhecimento da realidade para a libertação das opressões e reflexões sobre o mundo circundante. Diz também que ele faz uma reflexão sobre autonomia e liberdade para o exercício de uma ação política de um verdadeiro cidadão, sendo assim o indivíduo necessita do conhecimento da cultura para o desenvolvimento da autoestima. Para que isto se efetive, é necessário também o conhecimento crítico das instituições sociais, saber se expressar e codificar o mundo pela escrita e decodificar o que está ao seu alcance.

De acordo com essas autoras:

Em nosso cotidiano, estamos imersos em muitas práticas sociais de uso da escrita, com objetivos diferentes e em contextos diversos – a casa, a rua, o trabalho, a escola, o grupo de amigos, os espaços religiosos. Entre esses contextos, a escola assume uma dimensão especial: é muito comum as pessoas dizerem que, ali, o estudante tem de aprender a ler e a escrever para “*ser alguém na vida*”. Quando pensamos assim, não raro esquecemos que essas moças, esses rapazes já são “*alguém na vida*”: têm experiências, conhecimentos, medos, desejos e sonhos. A linguagem escrita na escola necessita articular-se a tudo isso, precisa estar em movimento, a serviço da aprendizagem e da reflexão sobre o mundo e sobre o lugar dos estudantes neste mundo. Deve servir para que possam se movimentar com mais autonomia diante dos desafios e visões sobre si mesmos e sobre os que os cerca.

A escola tem um grande papel formador na vida do cidadão, mas não é a única que detém o saber, porém ainda, na escola, a prática de leitura e escrita dos/as alunos/as fora do ambiente escolar não são consideradas como mais uma forma de aprendizagem para eles. Sobre esse questionamento, Soares (2002, p.20) comenta que “os valores atribuídos à leitura expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos que mantêm a posse e o controle dos modos de produção” A leitura e também a escrita não podem mais ser compreendidas como privilégio de poucos, principalmente na escola que tem papel de grande valor na formação dos sujeitos e, por isso um agente de construção de leitores e autores que se sintam capazes de exercer seu papel dentro da sociedade, como refletem Brandão e Micheletti (1997, p.22), quando dizem que:

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios de textos, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

Nas palavras das autoras, fica claro que a leitura na escola não pode se limitar apenas aos aspectos linguísticos do texto, pois a leitura pode e deve ser

explorada como um instrumento que possibilite ao aluno/a se reconhecer como pessoa capaz de produzir e interagir com os textos que circulam na sociedade. Por isso, a proposta deste trabalho foi buscar na comunidade, no convívio dos alunos, subsídios para que eles fizessem uma leitura do seu próprio ambiente e interagissem com ele, através de entrevistas, pesquisas, que fizeram com que esse/a aluno/a descobrisse uma parte da sua história e com essa descoberta passasse a valorizar sua cultura, porque passou a conhecê-la, contribuindo assim para a constituição de uma imagem que aqui categorizaremos no âmbito das discussões sobre *ethos* (AMOSSY, 2005; MAINGUENEAU, 2008; SOUTO MAIOR, 2014, 2015), de mais autonomia² em relação a sua leitura e escrita. A construção de *ethos* se dá quando a pessoa age, se expressa, troca ideias, expõe suas ideias, como afirma Amossy (2005, p.9):

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si.

As palavras de Amossy (2005) nos leva refletir sobre o quanto é importante levarmos em consideração o que o aluno traz de conhecimento enraizado em si das experiências que viveu em diversas situações e também nos leva a refletir que essa pessoa ainda terá muito a aprender no ambiente escolar e aí estará o grande desafio da escola: contribuir para a formação desse aluno para que ele se torne um sujeito crítico que se reconhece como cidadão, porque é capaz de contribuir, buscar e refletir sobre sua formação, através de práticas no ambiente de ensino.

Constatamos que o/a aluno/a, quando lê e escreve, marca seu texto com indícios de suas ideias, sentimentos, por isso o texto na escola deve ser tratado como

² Para definir autonomia, buscamos Zozzoli (2006, p.120), quando essa diz que o sujeito não é absoluto, por isso fala de autonomia relativa. A autora afirma que o sujeito individualista que pressupõe uma autonomia, concentrando toda origem do discurso e da ação nele mesmo, diverge da definição de Renault (1995) que diferencia sujeito de indivíduo e autonomia de independência e afirma que a perspectiva de autonomia, supõe uma transcendência da individualidade, porque compreende a intersubjetividade, assim Zozzoli usa o termo relativa por conceber que a autonomia depende dessa intersubjetividade e também porque ela se apresenta instável.

uma forma de expressão que propicie compreensão e identificação para o aluno encontrar significado para sua formação pessoal, social e cultural. Daí a importância do *ethos*, por compreender que através da imagem que os/as alunos/as têm do mundo e de si mesmos e também através de um trabalho com a leitura e a escrita, apresentado ao/a aluno/a de forma significativa podem contribuir para formação de sua identidade. Sobre essa questão, Maingueneau (2008, p. 29) afirma:

A problemática do *ethos* pede que não se reduza a interpretação dos enunciados a uma simples decodificação; alguma coisa da ordem da experiência sensível se põe na comunicação verbal. As “ideias” suscitam a adesão por meio de uma *maneira de dizer* que é também *uma maneira de ser*.

No comentário de Maingueneau (2008), evidenciamos que cada um traz uma carga de conhecimento e experiências que são expressas em seus comentários, na forma de pensar, agir, nas atitudes das pessoas. É essa carga que cada indivíduo leva para os ambientes que frequenta, principalmente para a escola que será considerada para o estudo do *ethos*.

O que os/as alunos/as falam em seus textos é uma reunião dos seus valores que são reconstruídos a partir de constituições já estabelecidas em outros contextos e são levados para a escola e devem ser valorizados, pois fazem sentido, trazendo um significado maior para sua aprendizagem, nas várias questões de ensino, como por exemplo, a compreensão de textos.

Levando em consideração o que foi dito, é interessante refletirmos que o/a aluno/a faz parte de grupos, ele tem identidades³ (ainda em formação), que será observada neste estudo sob a perspectiva de *ethos*, constituída na comunidade em que vive. Suas práticas com a comunidade refletem no desenvolvimento dos aspectos de letramento, entendido como:

³ Apesar de falarmos de identidade e essa reflexão ter certa relação com os estudos desse trabalho, nosso foco é o *ethos*. Para definir identidade compartilhamos da síntese de Eliana M. Virgili Filgueiros Leiro, em seu artigo: Linguagem, cultura e identidade: Uma leitura intertextual de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin quando apresenta ideias de Paulo Freire com os referenciais teóricos de Mikhail Bakhtin, em relação à (re) construção da identidade do homem a partir de sua auto-percepção como sujeito de um discurso e do reconhecimento das circunstâncias históricas que permeiam todo o discurso que ele produz. Nesse estudo ela afirma que os autores estudados discutem que o processo de construção de identidade, a palavra — processo de construção da subjetividade humana — é essencialmente dialógica, isto é, é a própria palavra que, entremeando e permeando todas as ações humanas, vai tecendo a história.

perspectiva de repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados. A formação desses sujeitos estaria intimamente relacionada ao contexto da autoria, na medida em que associamos as condições de autor à condição letrada (GOULART, 2007, p. 41)

Assim o trabalho com envolvimento com a comunidade é uma boa oportunidade de o aluno se reconhecer nela, por isso uma das propostas será de resgate de histórias da comunidade em que esses/as alunos/as vivem a partir da coleta de relatos dos mais velhos, familiares, conhecidos, vizinhos, através de entrevistas, ou seja, através do contato direto com as pessoas do seu meio social, fazendo com que a aprendizagem ultrapasse os muros da escola. A respeito disso, Souto Maior (2015) considera que todo processo escolar está atrelado a uma série de fatores curriculares e extracurriculares e entende, por isso, que a imagem que o aluno tem da leitura na sala de aula e fora dela, da própria escola como espaço de aprendizagem que dialoga com outras instituições, das atividades ali desenvolvidas e os fins dessas, e, mais ainda, da imagem que ele tem de si mesmo como um ser atuante no contexto escolar, têm impacto fundamental em todo o processo de letramento desse aluno. A autora defende ainda que o estudo sobre a construção de *ethos* que esse aluno constrói de si mesmo em relação a esses elementos e outros possibilita a criação de atividades de intervenção que podem, de fato, ressignificar o processo de ensino-aprendizagem (SOUTO MAIOR, 2015). Segundo a autora (2014, p. 248), há:

relação intrínseca e a necessidade de reflexão teórica entre a ação de produzir em sala de aula de LP e as constituições identitárias dos sujeitos envolvidos nesse processo. Como sujeitos, os alunos ratificam ou não a ação de escrever um texto como significativa no contexto das práticas sociais por eles vivenciadas e, a partir desse significado, essas práticas de produção textual recebem mais ou menos envolvimento dos sujeitos nessa ação. Ou seja, a depender do que essa prática significa em suas vidas, eles aderem mais ou menos às propostas de produção efetiva.

Por isso as atividades que serão propostas neste trabalho, para uma turma de 9º ano do ensino fundamental da cidade de Murici abordarão a leitura e a escrita, através da elaboração de uma sequência didática que objetiva envolver os/as alunos/as com algumas pessoas da comunidade, de preferência idosos, com o

objetivo de que pesquisem histórias contadas pelas pessoas que convivem com eles/as no dia a dia, histórias que foram passando de geração em geração, algumas lendas locais, para uma reelaboração textual discursiva dessas histórias coletadas.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, a leitura será focalizada na leitura do mundo e da palavra, porque os alunos vão ler a comunidade e sua própria atuação na sociedade, no sentido de Freire (2009, p.20) quando diz que:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Freire (2009) chama a atenção para que a palavra seja vista de forma dinâmica e viva, como parte dos atos que a sociedade exige para que o/a aluno/a se torne cidadão autônomo. Ele diz que a mediação do educador, ao qual ocorre nas relações pedagógicas, “não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem” (FREIRE, 2009, p.19). E, para que esse movimento se torne dinâmico e necessário, é preciso rever os conceitos de leitura, e a nosso ver, também o de escrita. O *ethos* que a escola promove com suas práticas pode não estimular os alunos a se reconhecerem como construtores de sua própria identidade, como nos chama a atenção Kleiman (2002, p.24) quando afirma:

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo do professor para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto.

Esse exemplo é bastante comum na escola, mostra como, ainda, a leitura é abordada. Essa forma de “ensinar” não contempla a proposta de leitura dinâmica e

nem torna o/a aluno/a um agente crítico, porque não há uma troca de experiências, não há envolvimento do/a aluno/a e ele/a não participa do processo, pois suas ideias são ignoradas e seus conhecimentos não contribuirão para a sua aprendizagem, porque não haverá espaço para isso.

Assim, estendendo um olhar diferenciado sobre o *ethos* dos/as alunos/as, um olhar de que o/a aluno/a está no processo junto ao professor e que ele também constrói seu conhecimento através das suas vivências, refletiremos sobre o papel da escola na formação do sujeito e abordaremos a leitura e a escrita na perspectiva do letramento. Para definir letramento pensamos nas práticas de leitura e escrita dos alunos tanto dentro quanto fora da escola, assim traremos o conceito de Costa (2002 p.58). De acordo com esse autor:

A essas práticas e eventos próprios de nossa sociedade letrada chamamos hoje de Letramento ou Letramentos. Assim sendo, mais do que um processo de alfabetizar-se, temos um processo de letrar-se, sob duas dimensões: a individual, que é um atributo pessoal, que passa pela posse de tecnologias mentais de ler e escrever, e a social, ligada às práticas de leitura e escrita, nas quais os indivíduos se envolvem, pragmaticamente, em seu contexto social, usando-as funcionalmente (atividades próprias da cultura ou grupo a que o sujeito pertence), ou, mais do que isso, “transformacionalmente”, sofrendo os efeitos dessas práticas socialmente construídas em determinados contextos sociais e que tomam determinadas formas enunciativas (os gêneros discursivos ou textuais), dependendo das instituições sociais que propõem ou exigem essas práticas.

Compreendemos que ler e escrever não é um processo mecânico onde o professor diz ao/a aluno/a que leia o texto e fica sentado esperando que ele/a compreenda tudo para depois fazer uma discussão e talvez uma redação sobre o que entendeu.

A leitura e a escrita não devem ser tratadas dessa forma, pois já se entende que essa prática de ensino não traz bons resultados às aulas, como mostra Cafieiro (2010, p. 85-86) quando fala sobre a leitura:

a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do

que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Cafiero (2010) mostra que ler é um processo dinâmico, por isso entendemos que um leitor crítico, envolvido em um processo de reflexão, provavelmente escreverá de forma significativa o seu próprio texto. Quando se trabalha a leitura dando sentido ao texto, isso refletirá na escrita, assim o trabalho desenvolvido não se limitará apenas à ortografia ou para encontrar respostas óbvias de questionários. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 78) aponta como a escrita deve ser trabalhada na escola:

a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social.

Observando as citações de Cafiero (2010) e Marcuschi (2010), percebemos que as práticas de leitura e escrita têm o mesmo princípio, o de que devem ser levados em consideração fatores sociais, culturais, históricos dos/as alunos/as, ou seja, práticas sociais do sujeito, pois assim o que ele/a lê e escreve fará mais sentido para sua aprendizagem e ele/a verá na educação escolar utilidade para o seu dia a dia. Para isso deve haver uma dinâmica no trabalho com o texto que leve o/a aluno/a a interagir com ele, que faça com que o/a aluno/a tenha um diálogo, “leitor-texto-autor”, situando-se dentro dele através de suas experiências sociais e assim através dessa interação tanto a leitura, quanto a escrita farão sentido para o/a aluno/a, porque suas conclusões e ideias serão consideradas.

Pensando em todos esses aspectos de leitura e escrita e a construção de *ethos* dos/as alunos/as como autores dos seus próprios textos, este trabalho tem como objetivo: Refletir sobre as atividades de leitura e escrita, desenvolvidas durante uma sequência didática⁴ em aulas de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano de ensino fundamental, com ênfase no trabalho com o letramento que envolva a

⁴ Apesar de usarmos este termo que será definido mais adiante, utilizando reflexões de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) o trabalho feito não se centrou em aspectos de gêneros apenas.

aproximação com as histórias da comunidade na qual os/as alunos/as estão inseridos, observando o *ethos* que eles e elas tem de si e da comunidade para contribuição de um trabalho significativo na sala de aula .

Como objetivos específicos pretendemos:

- Desenvolver práticas de letramento que envolvam a leitura e a escrita, através do resgate de histórias populares de parentes e de pessoas da comunidade;
- Identificar o *ethos* construído dos alunos em atividades de sala de aula;
- Analisar como os/as alunos/as respondem às atividades que os inscrevem como leitores/as e autores/as de seus textos, através do resgate das histórias da comunidade.

Assim essa pesquisa pretende questionar e investigar:

1. Quais são as práticas de leitura e escrita dos alunos do 9º ano?
2. Qual o *ethos* construído dos/as alunos/as nas atividades desenvolvidas?
3. Como os alunos respondem às atividades que os inscrevem como leitores e autores de seus textos, através do resgate das histórias da comunidade?

O trabalho foi desenvolvido através de uma sequência didática, na disciplina de Língua Portuguesa numa turma de 9º ano, da cidade de Murici em 20 aulas de 60 minutos. A turma trabalhada tinha 35 alunos (com dois desistentes), no último bimestre, chegaram mais 2 alunas, 1 foi transferido para outro turno e 29 alunos aceitaram participar da pesquisa. Os/As alunos têm a faixa etária de 14 a 15 anos e apenas uma aluna tem 18 anos. A maioria dos/as alunos/as frequentava assiduamente as aulas.

A sequência didática trabalhou o gênero conto popular (obtida através da aplicação de entrevistas) e foi dividida nas seguintes etapas: conhecimento prévio, apresentação do gênero através da oralidade, apresentação do gênero escrito, planejamento das entrevistas junto com os/as alunos/as, execução do plano, reconto das histórias através da oralidade e escrita, refacção do texto, redação de um texto de opinião, construção do livro, socialização e avaliação.

2. LETRAMENTOS E ETHOS

Neste capítulo, faremos um estudo sobre leitura, escrita, letramento e *ethos* para subsidiar as reflexões e análises das propostas apresentadas nesse trabalho.

2.1 Leitura e escrita no ambiente escolar

As discussões que giram em torno do ato de ensinar quase sempre passam pelo ato da leitura e da escrita, porque tanto uma, quanto a outra estão presentes em todas as disciplinas escolares, exigindo do/a aluno/a a compreensão e a interpretação dos textos para a aprendizagem deles. É inegável o valor que a leitura exerce na sociedade, faz parte do censo comum dizer que quem lê muito, escreve melhor, tem mais assunto etc. Sobre esse ponto, Soares (2002, p.19) comenta que:

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimento e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

O que observamos, partindo das nossas próprias experiências em sala de aula e no convívio escolar é que também “atribui-se um valor positivo e absoluto” (SOARES, 2002, p.19) a leitura e podemos dizer também a escrita, porém as discussões, ao invés de enfatizarem esses valores e analisar uma forma de trazer os benefícios de um trabalho significativo de leitura e escrita, geralmente abordam o tema: que os/as alunos/as não demonstram “interesse” pela leitura e nem sabem se expressar através da escrita. Isso faz com que, muitas vezes, sem pensar, nos coloquemos como “vítimas” e, assim, o discurso é de que a culpa está nos/as alunos/as, no sistema, nos/as professores/as, o que resulta em construções de *ethos* negativas, principalmente dos/as alunos/as em relação à aprendizagem.

Para refletir sobre esses pontos negativos, é interessante pensar sobre as seguintes palavras de Koch e Elias (2007, p. 10), quando afirmam que a “língua como estrutura corresponde a de sujeito, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”. Elas ainda apontam, na mesma página, que, nessa concepção, a língua é vista como um código, servindo apenas para nos

comunicarmos, e o sujeito é tido como “(pré)determinado” pelo sistema, assim o texto “é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. Desse modo, Koch e Elias (2007, p.10) dizem que a leitura, conseqüentemente, será definida como:

uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. [...], nesta concepção cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. [...], o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Diante dessas reflexões, pensamos nas reclamações dos professores de língua portuguesa, que já se tornaram comuns em reuniões pedagógicas ou numa conversa informal sobre o porquê da falta de interesse dos/as alunos/as pela leitura em sala de aula. Porém não se costuma discutir o que se faz nas aulas para despertar o interesse desses alunos. Kleiman (2008, p.151) traz uma reflexão sobre a formação do professor em relação à leitura que pode trazer conseqüências negativas para a qualidade do ensino, o que nos leva a questionar e chegar ao fato de que devemos lançar um olhar ao que estamos fazendo dentro da sala de aula e observar como estamos fazendo, e também repensar que conhecimentos temos sobre leitura e escrita que podem contribuir para não ser o principal tema de fracasso. Ferreiro e Teberosky (1999, p.21), sobre o tema trazem o seguinte posicionamento:

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores.

Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que o método sintético parte da correspondência do oral e escrito, entre o som e a grafia, que consiste de ir da parte para o todo, correspondendo aos métodos tradicionais de alfabetização, o método fonético “que se inicia pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica”. As autoras dizem ainda que como a escrita é vista como transcrição gráfica, “ler equivale

a decodificar o escrito em som” e mais adiante que o “processo de aprendizagem de leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos”.

Pensando como se dá o processo nessa concepção, podemos imaginar as crianças sendo alfabetizadas dessa forma nas escolas, de forma mecânica e sem sentido, tendo que praticamente decorar sons e letras. Porém no método analítico, ainda citando Ferreiro e Teberosky (1999), quando essas dizem que a leitura parte da palavra ou unidades maiores e consideram ainda que a leitura é vista como “global” e “ideovisual”, afirmando: “O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa fundamentalmente visual”. Mas elas também admitem “que é necessário começar com unidades significativas para a criança (daí a denominação “ideovisual”), (op.cit. p.23). Essa discussão exemplifica a questão de como a leitura e a escrita estão sendo trabalhadas já nos primeiros anos escolares dos/as alunos/as, entendendo que isso influenciará na vida dos futuros leitores e escritores. E esse início em suas vidas será de grande importância, determinando sua relação de leitor e autor dos seus textos, como chama a atenção Freire (2009, p.19):

o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

As reflexões sobre a atuação dos professores em sala de aula foi para atentarmos sobre a importância do docente para a aprendizagem dos alunos, por isso seguimos a perspectiva de letramento⁵, por acreditar que traz uma reflexão para elaboração e aplicação de planos que tragam estratégias que atendam às necessidades reais dos/as alunos/as. O letramento propõe um sentido maior ao ensino, trazendo uma amplitude ao ato de ler, porque não concebe a leitura como algo isolado, preso as instituições de ensino, como lugar privilegiado e eleito, leva em conta o que está fora da escola e as vivências dos alunos, como nos chama atenção Kleiman (2008, p. 151), quando afirma:

⁵ Haverá um aprofundamento maior sobre o tema mais adiante.

ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor, ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar [...] a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes do conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Como podemos observar na fala de Kleiman (2008), o/a aluno/a precisa do conhecimento que ele tem do mundo para que possa compreendê-lo e se colocar como autor e escritor de sua história. Ela chama a atenção de como podemos utilizar o texto em sala nas nossas práticas diárias, “criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência” (KLEIMAN, 2008, 151). Para encontrarmos o caminho mais adequado para ensinar, temos que repensar essa prática diariamente, pois, como ainda nos chama a atenção Kleiman (2008, p. 152), “as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão”.

Sobre as práticas docentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (2001, p.71) também trazem uma boa reflexão quando coloca que “Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura”. Quem incentiva ao uso dessas práticas são os docentes que devem obter os meios mais apropriados à turma. Sobre o professor recai a confiança na formação dos/as alunos/as, então, é dele a responsabilidade de buscar os melhores meios de ensinar, e isso fica evidente quando buscamos novamente as ideias de Kleiman, (2008, p.151) para mostrar o quanto é necessário o professor desenvolver boas “atitudes”, para ajudar na aprendizagem dos alunos, ao dizer que:

ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência: as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado; as escolhas linguísticas do autor não são aleatórias mas são aquelas que, na sua visão, melhor garantem a coerência de seu discurso.

Pensando no que foi afirmado, podemos questionar se o que está sendo trabalhado nas salas de aula em relação à leitura e escrita seguem as atitudes propostas por Kleiman (2008) e pelos PCNs (2001)⁶. Como já refletimos anteriormente, há problemas quando se fala de leitura e escrita na escola, como afirmam Brandão e Micheletti (1997), “Na escola predomina o espaço da razão, como se educar fosse depositar conhecimentos”. Sabemos que são vários os fatores que impedem o acesso à leitura, fatores sociais, econômicos, culturais, etc, porém se a própria escola ainda tem atitudes de única e principal fonte do saber, então o ensino/aprendizagem não se tornará significativo para o/a aluno/a, porque ele não conseguirá se identificar com essas atitudes de ensino no ambiente escolar.

Refletindo sobre as atitudes da escola que não consideram o que está além dos muros do ambiente escolar, passamos a constatar que a leitura ainda não cumpre seu papel, nem dentro, nem fora da escola. Para a leitura e também a escrita serem vistas como algo dinâmico capaz de construir sentido para o/a aluno/a, a escola deve deixar de ver o texto como “um produto – lógico – pensamento (representação mental do autor”, (KOCH e ELIAS, 2008 p.10). Essas autoras dizem que nessa concepção de texto, apenas predomina as ideias do autor, restando ao leitor captar essas ideias e assumir um papel passivo diante da leitura. E ainda na mesma página dizem que a leitura será entendida como “atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”.

Acreditamos que a leitura ainda é abordada dessa forma nas escolas, claro que se veem mudanças significativas no tratamento da leitura e da escrita, como exemplo, temos este trabalho e tantos outros que saem das propostas dos cursos e da própria iniciativa de tantos professores, porém ainda há um grande desafio a ser vencido, o de levar uma proposta de leitura que não veja o/a leitor/a, aluno/a como um mero receptor passivo.

Koch e Elias (2008 p. 10-11) trazem uma concepção de leitor que devemos formar:

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

⁶ Acreditamos que as ideias dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos trazem algumas contribuições, porém esse documento, ao qual foi atribuída grande importância, não atende mais as expectativas de referencial educacional, ao nosso ver, precisaria passar por uma revisão constante para acompanhar as discussões atuais da educação.

lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Como já falamos antes, para a leitura e escrita do texto, as vivências dos sujeitos e seus conhecimentos devem ser levados em consideração para que haja a interação texto/ leitor e essa foi uma das propostas deste trabalho que o aluno fizesse uma leitura de sua comunidade a partir dos seus próprios conhecimentos e ideias, através da investigação das histórias do passado de pessoas do seu convívio social, eles passaram a se identificar com essas histórias e se viram como parte delas, porque eles as reescreveram e assim se tornaram também seus autores, então a leitura e a escrita tiveram significado para eles. Assim a leitura foi concebida “como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”, (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11).

2.2 Letramentos, práticas sociais na escola

A palavra letramento é bastante utilizada, discutida e estudada atualmente, pois traz sentido ao ato de ensinar, porque vê na leitura e na escrita nas aulas de língua portuguesa o mundo, as perspectivas, as práticas sociais dos/as alunos/as, como explica Marcuschi (2004, p. 21), quando conceitua o que é letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”.

Soares (2004, p.15) comenta que este novo vocábulo, letramento, surgiu na segunda metade dos anos 80 e é este vocábulo que consegue definir os atos de leitura que vivenciamos hoje, como exemplo, temos as leituras das redes sociais, muito utilizada pelos/as alunos/as, e também pode ser exemplificado nas palavras de Soares (2004, p.18) quando fala que a prática do letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Já a definição de alfabetização não esclarece mais as práticas e usos da leitura e também da escrita no nosso dia a dia. Segundo Rojo (2010 p. 23):

Alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representação e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa língua; em nosso caso, o português do Brasil.

Marcuschi (2004, p. 21) também fala de alfabetização e como ela funciona na escola: “A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. Como observamos, tanto na citação de Rojo (2010), como na de Marcuschi (2014), podemos refletir sobre as diferenças entre o letramento e a alfabetização e ao que parece, na prática, ainda concebemos a leitura no sentido de alfabetizar, codificar e decodificar palavras é sinônimo de “aprender ler e escrever”.

Soares (2004, p. 22-23) afirma que nos países desenvolvidos, quando procuram avaliar os índices de leitura dos habitantes, não procuram saber apenas se sabem ler e escrever, mas os níveis de letramento, diz também que “a escolaridade básica é *realmente* universal, e se presume, pois que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever”. Quando se fala de capacidade de ler e escrever, não se fala apenas de adquirir uma técnica, mas de se apropriar e fazer uso dela em diversas situações. Mais adiante, Soares (2004, p. 23) reflete que no Brasil, quando há denuncia de altos índices de analfabetismo, denuncia-se na verdade,

um número alto de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isso é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento.

Na pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-livro⁷, no tópico perfil da amostra, percebe-se uma queda no índice de analfabetos, na amostra de 2007 – 12%, no PNAD 2009 – 11% e na última amostragem, 2011 – 9%. Esses dados são apenas para exemplificar que, pelo menos nessa pesquisa, não se fala de letramento ou em pessoas letradas, no sentido que é apontado por Soares (2004, p.24) quando evidencia que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**,

⁷ http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf. Acesso em: 24 de abr. 2015.

mas ser de certa forma, **letrado** (atribuindo a este sentido vinculado a *letramento*). A autora diz que se as pessoas que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas por questões sociais ou econômicas, mas convivem com pessoas com hábitos de leitura ou se interessa em interagir, mesmo sem ler, com informações veiculadas através da escrita, essa pessoa é letrada.

Quando falamos de alfabetização, falamos de um indivíduo que apenas se apropria da escrita e faz a leitura da língua, como quem se apropria de uma técnica que basta a repetição e o uso constante para exercer um domínio sobre ela. Para o letramento, o saber ler e escrever não são o bastante, o indivíduo deve apropriar-se dos atos e usos da escrita e da leitura que circulam na sociedade, incorporando-as ao seu dia a dia, como foi dito antes, ser letrado. Soares (2006, p.36) especifica a diferença de letrado e alfabetizado:

Há, assim, uma diferença então sobre ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de querer saber ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem leitura em inglês). Ou seja, a pessoa que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita – que se torna *letrado* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeto* – ou, sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizado*, mas não é *letrado*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e a prática da leitura e da escrita.

Voltando a falar sobre a instituição escolar com o olhar direcionado ao letramento e pessoas letradas, percebemos muitas mudanças que devem levar a escola a repensar seu papel. Observamos que a leitura e a escrita estão bem mais presentes no cotidiano dos/as alunos/as, através de redes sociais, e-mails, mensagem de celular etc., e para manuseá-los, o indivíduo deve ser letrado e não apenas alfabetizado. As práticas sociais de leitura também exigem um novo olhar para o ensino da língua, já que a escola e os professores são os protagonistas, e muitas vezes os únicos na formação de pessoas letradas.

Porém a escola ainda não cumpre bem sua função social, as discussões sobre o papel da escola se limitam aos muros das instituições escolares, principalmente quando se fala da questão de letramento, é como se a escola ainda não tivesse despertado para a nova realidade que nos rodeia. Sobre isso, Rojo (2009, p.108) comenta que: “Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à

escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados”.

Como a escola ainda assume o papel principal na educação formal na sociedade, mesmo sofrendo com a desvalorização dos órgãos competentes, em relação a investimento, valorização profissional e compromisso com as verbas públicas, a escola ainda é tida como o espaço principal de ensino e aprendizagem. É a escola que tem o saber sistematizado, porém não consegue ainda interagir com o saber social, com as “múltiplas” exigências que o mundo contemporâneo apresenta. A escola parece estar “presa” às regras e normas que não condizem mais com a realidade. Os/As alunos/as estão interagindo com novas práticas de aprendizagem fora da escola que parecem ser ignoradas. É muito importante para a aprendizagem do aluno que seu ambiente, seus costumes, práticas fora da escola sejam valorizados, não se pode mais ignorar os saberes dos alunos, porque eles tentam mostrá-los a todo tempo em sala de aula e a escola deve buscar uma forma de compartilhar esse conhecimento e utilizá-lo para a aprendizagem deles. Sobre essas questões, Goulart (2007, p. 43) reflete que:

Os conhecimentos e os valores que construímos na vida cotidiana são muito fortemente arraigadas em cada um de nós. Estão ligados às histórias de nossas famílias, de nossos grupos sociais, às nossas experiências no mundo, enfim, são povoadas de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas vozes, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social, um social não-homogêneo. Tudo isso é marcado polifonicamente, por muitas vozes; tudo isso precisa, então, ser considerado nas salas de aula para que, no processo de ensino/aprendizagem, se possam articular as referências de mundo que é papel da escola socializar...

Nas palavras de Goulart (2007) fica evidente que a escola tem novos papéis que se bem definidos e compreendidos vão auxiliar na aprendizagem e compreensão dos alunos, porque deve considerar-se que esse/a aluno/a já chega à escola com vários conhecimentos, então cabe a escola organizá-los de modo que prepare o indivíduo para utilizá-lo no seu cotidiano. Todavia, como foi discutido antes, a escola não considerou as mudanças, como comenta Rojo (2009, p. 108), quando reflete que:

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições,

narrações relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como universo e a natureza dos textos que nela circulam.

A escola ainda adota práticas antigas de ensino de Língua Portuguesa, acreditamos que há uma tentativa de inovar, como exemplo, traremos novamente as ações propostas neste trabalho, que levaram os/as alunos/as a irem à comunidade e ouvirem as pessoas e assim fizeram uma leitura significativa, porque eles participaram da construção das atividades, escreveram as histórias que eram suas, porque eles fazem parte daquele lugar e convivem com aquelas pessoas, e nunca tinham perguntado sobre suas histórias ou sobre o passado, e passaram a conhecer e “achar interessante” o passado daquelas pessoas e puderam comparar suas práticas atuais com as antigas. Fazendo uma comparação do passado e do presente e se colocando como sujeito desse processo, esses alunos se viram como cidadãos, que fazem parte de um contexto histórico que os inscreveram como autores de suas próprias histórias.

Mas essas atividades não são comuns na escola, o que vemos são práticas fora da realidade, mesmo em posse de novas tecnologias. Como por exemplo, o uso do projetor multimídias, que muitas vezes é usado por professores para projetar o assunto que seria escrito no quadro. Isso nos leva a pensar, será que a escola não está preparada para lidar com as novidades, porque não sabe usá-las? Ou a escola considera essas novas práticas de leitura e escrita não apropriadas para o ensino da língua? Sobre essa questão, Barreto (2001, p.199-200) reflete que:

O leitor professor é o sujeito que deve estar preparado para lidar com as tecnologias de leitura. E, é claro, com as leituras das tecnologias. Ser preparado para formar novos leitores no processo de ensinar/aprender novos gestos de leitura de diferentes suportes, materiais, texturas etc., num movimento de apropriação das novas tecnologias.

Pensando no que foi comentado por Barreto (2001), que o professor “deve estar preparado” para lidar com as tecnologias, ou, a nosso ver, aberto a aprender e tentar utilizar novas tecnologias de leitura, acreditamos que as duas questões colocadas acima devem ser consideradas. Ao que parece, a escola ainda não vê nas novas práticas dos/as alunos/as – práticas de letramento – uma forma mais apropriada

de ensinar, afinal, como já foi explicitado, os/as alunos/as têm uma atividade de leitura fora da escola, e se a escola ainda não considera esse novo contexto válido, não vai querer se apropriar dele para fazer parte das estratégias de ensino. E o professor, inserido nesse processo, apenas usa os recursos tecnológicos como sabem, sem atender para o fato de que as necessidades de apropriação de novas formas de ensinar são cada vez mais necessárias e inevitáveis. O professor precisaria estar letrado tecnologicamente para as novas ferramentas de ensino. Isso fica evidente no comentário de Rojo (2009, p.107) ao falar de “letramentos multissemióticos”, ela comenta que:

Os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Ao que parece, essa questão colocada por Rojo (2009) é ignorada pelos que participam diretamente da educação, não estão atentando para o fato de que a escola é o lugar de sistematizar o conhecimento para uma atuação significativa do/a aluno/a na sociedade, por isso deve ser o lugar que oportunize vários saberes sem ignorar o deles próprios, construídos pela sua convivência social, como bem coloca Rojo (2009, p.107) quando usa o termo “multiletramentos ou letramentos múltiplos”. Ela diz que a escola deve “possibilitar que seus alunos/as possam participar das **várias** práticas sociais que utilizam”, para isso ela deve deixar de:

ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais como diria; como diria Souza-Santos, assumindo seu papel cosmopolita. (ROJO, 2009, p.107)

Sobre essa questão, Kleiman (2008, p. 20) também chama atenção para o papel social da escola e sobre o letramento, a autora traz a seguinte reflexão:

O fenômeno do letramento, [...], 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 prática de letramento, qual seja, 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.

Nas falas de Rojo (2009) e Kleiman (2008), percebe-se o quanto a instituição escolar, é sem dúvida, grande agente de ensino e aprendizagem do indivíduo, mas também está claro que não é a única e que o conhecimento adquirido na sociedade e nas várias instituições frequentadas por esses indivíduos não podem ser vistas separadas, mas uma como complemento da outra na aprendizagem do aluno.

Kleiman (2008, p.21) ainda falando do letramento e como as práticas letradas são tratadas na sociedade, reflete sobre os modelos de letramento, o autônomo, “que se encarrega de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” e o ideológico que, “mostra orientações de letramento muito diferentes”.

Sobre o modelo autônomo, ele estaria ligado às práticas de escrita, privilegiada pela sociedade, sendo marginalizados os que não atendessem aos requisitos adotados pela sociedade dominante. A escola é vista como principal agente de ensino, e o que é visto na escola é concebido como “verdades” de ensino e aprendizagem, por isso alguns são excluídos, ou diria muitos, por não possuírem o conhecimento sistematizado, sendo ignorado o conhecimento de suas práticas sociais.

O modelo ideológico não ignora o ensino sistematizado, porém concebe novas possibilidades, mostra que quando se traz sentido, significado sobre aquilo que o indivíduo estudou, vivenciou, ele aprende e faz uso do que aprendeu em situações diversas.

Sobre esses dois modelos de letramento, Kleiman (2008, p.39) chama a atenção de que o modelo ideológico não exclui o autônomo, o indivíduo precisa da instituição escola, mas também precisa se apropriar das circunstâncias e do conhecimento exigido e utilizado pela sociedade:

O modelo ideológico [...] não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

Ainda falando dos modelos autônomos e ideológicos, Rojo (apud SOARES, 2009, p. 99-100) faz a distinção da versão fraca (autônoma) e da versão forte (ideológica) do letramento, Rojo diz que para Soares:

a versão fraca do conceito de letramento estaria ligada ao enfoque autônomo, é o (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade. É uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de alfabetismo funcional e de muitos reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades: como ser cidadão, funcionar em sociedade de maneira adequada, sem dominar as competências requeridas? O que faz a escola que não as desenvolve? (ROJO, 2009, p.99)

Como se vê, é atribuída a versão fraca (modelo autônomo de letramento) à escola, por considerar apenas educação escolar como a mais útil e apropriada à sociedade. Rojo (2009) também apresenta o outro lado da questão quando mostra como se dá a versão forte, a autora reflete que:

a versão forte do letramento, [...] mais próxima do enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada [...] (ROJO, 2009, p.100)

A versão forte (modelo ideológico do letramento) fala do que está fora da escola, o saber social tão indispensável para os traquejos sociais e que, se levados para dentro da escola, seria mais uma forma de ensinar o/a aluno/a a lidar com situações diversas, ser um cidadão ativo e agente de mudanças sociais, porque seria uma pessoa conscientizada dos seus direitos e deveres, ou seja, é a oportunidade de potencializar “poderes dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada”.

A escola ainda não despertou para as mudanças sociais, temos o ensino ultrapassado, cheio de ideias e ideais que não atendem as necessidades dos/as alunos/as, essa realidade fica evidente a cada dia nas salas de aula, nas inquietações dos/as alunos/as, nas reclamações de professores/as, no insucesso escolar. Fica claro que novas práticas de leitura e escrita devem ser buscadas para uma aprendizagem mais próxima da realidade e observar que nos comportamentos sociais estão as respostas para encontrar práticas de ensino que tragam sentido para as salas de aula. Essa realidade atual carece de práticas que busquem a visão de letramento, pois ao que parece essa é a que atende melhor as novas expectativas sociais.

E acreditamos que sim, que as práticas que buscam o letramento são as que atendem as expectativas dos nossos/as alunos/as porque, através desse estudo constatamos que os/as alunos/as participaram das atividades, claro que de início com uma certa resistência, porque infelizmente, eles não são convidados a participar da elaboração do trabalho e incentivados a buscar o conhecimento fora da escola a partir do seu ambiente social, como aconteceu nesta proposta, então o porquê dessa resistência.

Assim, podemos afirmar que a proposta de letramento, deste trabalho, fez com que os/as alunos/as encontrassem significado nas práticas de leitura e escrita, até mesmo quando buscamos textos teóricos, porque precisávamos conhecer melhor o gênero que iríamos pesquisar, então eles entenderam que para fazer leitura e escrever temos que estudar, analisar, conhecer. Como será exposto no capítulo de análise.

2.3 O Ethos na construção da leitura e da escrita

Quando falamos de leitura e escrita na educação, sempre vem à mente que essa é uma das formas de contribuir para a formação crítica do cidadão. Quando nos propusemos a observar o *ethos* do/a aluno/a autor/a em atividades de letramento foi com a tentativa de buscar no processo de ensino aprendizagem elementos para tentar efetivar essa formação de um sujeito crítico, por acreditar que através do estudo do *ethos* dos/as alunos/as, podemos encontrar a imagem que eles têm deles, da sociedade, do seu ambiente e quando se consegue que essas imagens sejam “reveladas” no ambiente escolar há uma contribuição para a formação na sala de aula, porque o aluno sentirá um incentivo para sua aprendizagem, pois se sentirá valorizado

por ter a oportunidade de expor seus conhecimentos, gostos, ideias etc., passando por um processo de construção de autonomia, criticidade e cidadania.

Silva Oliveira e Souto Maior (2015, p. 234-235) definem *ethos* como: “apresentação de si pode ser entendida como ato de construir uma imagem a partir do que se diz e de como se atua em determinadas situações sociais”. Como dito antes, é interessante saber como o aluno atua nas situações de leitura e escrita, pois haverá como interferir na aprendizagem do/a aluno/a se houver o conhecimento da imagem dele diante da escola, assim será mais fácil conhecer os processos que levam à aprendizagem.

Os alunos quando leem e escrevem mostram suas expectativas de vida, seus anseios em relação à sociedade. Quando a escola não oportuniza que a leitura e a escrita sejam algo comum ao cotidiano do/a aluno/a, e que sejam usadas no processo de aprendizagem como uma ferramenta de formação da criticidade, a escola não está contribuindo para a formação de suas identidades, não contribui para formar um agente social, pois vivemos em um mundo letrado que requer do sujeito um conhecimento que vai além da codificação e decodificação da palavra.

A escola não deveria está limitada a modelos textuais que servem apenas para situações hipotéticas para ensinar o/a aluno/a a encontrar respostas que estão ali dentro do texto e se limita aquelas informações, porque não é permitido ao aluno/a buscar ou falar de elementos que estejam fora daquele contexto, o/a aluno/a não é desafiado a pensar. Temos exemplo disso nos próprios livros que trazem textos que muitas vezes não condizem com a realidade dos/as alunos/as, algo como um texto que fala das belezas gaúchas e nosso/a aluno/a do nordeste às vezes nem conhece as belezas de sua própria região. Não queremos dizer com isso que conhecer novas culturas seja algo negativo para o aluno, mas o jeito que será levado a/ao aluno/a contribuirá ou não para a aprendizagem dele/a. Se o professor, por exemplo, trabalha o texto no livro sobre as belezas gaúchas, pede que o/a aluno/a leia e responda ao exercício, provavelmente ele fará a atividade limitado ao texto, achando que é apenas mais uma tarefa que possivelmente o/a professor/a irá corrigir a tarefa e assim finalizar a atividade.

Muitas vezes, também temos o texto “modelo”, para trabalhar um gênero textual, escolhe-se uma crônica, um conto, uma resenha etc., de preferência que esteja no livro didático, para estudar as características desse gênero, de forma

descontextualizada, sem refletir seu uso, sem haver um envolvimento real dos alunos com aquele tipo de texto.

Silva Oliveira e Souto Maior (2015, p. 234), falam que quando a escola trabalha com gêneros “que não proporcionam sua efetiva atuação na elaboração das ideias, por terem uma estrutura mais fixa (ou por serem trabalhados na perspectiva da fixidez)” a marca do eu, as ideias, as impressões dos alunos “se tornam menos explícitas”.

As autoras também falam de gêneros flexíveis e consideram que são aqueles que predominam em sua composição as marcas da escrita do autor. Dizem também que esses gêneros:

podem promover essa marca de autonomia, ou pelo menos estimulá-la, possibilitando, desta feita, o trabalho estratégico com a imagem de quem escreve e, dessa forma, impulsionando ainda mais o desenvolvimento tão esperado da criticidade. Isso dependerá, obviamente, de propostas de trabalho que possibilitem a atuação desses alunos na constituição do seu texto. Em resumo, podemos dizer que, para produzir de forma a se marcar mais como agente social e dessa feita desenvolver a autonomia, é imprescindível ao sujeito um contexto favorável para sua atuação concreta na língua. (SILVA OLIVEIRA e SOUTO MAIOR, 2015, p.234)

Pensando na autonomia do aluno quando ler o texto e o interpreta a partir do que conhece e escreve com base nas suas vivências, buscaremos as imagens (*ethos*) dos/as alunos/as em seus textos, para possibilitar uma compreensão maior desse sujeito e do processo de formação que se dá dentro da escola através da leitura e da escrita.

Para isso a proposta de trabalho apresentada a/aos alunos/as possibilitou o contato deles com a comunidade, fazendo com que se envolvessem de forma significativa com o que estavam fazendo. Escrever para eles teria um ponto de partida concreto, real, que foi a leitura das histórias que as pessoas contaram e não apenas as histórias, mas também puderam ler através do jeito de contar e de se expressar das pessoas. Os/as alunos/as através desse contato estavam construindo sua história e compartilhando da história de outros, assim acreditamos que o trabalho contribuiu para a formação da imagem que o/a aluno/a tem de si mesmo e do mundo, para especificar melhor essa ideia vejamos o que Maingueneau (2008, p. 29) explica:

Apanhado num ethos envolvente e invisível, o co-enunciador faz mais que decifrar conteúdos: ele participa do mundo configurado pela enunciação, ele acede a uma identidade de algum modo encarnada, permitindo ele próprio que um fiador encarne. O poder de persuasão de um discurso deve-se, em parte, ao fato de ele constranger o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados.

Analisando as palavras de Maingueneau (2008), observamos, nos resultados deste trabalho que serão apresentados, que o/a aluno/a ao entrar em contato com as pessoas da comunidade, alguns desses, seus próprios familiares, fazem uma troca de conhecimento e experiências, pois os dois participantes do processo desempenham um papel de agente, pois os sujeitos participaram de forma dinâmica. As pessoas da comunidade adentraram o universo escolar, contribuindo com a aprendizagem dos/as alunos/as e os/as alunos/as levaram para o contexto escolar experiências e as histórias da comunidade. Sobre essa questão Amossy, (2005, p.16), comenta que:

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre seu locutor e seu parceiro.

Quando os/as alunos/as entraram em contato com a comunidade e a as pessoas da comunidade se comunicaram com os/as alunos/as, autorizaram um ao outro, adentrar um pouco do seu mundo, através das trocas entre eles. Conhecimentos foram trocados de maneira significativa, porque um contribuiu para a formação do outro, pois cada um aprendeu algo.

Todos assumem um papel diante da sociedade, nas aulas os/as alunos/as querem mostrar o que eles são fora da escola, querem mostrar do que gostam, seus interesses. Muitas vezes, essas vontades de expor seus interesses são vistas como indisciplina, porque a escola não contextualiza suas experiências vividas. Isso faz com que os/as professores/as criem imagens negativas dos alunos como “eu ensino, meu aluno não aprende, porque não se interessa em estudar” e por outro lado os/as alunos/as também acabam criando a imagem de que a escola “é chata” e o que aprendem não contribui muito para a sua vida. Essas imagens acabam se misturando

e tornando o convívio escolar algo problemático, porque as angústias de uns são transferidas para os outros.

Amossy (2005, p.13) afirma:

Indissociável da influência que os parceiros desejam exercer uns sobre os outros, a apresentação de si é tributária dos papéis sociais e dos dados situacionais. Uma vez que é inerente a toda troca verbal e submetida a uma regulamentação sociocultural, ela supera largamente a intencionalidade do sujeito que fala e age.

Analisando o que foi dito por Amossy (2005), o professor deseja exercer influência sobre os alunos, porém como foi falado antes as imagens na escola estão se tornando cada vez mais negativas. Isso nos leva a refletir o quanto é importante “quebrar” essas imagens do/a professor/a para o/a aluno/a e vice-versa. A instituição escolar tem um papel de formar cidadãos e se o papel social que ela exerce não pode contribuir para essa formação cultural, social e histórica do sujeito, perderá o sentido para a sociedade.

Pensando dessa forma, será levado em consideração que o/a aluno/a tem uma relação próxima com alguns gêneros textuais fora da escola e constroe sua imagem também a partir dessa relação. Esses gêneros estabelecem uma relação diferente daquela que ele/a costuma ter em sala de aula, assim uma das propostas que foi colocada é que o aluno se visse como construtor do seu conhecimento, que ele fosse levado a se compreender como produtor de textos. Para isso, a proposta foi trabalhar, inicialmente, o *ethos* desse/a aluno/a leitor/produtor, pensando no que diz Maingueneau (2008, p.17):

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Como podemos constatar nas palavras de Maingueneau (2008), não podemos dissociar da educação, da aprendizagem do sujeito, os saberes, a convivência social, cultural, política, a imagem (*ethos*) que constitui esse sujeito, pois

essas são partes do seu aprendizado que trarão mais sentido ao que está na escola, quando valorizados.

Neste estudo, a proposta foi levar o/a aluno/a a se vê como leitor/a e autor/a dos seus textos, através da interação com a comunidade se vendo como um agente crítico do seu meio social, criando construção de *ethos* de protagonista de sua história e de cidadão capaz de repensar suas ideias e opinar sobre o seu meio de forma reflexiva. E isso de fato aconteceu, porque os/as alunos/as a partir dos contos que ouviram, eles observaram que sua comunidade tem uma cultura que merece ser pesquisada, estudada e exposta, isso fez com que eles valorizassem sua própria história e através das histórias vividas pelas pessoas entrevistadas eles relacionaram a sua própria vida à dessas pessoas, analisando e refletindo, estabelecendo ligações que levaram a construção de uma imagem positiva em relação a cultura (*ethos*) da comunidade, das pessoas que contaram histórias do passado e das suas histórias do presente.

3. PROCESSO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa e das investigações propostas, com a intenção de atingir os objetivos, optamos por uma abordagem qualitativa para fazer uma descrição mais detalhada dos dados colhidos e observados. Com a pretensão de esclarecer os resultados investigados, mas observando a necessidade de outros dados para interferir nas ações.

Lüdke e André (1986, p.11) entendem que a abordagem qualitativa concentra-se no ambiente natural, e o pesquisador é o seu principal instrumento, no caso desse trabalho, a sala de aula. Os/As alunos/as, professores/as, ou seja, o ambiente escolar é o ambiente natural. Como pesquisadora e também professora, estou⁸ inserida diretamente neste ambiente. Sobre esse tipo de abordagem Lüdke e André (op. cit, p.11) dizem que: “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

A abordagem qualitativa abrange alguns tipos de pesquisas, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. Desses tipos, será utilizada neste trabalho a pesquisa-ação. Sobre esse tipo de pesquisa, Thiollent (2009, p.16) reflete que:

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este tipo de pesquisa será adequado, porque a proposta é que elaboremos e apliquemos as ações propostas com intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos nas práticas de leitura, numa proposta de construção ativa. A proposta é de que os alunos tenham acesso aos dados percentuais para que possamos discutir juntos alternativas de mudança.

A abordagem metodológica utilizada para desenvolver a pesquisa será o estudo de caso, por ser um método que possibilita a observação das próprias ações

⁸ Em alguns momentos, será utilizada a primeira pessoa (a professora da sala) para falar das experiências de sala de aula no desenvolvimento deste trabalho.

vivenciadas no dia a dia com ênfase na realidade e no contexto que está inserida. Sobre o estudo de caso, André (1984, p.52) reflete que:

Os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular.

A escolha do estudo de caso se deu, porque acreditamos que o dia a dia sempre traz novidades que não podem ser deixadas de lado, porque o ser humano e as situações são imprevisíveis, portanto o pesquisador, como afirma André (1986, p.18), “estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”.

Utilizamos esta dinâmica de trabalho para poder agir de forma mais efetiva no ambiente, e o que mais nos motivou foi o fato de poder buscar melhorar o ambiente e contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Para a coleta de dados, foi utilizada a observação, por estar diretamente envolvida com os pesquisados em sala de aula e também em todo ambiente escolar que os cercam, por isso não poderia deixar de observar os atos, os comportamentos, as situações, o movimento ao qual estavam inseridos.

Esse método foi o mais utilizado, porque, como explica Lüdke e André (1986, p.26), “a observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. O registro se deu através de anotações e houve a pretensão de fazer o registro através de fotos e filmagens, mas os envolvidos não permitiram.

3.1 Ambientes a ser pesquisado

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola de ensino fundamental, na cidade de Murici, em uma turma de 9º ano. Acreditamos ser importante fazermos algumas observações para mostrar um pouco do ambiente que foi pesquisado.

A escola possui vinte salas de aula com janelas e ventiladores, uma secretaria, uma sala para a direção, um depósito de limpeza, uma despensa para a merenda e um depósito de material escolar. Após uma reforma em 2011, a escola

passou a ter primeiro andar e uma quadra poliesportiva que funciona fora da escola. A escola conta ainda com seis banheiros, uma sala multimídia com um projetor multimídia, TV, DVD e aparelho de som, e uma biblioteca onde os alunos podem ficar lendo, se estiverem em aula vaga ou sob a supervisão do professor e podem também pegar livros emprestados. Mas isso acontece quando o professor leva a turma e se responsabiliza pelo empréstimo. Quando os professores precisam usar os recursos tecnológicos, devem reservar a sala com antecedência.

A sala de informática da escola não está sendo usada pelos/as alunos/as porque ainda não chegaram os computadores. Por enquanto, essa sala está sendo usada por uma universidade particular de ensino a distância, parceira da Prefeitura Municipal de Murici.

As turmas do turno matutino são compostas por turmas da modalidade EJA e Normal. Os alunos das fazendas, que utilizam o ônibus escolar, são acolhidos nesse turno porque o transporte é disponibilizado no turno matutino. As turmas do vespertino são da modalidade normal e no turno noturno a escola não funciona. O corpo docente é formado por professores, com nível superior, a maioria tem contrato temporário com a Secretaria Municipal de Educação, poucos são concursados.

A turma de 9º ano que foi trabalhada tinha 35 alunos mais duas alunas que chegaram no último bimestre, 2 desistentes, 1 transferido para outro turno, os alunos têm a faixa etária de 14 a 15 anos e apenas uma aluna com 18. A maioria dos alunos frequentavam assiduamente as aulas, 29 alunos aceitaram participar da pesquisa.

Os/As alunos/as sentiam dificuldade de interpretação e compreensão de texto e também de escrita. Quando eu pedia que fizessem leitura em voz alta ou mesmo silenciosa, não gostavam. Sendo assim, eu via que eles não conseguiam se concentrar e qualquer texto com mais de 5 linhas era grande para eles. Perini (2002, p.82) traz uma reflexão sobre esse fato quando diz que:

Essas atitudes desfavoráveis à leitura já se começam a formar muito cedo [...]. Os primeiros fracassos levam rapidamente o aluno a fugir a novas oportunidades de ler. Ele não chega a descobrir, em suma, que o livro (ou o material escrito em geral) pode ser uma fonte de informações úteis, para a escola ou para a vida.

Como afirma Perini, as atitudes negativas em relação à leitura começam desde cedo e geralmente vão se intensificando, porque a nossa realidade de ensino,

como a conhecemos, não trata a leitura e a escrita como algo interessante e necessário para a vida nas práticas escolares.

Continuando a descrição do ambiente pesquisado, alguns já foram meus alunos e quando apresentei propostas de trabalho e atividades fizeram sem reclamar muito, porque já sabiam como costumam trabalhar com leitura. Isso foi positivo, porque mostra que atividades continuadas de leitura e escrita envolvem o aluno. No final do processo outros interagiram melhor com as atividades, porém no início foi complicado, porque houve uma certa resistência em interagir com as aulas, que aos poucos mudaram. Acreditamos que seja por causa das práticas e metodologias utilizadas e a proposta de trabalho apresentada, os/as alunos/as passaram a conceber as aulas de língua portuguesa de modo diferente, como eles mesmos disseram numa conversa informal. Eles disseram que as aulas eram apenas: ler, responder, corrigir e isso se aplica as outras disciplinas.

3.2 Questionário de reconhecimento da turma e análise dos dados

Para reconhecimento da turma do 9º ano, no início das aulas foi aplicado um questionário aberto para conhecer melhor as práticas de leitura dos/as alunos/as. O questionário foi baseado nas perguntas contidas no livro de Souza, Corti e Mendonça, (2012, p. 16), “Letramentos no ensino médio”⁹. As perguntas são para alunos do ensino médio, mas se adequam bem à realidade dos alunos que responderam aos questionários, foram retiradas as duas primeiras perguntas, porque estão relacionadas a trabalho (atividades remuneradas).

As autoras citadas acima falam da importância de conhecer as práticas de leitura dos alunos para elaboração das aulas de língua portuguesa e poderíamos refletir que esse conhecimento prévio também se aplicaria as demais disciplinas, afinal todas têm a leitura como fator importante para compreensão da aula dada, Souza, Corti e Mendonça (2012, p.15) afirmam que:

Mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. A partir desse conhecimento, é possível planejar atividades de leitura e escrita de fato significativas para esses estudantes

⁹As questões originais estarão no anexo A.

Estar inteirado das práticas de leitura dos/as alunos/as facilitará na hora do planejamento, porque seria uma forma de envolver os alunos na aula e, se conseguirmos levar algo significativo para o aluno, o objetivo da aula seria alcançado com mais facilidade.

Para esse estudo o questionário foi muito importante, porque comprovou que os/as alunos/as leem fora da escola, fazendo com que na elaboração da sequência fosse levado em consideração o que eles colocaram. Por exemplo, através das respostas ao questionário sabíamos que os alunos usavam com frequência o celular, para enviar e receber mensagens, acessar as redes sociais, por isso ele foi usado como ferramenta de auxílio nas entrevistas. Também foi levado em consideração o que eles pensam da leitura na escola e nas aulas de língua portuguesa, eles disseram o que gostavam, o que não gostavam e isso contribuiu para repensar de que forma a leitura e a escrita seriam trabalhadas.

3.2.1 Questionários de sondagem

O questionário que foi aplicado teve o objetivo de buscar as práticas de leitura dos/as alunos/as, perguntando sobre seu dia a dia e sua opinião sobre leitura e escrita, pois consideramos que seria importante conhecer essas práticas e o pensamento dos alunos sobre leitura e escrita, que imagem ele tinha construída sobre ler e escrever.

1. O que você costuma ler e escrever?
2. Você prefere ler ou escrever? Por quê?
3. Em que momentos, no seu dia a dia, você precisa ler e escrever? O quê?
4. Em que momentos, no seu dia a dia, você precisa escrever? O quê?
5. Você lê em casa? O quê?
6. Você acessa a internet para quê? Que sites costuma visitar?
7. Na sua opinião, para que ler e escrever na escola?
8. Em que situações, você e seus colegas, costumam ler e escrever nas aulas?
9. Vocês acham que há diferença entre a leitura que vocês fazem fora da escola e dentro da escola? Por quê?
10. Há dificuldades em escrever o que você pensa? Por quê?

11. Você já escreveu algo que foi criado por você? O que você escreveu e como se sentiu? Por quê?
12. Se não, já teve vontade? Por que não escreveu?
13. Você mostraria o que escreveu para colegas ou familiares? Por quê?
14. Você gosta das atividades de leitura e escrita das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?
15. Quando você faz um trabalho de produção de texto na escola, você gostaria que ele fosse exposto para que todos lessem? Por quê?
16. Cite um texto ou livro que você leu e gostou muito. Por que você gostou?

3.2.2 Análises das respostas ao questionário

Para apresentação dos resultados, algumas questões terão gráficos para uma melhor visualização dos dados, outras serão apenas comentadas, elas servirão de análise da realidade de leitura e escrita dos/as alunos/as, algumas que não são explicitadas é porque consideramos que a análise já está contemplada nas outras que serão expostas. Selecionamos aquelas que têm relação direta com o estudo, que evidenciam as práticas letradas dos/as alunos/as e a imagem que apresentam sobre leitura e escrita. Silva Oliveira e Souto Maior (2015 p. 233-234) falam da importância de haver uma reflexão inicial sobre o que se vai estudar. Em nosso caso, faremos uma investigação das práticas de leitura e escrita. As autoras dizem que “é necessário que haja uma reflexão inicial, mas não menos importante, a respeito do que efetivamente esse sujeito escreve e como ele atua nesse tipo de escrita”. Como dissemos, neste estudo também se fez necessário buscar as práticas letradas dos alunos na leitura e na escrita.

Silva e Araújo (2012, p. 683) refletem em seu estudo sobre as abordagens contemporâneas de letramento a importância de uma análise inicial dos sujeitos envolvidos na pesquisa, elas refletem que:

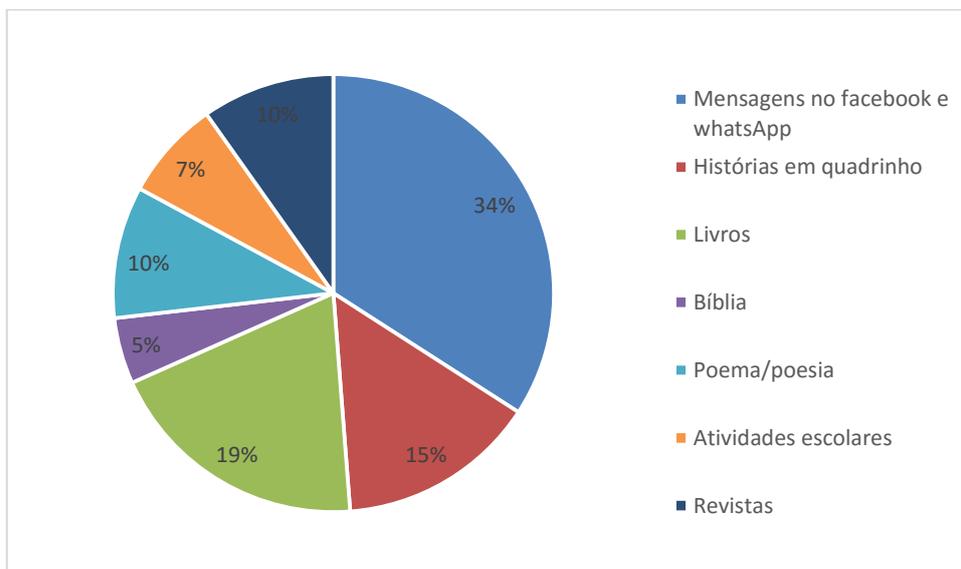
Os defensores dessa abordagem (BARTON; HAMILTON, 2000, GEE, 2000), além de considerarem o contexto sócio-histórico e ideológico no qual a leitura e a escrita são utilizadas como um elemento importante para se entender as práticas letradas demonstradas em uma dada situação, destacam também a relevância de se analisar a história de vida do sujeito, o qual é visto como um ator ativo e versátil

que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato.

Conhecendo as práticas dos/as alunos/as, temos uma visão melhor de como agir e planejar as aulas, porque temos constatado que eles são leitores e escritores de textos e essas práticas devem ser vistas como importantes, porque mostra que eles são sujeitos que têm uma atividade de interação com a leitura e a escrita.

Pergunta 1- O que você costuma ler e escrever?

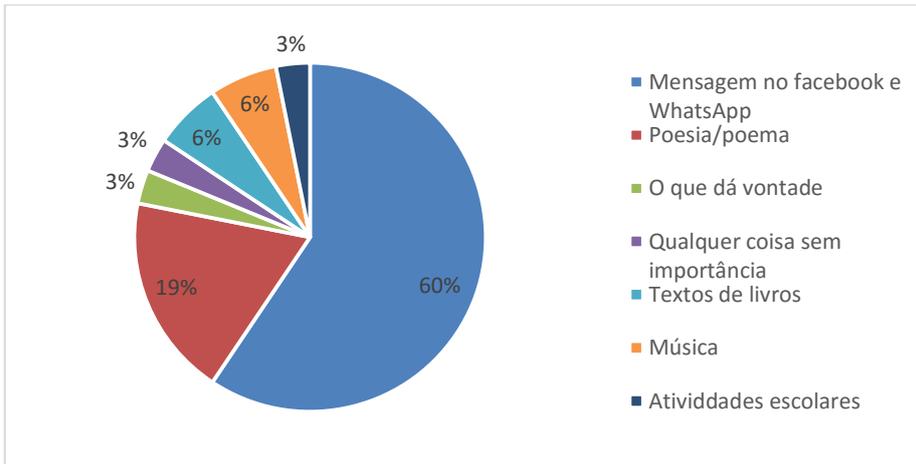
Gráfico 1 – O que costuma ler



Fonte: Autora, 2016.

Observando o gráfico, constatamos que as redes sociais são as mais lidas pelos/as alunos/as. Constatamos também e confirmamos o que já foi dito, que os/as alunos/as têm práticas de leitura fora da escola, não apenas as redes sociais, mas quase todos portadores de textos são incomuns às práticas escolares, com exceção de livros e poesia/poema e atividades escolares. Esses livros citados pelos alunos, foram especificados como livro de história, livro do 4º ano do irmão. O mesmo se dá na escrita, como pode ser observado no gráfico 2.

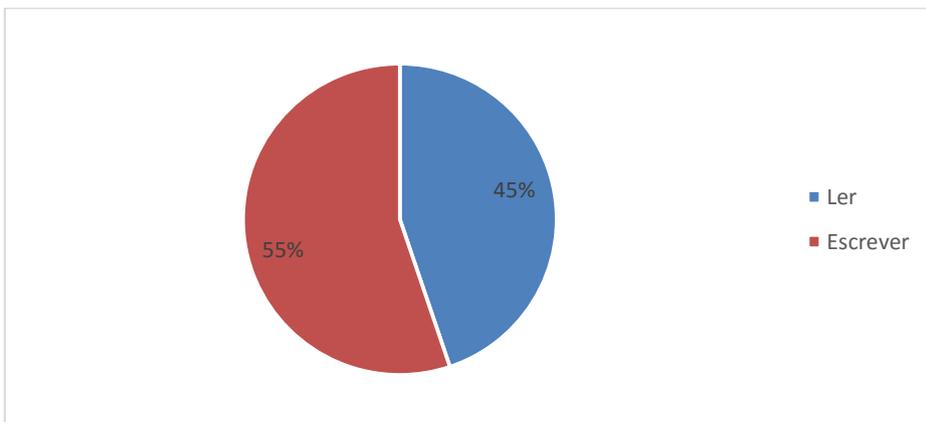
Gráfico 2 – O que costuma escrever



Fonte: Autora, 2016.

Pergunta 2 - Você prefere ler ou escrever? Por quê?

Gráfico 3 – Prefere ler ou escrever?



Fonte: Autora, 2016.

Nessa exibição do gráfico 3, pergunta 2, a maioria dos/das alunos/as afirmam que preferem escrever, mas observando as respostas deles, acreditamos que eles consideraram escrever copiar algum texto.

Vejamos algumas respostas de gostar mais de escrever:

“Acho melhor”.

“Porque expresso meus sentimentos em forma de palavras, através de poemas, meus sentimentos”.

“Porque é melhor para melhorar a caligrafia”.

“Porque sempre que eu escrevo eu leio”.

“Porque você lendo fica chato e escrevendo fica mais legal”.

“Porque é muito legal é um passatempo”.

Apenas o aluno que falou “Porque expresso meus sentimentos em forma de palavras, através de poemas, meus sentimentos” parece compreender a escrita como algo expresso pelo sujeito.

Vejamos também algumas respostas do porquê de gostar mais de ler:

“Porque fica mais concentrada e escrever fica sem paciência”.

“Porque acalma e quando não tem nada pra fazer leio um livro”.

“Porque ler é mais fácil que escrever”.

“Porque eu sempre gostei só de ler”.

“Porque quem ler viaja”

“Porque ler eu aprendo mais das coisas, eu não gosto de escrever porque erro muito na escrita”.

“Porque escrever dá preguiça”.

“Ler, gosto principalmente de mensagens e textos engraçados etc.”.

Na visão de alguns alunos ler é mais fácil que escrever, porém acreditamos que seja aquela leitura sem reflexão, sem aprofundamento. Quando aluno diz: “Porque escrever dá preguiça”, ele destaca que ler faz menos esforço, portanto é melhor e também vemos aquelas frases feitas, “Porque quem ler viaja”. Perguntado a/aos alunos/as em sala por que quem lê viaja, não souberam responder.

Mas observando a resposta, “Ler, gosto principalmente de mensagens e textos engraçados etc.”, mostra que na especificação do que gosta de ler mostra os textos que fazem mais sentido para eles. A maioria não colocou o texto que gosta de ler, falou de forma superficial sobre o ato de ler.

Pergunta 3 - Em que momentos, no seu dia a dia, você precisa ler? O quê?

Nessa pergunta as respostas foram bem variadas:

“Notícia do que passa no mundo.”

“O livro do 4º ano do meu irmão, porque é divertido”.

“Leio revistas”.

“Leio quando estou sem nada pra fazer”.

“No momento que estou nas redes sociais”.

“Na escola textos, apresentações, atividades”.

“Quando vou estudar para a prova.”

“Todos os dias as tarefas que os professores fazem”.

“Na hora que não tenho nada pra fazer”.

“No momento em que estou na escola (contos)”.

“Na escola textos e livros de língua portuguesa”.

“Na escola, em casa eu leio caixas de remédio para dar pro meu irmão”.

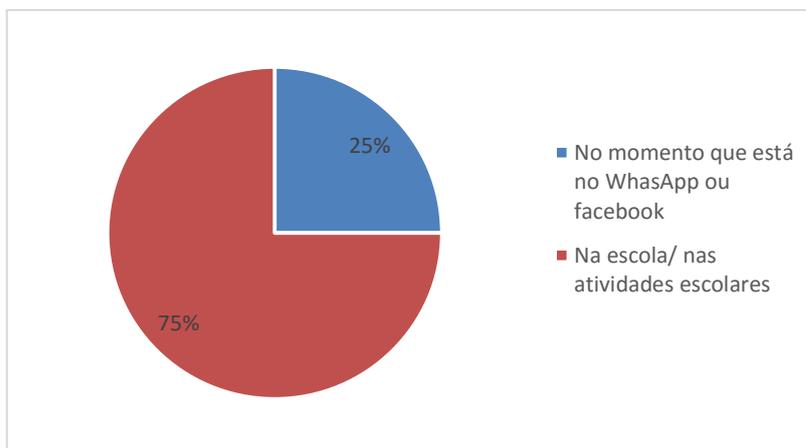
“Livro romântico.”

“Preciso ler validades de alimentos, questões escolares, ler receitas de médico”.

Nessas respostas percebemos a variedade de leitura que existe no dia a dia do aluno, eles citam as atividades escolares, observamos que há outros gêneros textuais presentes no dia a dia do/a aluno/a. Isso mostra que os/as alunos/as têm práticas de leitura.

Pergunta 4 - Em que momentos, no seu dia a dia, você precisa escrever? O quê?

Gráfico 4 – Precisa escrever



Fonte: Autora, 2016.

Analisando o gráfico 4, também constatamos que o aluno tem práticas de escrita, mesmo que não sejam as reconhecidas pela escola como a leitura e escrita adequadas para os/as alunos/as. Porém fica a indagação, as práticas escolares atendem às necessidades reais dos alunos? Cremos que em comentários anteriores

já debatemos que a escola precisa de práticas mais significativas de leitura e escrita. Sobre essa questão, Martins (2006, p.97) afirma que a escola precisa desenvolver estratégias diversificadas, abordando os novos textos, que ela chama de textos eletrônicos e o leitor de leitor-navegador para haver uma formação desse leitor e, que ele seja capaz de não ficar apenas na superficialidade da leitura como decodificação, esse leitor precisa buscar a leitura crítica que visa uma transformação social.

Martins (2006) reflete como a escola ainda precisa se apropriar da diversidade de leitura e podemos dizer também de escrita e parece que isso ainda está distante, pois muitos dos textos que os/as alunos/as falaram que leem e escrevem fora do ambiente escolar (gráficos 5 e 6) não são utilizados em aula e parece que nem considerados como possíveis estratégias de ensino para a aprendizagem dos alunos.

Pergunta 5 - Você lê em casa? O quê?

Nas perguntas 5 e 6, e nos gráficos 5 e 6 que correspondem as perguntas, há novamente a constatação de que os alunos têm práticas de leitura fora da escola.

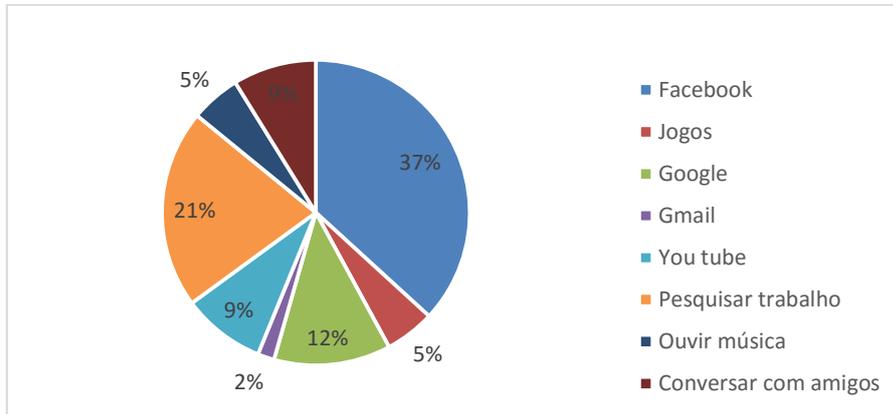
Gráfico 5 – O que lê em casa



Fonte: Autora, 2016.

Pergunta 6 - Você acessa a internet para quê? Que sites costuma visitar

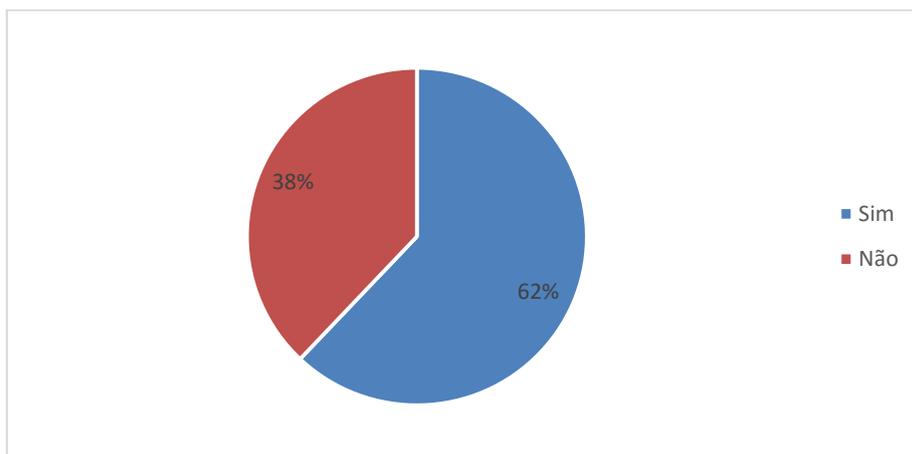
Gráfico 6 – O que costuma fazer na internet



Fonte: Autora, 2016.

Pergunta 13- Você mostraria o que escreveu para colegas ou familiares? Por quê?

Gráfico 8 – Você mostraria o que escreveu para colegas ou familiares?



Fonte: Autora, 2016.

Nesta pergunta, observamos que a maioria mostraria o que escreveu, porém acreditamos que mostrariam se fosse algo que eles tivessem escrito e fosse significativo para eles, como podemos destacar na resposta de um dos alunos: "Sim, porque seria uma forma de mostrar o que estava sentindo".

A pergunta 15 também se encaixa nessa análise, gráfico 9, a maioria 72% disseram que não gostaria que seu trabalho fosse exposto, algumas respostas

evidenciam que a escola não forma pessoas que se sentem agentes sociais, porque não se sentem à vontade para expressar o que sentem, talvez porque não seja dada condições favoráveis para esse aluno buscar sentido no que aprende na escola. Algumas respostas são as seguintes:

“Não, porque ia ficar com vergonha”.

“Não, porque não gostaria das críticas e também bateria de frente com as críticas”.

“Não porque eu costumo errar palavras no texto”.

“Não, porque é muito chato”.

“Não, porque não gosto bem de passar vergonha por causa dos meus erros”.

“Não, porque o que eu escrevo não precisa ser exposto para todo mundo ver não, as únicas pessoas que podem ler a professora e eu”.

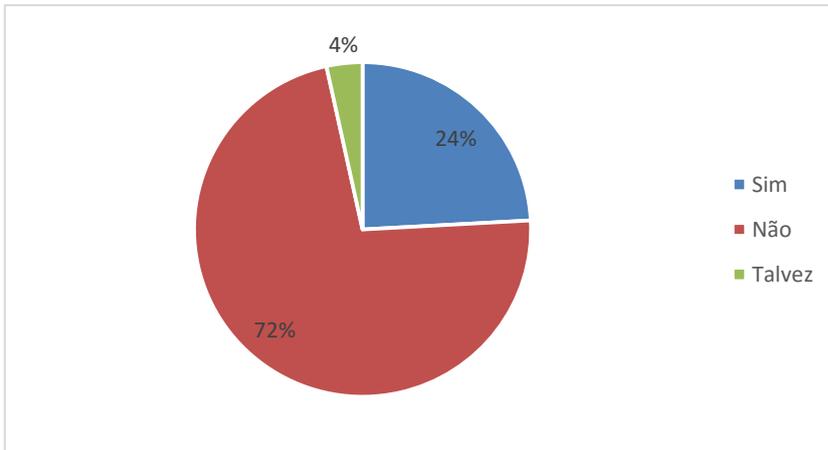
A maioria dos alunos considera que seus textos são ruins, acham que passariam vergonha se mostrassem para os outros. Podemos fazer uma reflexão de como são as aulas para que esses alunos cultivem essa imagem de si mesmos?

Essas respostas são importantes para o estudo, porque mostram qual a construção de *ethos* dos/as alunos/as em relação às práticas desenvolvidas na escola. Ao que parece, eles “valorizam” os erros ortográficos, não admitindo que seus textos sejam expostos para que não aja correção dos colegas e isso provavelmente é o reflexo das aulas que privilegiam apenas as atividades gramaticais no texto.

Kleiman (2002, p.17) discute que é bastante comum nos livros didáticos considerar “os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem”. Acreditamos que esse fato é comum, porque poderíamos dizer que são práticas comuns de sala de aula, pois analisando de forma crítica, eu como professora, já tratei o texto dessa forma.

Pergunta 15- Quando você faz um trabalho de produção de texto na escola, você gostaria que ele fosse exposto para que todos lessem? Por quê?

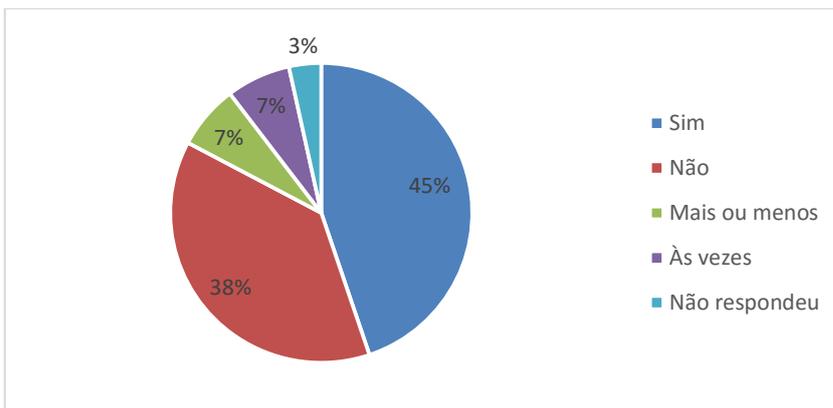
Gráfico 9 – Quando você faz um trabalho de produção de texto na escola, você gostaria que ele fosse exposto para que todos lessem?



Fonte: Autora, 2016.

Pergunta 14- Você gosta das atividades de leitura e escrita das aulas de Língua Portuguesa? Por quê?

Gráfico 10 – Você gosta das atividades de leitura e escrita das aulas de Língua Portuguesa?



Fonte: Autora, 2016.

Apesar de a maioria dos/as alunos/as ter dito que gosta das atividades de língua portuguesa, as respostas do sim foram bem parecidas, disseram que gostam “porque aprende mais” ou “porque é interessante e legal”, a nosso ver esse “porque aprende mais” está associado ao que falam da disciplina, que é uma das matérias mais importantes, os/as alunos/as escutam isso de professores, coordenadores, diretores e alunos também dizem, mas sem refletir sua real importância. Já quem

disse não, “porque escreve demais”, porque “não gosto da matéria”, “é muito chato”, “porque tenho medo de errar e os colegas rir”. Acreditamos que essas últimas respostas são a constatação de quem realmente fez uma reflexão, porque justificaram, assim consideramos que devam ser levadas em consideração, porque mostram melhor a realidade das aulas, como já foi dito, os alunos ainda não interagem nas aulas de língua portuguesa, porque muitas das vezes os textos realmente se tornam “chatos”, porque deles se faz apenas exercícios cansativos e sem sentido para o aluno.

Os dados colhidos mostram que o cotidiano dos/as alunos/as traz novos contextos de leitura, que ainda não são reconhecidos no ambiente escolar. Não é considerado o que os alunos gostam de ler e escrever como mais uma forma de interação com a sociedade e uma forma de atrair o aluno para a sala de aula. Nesse sentido Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15) consideraram que, “permanece [...] uma ‘invisibilidade’ em torno das atividades sociais realizadas pelos jovens que demandam ler, escrever e falar”.

Parece difícil admitir que atividades de enviar mensagens aos colegas, no telefone ou no facebook, ler revistas voltadas para adolescentes, etc., também podem servir de ferramentas para o ensino da língua. Os/As alunos/as estão em contato com textos, estão lendo, escrevendo, interpretando, compreendendo leitura, as leituras que atraem seus interesses, que infelizmente ainda não são utilizadas, ou por que não dizer, aproveitadas pela escola para as práticas de sala de aula. Sobre isso, Rojo (2009, p.106) reflete que:

O internetês (...) usado intensamente pelos jovens fora da escola, e nela, ignorado ou execrado como degradação da língua. Da mesma maneira, as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas (por exemplo, as redes e comunidades virtuais de que jovens de todas as classes sociais participam) permanecem desconhecidas e apagadas nas escolas, quando não tem seu acesso proibido, como é o caso da proibição de acesso ao Orkut e ao MSN em muitas escolas e universidades conectadas.

Essas reflexões trazem um novo olhar sobre as práticas de leitura nas aulas de língua portuguesa numa perspectiva de letramento, porque fica claro que o aluno lê, ele tem práticas sociais de leitura, que fazem sentido e tem um significado concreto em sua vida. E, dessas práticas, podemos levá-los a outras leituras que no contexto

social, cultural e econômico em que vivemos só são oportunizadas pela escola e essas práticas são possíveis e devem ser trabalhadas no ambiente escolar, como está bem evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2011, p. 25-26), quando registram que:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

Os Parâmetros trazem à tona a realidade em que a maioria dos brasileiros vive, de não terem o contato com os livros ou a diversidade de textos. A escola se torna a principal responsável em oportunizar ao aluno o contato com os gêneros textuais¹⁰ de que nossa língua dispõe e o protagonista dessa ação é o professor, que é o facilitador da aprendizagem do/a aluno/a; tudo isso para dizer que é do docente a tarefa de criar situações que encaminhem os/as alunos/as a práticas significativas e coerentes com sua realidade, portanto ele deve buscar uma metodologia que se adeque às necessidades e a realidade desses/as alunos/as, sem desconsiderar que eles já são letrados/as. Ainda falando sobre essa responsabilidade que não é apenas dos/as professores/as, mas de todo sistema educacional, os PCNs (2011, p.70) chamam a atenção para:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor para de textos facilitadores (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

¹⁰Koch e Elias (2007, p.54) falando do conhecimento sobre gêneros textuais, dizem que eles permitem a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social. Envolve também conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

Refletindo sobre que o foi dito nos PCNs (2011), “organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor para de textos facilitadores [...] para o leitor de textos de complexidade real”, este trabalho apresentará no próximo capítulo uma sequência didática e os resultados do trabalho que tem como proposta a construção de uma intervenção no contexto de observação: a) do contexto do aluno, com o levantamento da realidade da cidade, da escola, da família; b) das práticas leitoras desse aluno, o que costuma ler os ambientes que tem contato com a leitura, etc; c) das interpretações que ele tem sobre o que é ler; d) de como os alunos respondem as atividades que os inscrevem como autores de seus textos. A proposta também será fazer com que o/a aluno/a se constitua como leitor/a e também autor/a, assim será observado o *ethos* na construção desse/a aluno/a leitor/a, numa perspectiva de letramento.

As práticas dos/as alunos/as tanto na escola quanto fora dela mostram um pouco das suas identidades, porém quando falamos de atividades de sala de aula essas identidades se “escondem”, o/a aluno/a não quer participar das atividades, como vimos em respostas às perguntas do questionário eles dizem, falando das aulas de língua portuguesa, que “são chatas” “tem medo de errar”, “escreve muito”, etc. Esses são exemplos de que as aulas não atraem os alunos.

Este trabalho trouxe o estudo do *ethos* do/a aluno/a, porque consideramos importante saber o que aluno/a traz de conhecimentos para a escola como contribuição para sua aprendizagem, como apontam Santos e Souto Maior (2012, p. 405), ao refletirem que:

As situações de discussão de textos em sala de aula proporcionam explicitamente o entrecruzamento dos discursos vindo de vários lugares e construídos sob diversas ações identitárias. Essas revelam os Discursos Envolventes e os movimentos de alteridade dos sujeitos e, conseqüentemente, são pistas para a elaboração de propostas efetivas para o desenvolvimento da responsividade dos alunos.

O que percebemos é que os/as alunos/as já têm uma construção de *ethos* formada das práticas escolares, a maioria negativas, como já evidenciamos em algumas respostas deles. Assim investigando o *ethos* do/a aluno/a, poderemos compreender melhor suas dúvidas e direcioná-los a encontrar nas práticas de sala de aula sentido para sua aprendizagem, porque haverá uma identificação das atividades

com que eles pensam e sentem, mas não expõem quando leem um texto ou fazem uma redação.

4. PROJETO DE INTERVENÇÃO: OBSERVANDO O ETHOS DO ALUNO AUTOR EM ATIVIDADES DE LETRAMENTO

Este capítulo mostrará partes da sequência didática que foi desenvolvida para uma turma de 9º ano do ensino fundamental, o relato das etapas das atividades e análise dos textos escolhidos para análise. A sequência didática completa estará no anexo B.

4.1 Projeto de intervenção e práticas letradas

Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007, p. 97): “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Essa definição não nos parece adequada, porque não é suficiente para enquadrar a flexibilidade da sequência trazida para este trabalho, as possibilidades de mudanças após reflexão das atividades nos fazem conceber a sequência didática, como algo mais dinâmico. No entanto, esse conceito traz a visão geral da organização estrutural de uma sequência didática.

A sequência que foi aplicada para alunos de uma turma de 9º ano, na cidade de Murici, trabalhou o gênero conto que é definido por Terra (2014 p.134-135) como:

gênero narrativo que costuma ser definido pela sua extensão, o que determina que possua, quanto à sua estrutura, características especiais, diferenciando-o de outras formas narrativas em prosa (novela e romance). Não há propriamente uma definição de conto, o melhor seria dizer que há teorias do conto, enquadradas numa teoria mais ampla, narratologia, estudo das formas narrativas literárias e não literárias, tendo por fundamento os estudos da semiótica.

Este gênero foi escolhido por trazer a possibilidade de explorar vários temas, como contos de terror, policiais, fantasiosos, populares, engraçados etc. e também por ser um gênero narrativo relativamente curto, seria o mais apropriado para a proposta do trabalho, “recontar as histórias da comunidade” Foram trabalhados os contos populares que nas suas histórias trazem uma diversidade de temas para serem explorados, como as histórias de trancoso, histórias religiosas, de animais, divertidos, fantasiosos, de terror etc.

A escolha desse gênero se deu também por se tratar de uma turma que, apesar de já estar no último ano do ensino fundamental, não se identifica com as práticas de leitura e escrita apresentadas pela escola. A turma demonstra indiferença às atividades propostas de leitura e escrita. Vemos esse fato como um grande desafio, principalmente, porque a proposta desse trabalho está voltada para a reflexão das práticas utilizadas em sala, nas aulas de língua portuguesa, por isso a escolha do conto popular que, na maioria das vezes, traz uma narrativa leve, simples que envolve atrai a atenção pelo jeito que é contada, tão próximo do jeito de falar do dia a dia, para explicar melhor a escolha desse gênero, citamos Ramos¹¹ (2009, p. 20), porque faz um questionamento interessante e ao mesmo tempo responde a questão, mostrando a importância do conto popular:

Por que escolher a modalidade narrativa para desencadear a formação do leitor literário na escola? Como histórias antigas conseguem sobreviver na atualidade em que muitos textos originais são criados? A reflexão sobre essas questões ajuda a pensar sobre a presença do conto popular na infância e, mais pontualmente na escola, no período de letramento literário. É indiscutível que a narrativa esteja presente em todas as sociedades, vários os tempos e lugares, a começar com a própria história da humanidade. Tudo o que se conta é narrativo; da conversa com os amigos ao filme que se vê, da receita culinária ao diário.

A turma não apresenta uma boa recepção às práticas de leitura e escrita, na sala de aula, por isso foi trabalhado o conto popular, acreditando que com a aproximação dos alunos com a cultura da própria comunidade, eles encontrem algo concreto para se envolver. Também será uma oportunidade de resgate de histórias que cada vez mais estão se perdendo na memória das pessoas.

Na escola, os gêneros textuais, geralmente, são trabalhados através dos livros didáticos, sem planejamento prévio e, quando são trabalhados através de projetos, são pensados em conjunto para atender as atividades do calendário escolar. Já este trabalho foi pensado para a turma, porque a professora se envolveu com a turma e optou por ele por acreditar que traria bons resultados, mesmo que o resultado não tivesse sido o esperado, é uma possibilidade, mas o importante é que houve uma preparação e uma elaboração de todo processo junto com turma e passou a fazer

¹¹http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/letramento_literario_comecendo_pelo_genero_conto_popular.pdf. Acesso em: 17 de out. 2015.

sentido para eles, justamente por esse envolvimento, desde do questionário até as refações dos textos.

Esses projetos, programados pela escola, muitas vezes não têm o envolvimento de todos e acabam, muitas vezes no fracasso. Outro fator que leva também ao fracasso é copiar o projeto de uma escola ou de uma turma, porque deu certo, porém levado para outra realidade ele não serve, Kleiman (2007, p.30), em uma reflexão sobre os projetos na escola, afirma que é:

um importante recurso para construir relações entre as práticas escolares e não-escolares dos jovens e adolescentes é a elaboração do projeto das escolas, quando se trata de **projetos interdisciplinares** que permitem a participação de todos os alunos.

Quando há o envolvimento de todos os/as alunos/as, há uma troca maior de conhecimentos e experiências, por isso desde o início do desenvolvimento da sequência didática os/as alunos/as foram envolvidos no trabalho, inclusive opinando nas etapas e foram consultados se seria interessante para eles. Esse procedimento foi utilizado para que os/as alunos/as se sentissem valorizados e se sentissem seguros e confiantes para expor suas ideias e por ser uma proposta de um trabalho que na perspectiva de letramento. Assim os/as alunos/as foram tratados como protagonistas do processo criando uma imagem positiva de si mesmo, pois, naquele momento, eles poderiam mostrar seus conhecimentos de mundo de uma forma mais espontânea. Kleiman (2007, p. 35), trazendo uma reflexão sobre projetos nessa perspectiva das práticas sociais, comenta:

A inserção nas práticas letradas de múltiplas instituições é compatível com um fazer contextualizado próprio dos projetos – porque os projetos tais quais os definimos se centram na prática social – e a prática social é compatível com o trabalho analítico necessário para a sistematização, domínio e controle dos saberes, inclusive o conhecimento dos envolvidos nessa prática, para o desenvolvimento de competências para a vida adulta.

Acreditamos que a proposta que foi apresentada aos alunos trouxe um olhar diferenciado para eles em relação à leitura e à escrita, pois propiciou um envolvimento novo, um jeito novo de lidar com os textos. É lamentável dizer, mas os alunos não

estão habituados a essas novas práticas que lhe causam estranheza, porque a escola não incentiva a autonomia dos/as alunos/as, já leva tudo pronto e acabado e eles/as e elas devem aceitar de forma passiva, sem questionamentos, pois a imagem da escola é que ela tem o saber e não deve ser questionada pelo o aluno que está naquela instituição para aprender, essa relação leva a formação de um sujeito passivo, por exemplo, quando os alunos foram consultados se gostariam de fazer aquele trabalho e de como gostariam que fosse desenvolvido, eles disseram que a professora que decide, que se fosse para escolher preferiam fazer nada. Isso é reflexo da forma como a leitura e a escrita são trabalhadas na aula, de forma descontextualizada, enfadonha, e sem a participação dos alunos como coloca Martins (2007, p. 89) ao afirmar que:

Numa escolarização inadequada, observa-se uma ausência de proposta de ensino interdisciplinar, fator que contribui para o estudo do texto literário como elemento isolado das demais disciplinas, pois o aluno não percebe a integração entre a literatura e as demais áreas do conhecimento.

Na fala de Martins (2007), constatamos o que se vê nas aulas de língua portuguesa, propostas inadequadas ao contexto dos alunos, fazendo com que torne as aulas de Língua Portuguesa desinteressantes, desenvolvendo nos/as alunos/as uma imagem de autoritarismo da escola e de que a escola é um ambiente que ele tem que frequentar porque a sociedade diz que ele tem que frequentar, porque a pessoa deve ser educada e para isso existe uma instituição própria, a escola, mas que não é vista de forma positiva, porque para o/a aluno/a não é um ambiente com o qual ele se identifica.

4.2 Sequência didática

A sequência completa estará no anexo B, nesta parte do trabalho mostraremos apenas os objetivos e um breve resumo dessa proposta.

O título da sequência é Contos Muricienses, foi trabalhada em 20 aulas de 60 minutos, numa turma de 9º ano da cidade de Murici. Os/As alunos/as foram incentivados/as a buscar algumas histórias antigas, com as pessoas da comunidade,

histórias que ouviram de outros e foram passando de uma geração a outra. A sequência foi composta pelos seguintes objetivos:

Geral:

- Resgatar os contos populares de Murici, através do reconto de histórias, numa turma de 9º ano de ensino fundamental.

Específicos:

- Apreciar histórias populares contadas por pessoas de Murici, pesquisadas e gravadas em áudio por alunos de uma turma de 9º ano de 2014;
- Fazer uma pesquisa em sala (conhecimento prévio) dos contos muricienses que os alunos conhecem;
- Ler alguns contos de Alagoas do livro: “Lendas e Histórias de Alagoas”, coletânea de alguns contos e lendas de algumas cidades alagoanas;
- Analisar as principais características do gênero conto popular, para compreensão e interpretação desse gênero;
- Conhecer diferentes temas do gênero conto popular; como de terror, de trancoso, fantásticos, etc;
- Entrevistar famílias e/ou pessoas da comunidade para que possam contar alguns contos que conheçam;
- Gravar em áudio e/ou vídeo histórias contadas pela comunidade;
- Recontar histórias para colegas, ouvidas por eles na pesquisa com as pessoas da comunidade;
- Desenvolver trabalhos em grupo para redação e leitura dos contos recontados pelos alunos;
- Construir um livro de contos populares com as histórias recontadas pelos alunos;
- Ilustrar as histórias recontadas;
- Escrever um texto de opinião, a partir das conversas com as pessoas da comunidade.

A sequência também é composta das seguintes etapas: conhecimento prévio, apresentação do gênero através da oralidade, apresentação do gênero escrito, planejamento das entrevistas junto com os alunos, execução do plano, reconto das

histórias através da oralidade e escrita, refacção do texto, redação de um texto opinativo¹², construção do livro, socialização e avaliação. O detalhamento da sequência será contemplada no item seguinte, através da exposição do desenvolvimento das atividades.

4.3 Relato de desenvolvimento da sequência didática: Contos Muricienses

Primeiramente, deixei¹³ os/as alunos/as cientes de que o trabalho desenvolvido serviria como pesquisa para o trabalho do mestrado, na verdade eles já tinham conhecimento desse fato desde questionário de sondagem, eles não colocaram obstáculos, mas perguntaram se as atividades valeriam ponto, disse que sim, porque a escola tem os períodos de avaliação e exigem notas e não daria para fazer essas atividades e outras, pois tinha o programa da escola para seguir.

Na primeira aula para o desenvolvimento da sequência didática fiz um círculo na sala e perguntei as/aos alunos/as se eles conheciam algum conto, nós já tínhamos estudado o conto no bimestre anterior, eles falaram: “A bela e a fera”, “Frozen”, “A princesa e o sapo” e outras histórias da Disney. Então especifiquei que gostaria de saber se alguém conhecia algum conto popular, como da “cumadre fulozinha”, lobisomem, as histórias que alguém “jura” que já viu ou conhece alguém que já viu esses personagens. Alguns falaram que ouviram, mas não sabiam contar.

Na aula seguinte, levei para sala histórias em áudio, gravadas pelos/as alunos/as da turma do ano anterior que fizeram um trabalho semelhante, entrevistaram e gravaram contos populares. Os/As alunos/as ouviram o áudio e riram bastante com as histórias e falavam, “que mentira” e houve a necessidade de pedir silêncio para que escutassem as histórias nas vozes de pessoas desconhecidas. Após ouvirmos as gravações, comentamos sobre as histórias e eles/as continuavam dizendo que era tudo mentira, então expliquei que era um gênero ficcional e que eram histórias do imaginário popular que eram passadas de geração em geração e às vezes

¹² Estamos chamando de texto opinativo a produção gerada em sala de aula, na qual o/a aluno/a registra sua opinião sobre determinado assunto e ou tema.

¹³ Para este relato será utilizada a primeira pessoa, por se tratar das experiências que eu (professora da turma) vivencie com os alunos e por entender que não deveria transpor de pessoa para não penalizar o tom reflexivo de minhas anotações.

perdiam ou ganhavam alguns detalhes. Pedi que prestassem atenção nos temas e no jeito simples que as pessoas contavam a história.

Diante dos comentários, vi a necessidade de levar mais informações para os/as alunos/as e através de pesquisa na internet, levei textos para ser estudados, sobre contos e conto popular e as características desse gênero (anexos C, D e E).

Na outra aula distribuí, dois contos fotocopiados do livro, *Lendas e Histórias de Alagoas*, organizado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) um livro com coletâneas de contos populares de algumas cidades alagoanas contadas por alunos/as, como eles, do ensino fundamental. As duas histórias escolhidas foram “A mulher da capa preta” (anexo F), por considerá-la bastante conhecida e a “Capela” (anexo G) por ter uma história parecida, em Murici, de uma cobra que morava embaixo da igreja.

Pedi que alguém lesse e um aluno se propôs a fazer a leitura, mas não levou à sério e fez brincadeiras e paradas, os colegas também não levaram à sério, então o aluno desistiu, chamei a atenção dele, pois ele havia dado ousadia para brincadeiras. Tive de intervir falando da importância de prestar atenção e do respeito que deve haver entre os colegas. Nesse momento percebi que há um certo desconforto dos alunos em relação à leitura, aquela prática não era comum a eles e acredito que isso se dá por conta das práticas inibidoras da escola, as “brincadeiras” que começaram na sala apareceram como uma forma de lidar com aquela situação incomum.

Eu mesma li o texto em voz alta e pedi que acompanhassem. Após a leitura, fizemos comentários e novamente insistiram que a história era mentira. Falei que o texto não tinha compromisso com a verdade, disse que aqueles textos pertenciam aos gêneros ficcionais e não poderíamos dizer que era mentira, percebi que alguns insistiam para irritar, pois também já tinham estudado o texto literário e não literário.

Pedi também que prestassem atenção na construção do texto, na linguagem, as diferenças que eles observaram no conto lido e no conto que ouviram. Alguns perceberam, após meus direcionamentos, que há palavras como “aí” que devem ser evitadas no texto escrito, falei dos temas mais comuns aos contos populares, os tipos. É interessante dizer que eles conversaram muito, até brincaram e discutiram, mas também falaram bastante sobre os contos. Diziam que são histórias de assombração, que vizinhos gostavam de contar esses tipos de história. Deixei a conversa fluir, com um pouco de desorganização, é verdade, mas eles estavam interagindo, contando uns para os outros algumas histórias que os vizinhos ou algum parente contava.

Acredito que o objetivo da aula foi alcançado porque eles se envolveram nas conversas. Expliquei de forma superficial qual seria a proposta de trabalho.

Seguindo a sequência, fizemos o planejamento do trabalho; para esse momento, reservei a sala multimídia por ser mais ampla e mais afastada e poderíamos fechar a porta, porque ela tem ar condicionado. Disse que gostaria que buscássemos, dentro da comunidade histórias como a que lemos na aula anterior, com pessoas conhecidas nossas. Alguns disseram que seria chato, outros aceitaram, alguns colocaram empecilhos, dizendo que não sabiam fazer, não conheciam ninguém que soubesse alguma história etc. Mas consegui convencê-los através de explicações, conseguindo também acalmá-los, depois de dizer que valeria ponto. Sugerir que fizessem o trabalho individualmente, mas foi outra longa conversa, pois alegaram que tinham vergonha de fazer sozinhos, mesmo sendo com pessoas conhecidas.

Deixei que o trabalho fosse feito em dupla, escrevi os nomes no quadro, para uma melhor visualização, ficaram dois grupos com três pessoas e uma aluna quis fazer sozinha. Eles se reuniram com seus pares, trios e decidiram quem iriam entrevistar, testaram o gravador do celular e deixei claro que só poderiam gravar o áudio ou filmar as pessoas que permitissem. Elaboramos as perguntas coletivamente e novamente escrevi no quadro. As perguntas foram as seguintes:

- 1- O senhor ou a senhora ou você lembra de alguma história que seus pais, avós ou que aconteceu com você para contar? Qual?
- 2- Qual a sua idade? Até que série estudou?
- 3- O que o senhor, a senhora ou você gostava de fazer quando era adolescente, passatempo, diversão etc. Como isso acontecia?
- 4- O que o senhor, a senhora ou você mais sente falta da sua época de criança e adolescente?
- 5- O que senhor, a senhora ou você costuma fazer nas horas vagas? Por quê?

As perguntas estavam pré elaboradas, mas a estratégia foi de sugerir para que os alunos participassem do processo para chegar ao final com as ideias compartilhadas. Depois, eles ensaiaram, com sua dupla, como fariam as perguntas e eu disse para eles que deixassem as pessoas falarem e que, se surgisse a necessidade de fazer outras perguntas, fizessem. Após o ensaio, construímos

coletivamente um cronograma de trabalho, marcando as atividades que faríamos, o dia de fazer o estudo sobre o conto, quando deveriam entregar a gravação junto com a entrevista, o reconto oral da história em sala de aula, o dia de recontar a história escrita também em sala de aula.

Seguindo o cronograma, levei para sala os textos fotocopiados explicando o conto e suas características, também estudamos textos sobre o conto popular¹⁴. Eles disseram que aquilo era chato, estudar sobre o conto. Disseram que era chato ficar ouvindo explicações, percebi que realmente faltava algo, faltava associar os conhecimentos às atividades práticas e exemplos do que estavam estudando.

Então na aula seguinte, levei um texto para que eles lessem e respondessem algumas questões sobre o que foi estudado nas aulas sobre os elementos do texto, trabalhei o conto popular, “O macaco e a velha” (anexo H), eles gostaram porque é um texto engraçado e eles observaram através das perguntas as características estudadas em sala. Nesse momento, observamos a necessidade e a importância da flexibilidade do planejamento, porque o conhecimento foi construído junto com os/as alunos/as, e a partir do comentário deles, busquei novas estratégias. Isso mostra também que os alunos realmente estavam participando, pois opinaram e reivindicaram inovações nas aulas. Esse fato também requer do aluno compromisso com as aulas, pois o pedido deles foi atendido.

Foi dado um prazo para fazerem as entrevistas e após esse dia quem tinha gravado ou filmado as histórias deveria passar para mim por *bluetooth*, poucas duplas escreveram. O dia da entrega dos trabalhos em áudio ou gravação foi também o dia de recontar a história oralmente, apenas alguns recontaram, porque disseram que tinham vergonha, tentei argumentar com eles, mas não poderia forçá-los a fazer a atividade.

Na aula seguinte, os alunos em dupla recontaram a história através da escrita, não deixei que escrevessem em casa, para acompanhar o processo de perto, até quem tinha feito escrita teve que reescrever em sala. Enquanto escreviam, passava pelas duplas, orientando o trabalho. Sendo assim, passei de dupla em dupla e orientei como poderiam fazer a produção, lembrando que seria importante dizer quem contou a história, onde aconteceu, com quem aconteceu, se houve algum problema, como ele se resolveu, enfim que prestassem atenção no jeito que as pessoas contaram a

¹⁴ Anexos C, D e E.

história, se usaram palavras da nossa região etc. Quando terminaram, entregaram o texto. É importante dizer que, já estava no cronograma a refacção do texto.

No dia da refacção, eles leram os bilhetes que escrevi no próprio texto, confesso, que, talvez, pela força das práticas tradicionais, rabisquei o texto do aluno apontando principalmente os erros ortográficos, temos um exemplo no anexo I. Minha orientadora chamou minha atenção de que aquela forma de correção não condizia com a proposta de letramento. Mesmo com o texto rabiscado eles refizeram a atividade (temos um exemplo no anexo J) e eu novamente corriji e grampeei bilhetes (exemplo no anexo K), com orientações sobre a construção do texto. No anexo L tem o exemplo de texto refeito após o bilhete.

Encontrei alguns erros ortográficos que eram comuns a muitos textos, como “m e n antes de p e b”, “letras maiúsculas no início da frase”, “o uso do travessão”, “o uso do mas e mais”, “concordância, separação”, “uso do me e mim”, como eram comuns a vários textos trabalhei o assunto com todos nas aulas.

No momento da digitação dos textos recontados, foi necessário fazer mais alterações, com o consentimento dos alunos, para que as produções pudessem ser expostas.

Na etapa seguinte, trabalhei o texto de opinativo para analisar o *ethos* nos textos dos alunos, nesse momento, a atividade foi individual. Trabalhamos com o livro didático algumas características desse gênero textual. Para que os/as alunos/as desenvolvessem a redação, partiram da seguinte pergunta: A partir das conversas, das entrevistas das histórias que ouviram, como vocês avaliam a vida do passado em relação ao presente?

Eles/as escreveram o texto em sala de aula e uma das primeiras perguntas que fizeram foi quantas linhas teriam que escrever, disse que o texto teria que ter começo, meio e fim e as respostas deles deveriam ser completas e isso não poderia ser em menos de 15 linhas. Quando terminaram de escrever, considerei positiva a pergunta de um aluno, “quando vai ser a refacção?” Considerei positiva porque mostra que eles compreenderam que um texto passa por revisões e que precisamos de uma atenção maior para estudar, compreender e aprender. Essa atividade teve uma grande importância, porque depois de todo o processo pelo qual passaram nas atividades anteriores, os/as alunos/as foram impulsionados a refletir sobre a atividade seguinte, através do texto de opinativo

Depois que digitei os textos, perguntei se queriam ilustrar as histórias, não quiseram. Também não deu para fazer a exposição, pois aconteceram outros projetos que acabaram “atropelando” os planejamentos dos professores. Mas os textos ficaram na biblioteca, em forma de livro¹⁵ (anexo M) para que outros alunos leiam.

A auto avaliação se deu em uma conversa com os alunos sobre as impressões deles sobre o trabalho. A conversa foi positiva e eles falaram que gostaram, porque foi diferente, na verdade eles não falaram muito, mas ao entregar as cópias das histórias aos/a alunos/as, percebi o quanto estavam empolgados procurando seus nomes e a história que recontou, mostrando que o trabalho teve um conceito positivo para eles. E na minha avaliação vejo que ainda há uma grande dificuldade deles fazerem uma avaliação mais apurada, elaborada sobre as atividades. Mas ao meu ver esse diferente deles, quer dizer muito, pois mostra que eles estão cansados da “mesmice” da sala de aula e que uma atividade diferenciada traz significado para as aulas.

4.4 Analisando um conto muriciense

Como exemplo, traremos um conto para analisar alguns aspectos que consideramos interessantes falar, tanto sobre o conto popular, quanto das produções dos alunos. O texto que será estudado foi escolhido, porque representa os outros, mostrando a região, um pouco do jeito de se expressar e a cultura do lugar. Mas antes faremos algumas considerações sobre o conto popular para explicar essa escolha.

O trabalho como já explicamos antes, resgatou algumas histórias da comunidade através de entrevistas, do contato com as pessoas do meio social dos/as alunos/as para haver um trabalho concreto e significativo para eles, então escolhemos os contos populares, pensando no que diz Guimarães (2000 p.89), que “As narrativas populares encontram-se profundamente ligadas às origens históricos-culturais e circunstâncias sociais imediatas que envolvem as comunidades por onde circulam”.

Buscamos o envolvimento do/a aluno/a, principalmente o cultural, dele/as com a comunidade, para que repensassem e passassem a observar e a valorizar o meio social em que vivem. Assim para que essas observações e valorização contribuam para a formação cidadã desses/as alunos/as.

¹⁵ Todos os alunos receberam uma cópia

Nesse contato com a comunidade, também buscamos observar a construção de *ethos* dos/as alunos/as a partir das atividades de leitura e escrita com o conto popular e como eles responderam a essas atividades que os inscrevem como leitor/a e autor/a dos seus textos. Acreditamos que uma atividade que envolva os alunos com outros ambientes que não seja o da escola proporciona uma troca de experiências e aprendizagem, como explica Guimarães (2000 p.86), quando essa afirma:

O conto, no ato de sua enunciação, deve ser visto não apenas como um fato individual, fruto de um narrador/enunciador que como uma enunciação que tenta se adequar a um interlocutor real, que varia conforme o grupo, a hierarquia ou os laços sociais/familiares.

Foi por entender que o conto não é visto como um fato individual que escolhemos esse gênero para trabalhar com a turma, porque esses alunos precisavam de uma atividade que fizessem uma leitura reflexiva, fizeram isso quando leram a comunidade e escreveram de forma significativa, através do resgate das histórias e da reflexão do passado com a atualidade (quando redigiram o texto de opinião).

Texto para observação¹⁶:

Mané Fulô

Um amigo da família que mora na fazenda Tabocal (Mãe das Graças) contou que nas luas cheias o senhor Mané Fulô virava alguns bichos, tipo cavalo, jumento, porco, cachorro... E quando chegava a noitinha, todos ficavam com medo de sair por causa dessa história.

Quando o Mané Fulô virava esses bichos, corria de lá pra cá, de cá pra lá. Ia pra Messias, Branquinha e também para algumas fazendas de Murici.

¹⁶ Esse texto é de uma dupla de alunas e está na versão final.

Depois dessa correria, no outro dia apareciam porcos e galinhas mortas e sabiam que era o Mané Fulô, mas a desconfiança que também poderia ser cachorro ou raposa.

Porém quando o Mané Fulô aparecia os animais se assustavam, corriam, gritavam, ficavam fazendo zuada. Todos sabiam que tinha algo lá, com os animais.

O que podemos destacar nos textos foram, principalmente a valorização da cultura local e também regional, por exemplo, quando a aluna fala dos bichos que eram atacados, mostra um costume local e antigo de criação de animais, principalmente nas fazendas, mas também fica implícito que havia criações nos quintais, quando ela diz: “e também para algumas fazendas” isso mostra que não eram apenas as fazendas.

Outro elemento que destacamos foi o fato dos/as alunos/as citarem as pessoas, “um amigo da família”, em outros textos vemos “minha vizinha”, “minha vó”, etc, mostrando a valorização do outro especificando quem contou a história, atribuindo a autoria das histórias a essas pessoas.

O que destacamos também é a mistura das diferentes culturas dos mais jovens com os mais velhos, através da linguagem utilizada, é interessante dizer que os entrevistados não são da faixa etária dos/as aluno/as, a maioria é bem mais velha. Como exemplo do que foi destacado temos a palavra “zuada” que é falada também pelos jovens, mas reconhecemos como antiga (e da nossa região nordeste) e destacamos a palavra “tipo” para ilustrar uma expressão atual dos jovens quando querem dar exemplo de alguma coisa.

Outro fato que consideramos relevante foi os alunos destacarem os lugares, “fazenda Tabocal”, vemos como uma valorização do lugar onde mora por parte dos/as alunos/as.

Essas observações são para mostrar que, quando há uma atividade significativa para os alunos, eles se envolvem e valorizam, participam e aprendem e assim se tornam leitores e autores de histórias, porque veem sentido no que estão fazendo e ao ver sentido no que fazem eles se identificam, por isso fazem construções *ethos* positivas das atividades escolares e de si mesmos, porque percebem que as

atividades da escola podem ser diferenciadas, levando-os/as a ler e escrever com uma nova perspectiva, tornando-se realmente leitores e escritores de textos.

4.5 Observando o ethos do aluno autor

As produções individuais serão analisadas¹⁷, observando o *ethos* (imagem) dos/as alunos/as construídas através dos trabalhos em sala de aula e o envolvimento com a comunidade que proporcionaram a eles uma reflexão de sujeito agente, que lê e escreve e tem suas opiniões diante da sociedade. Analisaremos os textos pensando no que diz Amossy (2005, 16):

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. Ao mesmo tempo, o ethos está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala.

Neste trabalho a fala do locutário, o aluno, está nos textos escritos, em que eles relacionam fatos do passado com o presente deles, através de lembranças expostas pelos entrevistados. Assim, os entrevistados autorizaram que os alunos construíssem uma imagem a partir do que foi exposto e os alunos construíram uma imagem de si, estabelecendo “uma inter-relação entre locutor e seu parceiro”.

4.5.1. Análise dos textos

Para análise dos textos foram escolhidos três alunos considerados os mais participativos que serão classificados como aluno 1, aluna 2 e aluna 3.

Texto do aluno 1

¹⁷ Os textos originais estão no anexo N.

Passado é presente

1 Eu achava que o passado não era legal, não ago-
 2 ra, pois acho o passado muito bom, porque naquele tempo
 3 tinha muitas brincadeiras, mas também muito chato porque não
 4 tinha vídeo game, computador, notebook, celular de última
 5 geração
 6 muito menos internet, mas no entanto tinha muitas brincadeiras
 7 pula-corda, aviãozinho, queimado, garrafão, sete cortes,
 8 esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc.
 9 Emfim o passado é muito divertido ou pelo menos
 10 era, o presente também é legal mas tem um porém o presente
 11 só tem tecnologia e o passado tinha muitas brincadeiras
 12 bom eu queria ter nascido no passado mas acabei nascendo
 13 perto do presente onde já existia algumas tecnologias. bom
 14 o passado era legal o presente é meio chato pois não tem
 15 um lugar com árvores para ler um livro debaixo da árvore mas
 16 poderia ter, queria morar num sítio com uma lagoa e muitas
 17 árvores!

O aluno 1 registra seu posicionamento sobre o passado, a partir do trabalho feito em sala de aula, contrapondo, inicialmente, os objetos tecnológicos com as brincadeiras citadas nas entrevistas construindo no início do seu texto as seguintes contra posições:

1ª parte do texto

Eu achava que o passado não era legal, não agora, pois acho o passado muito bom, porque naquele tempo tinha muitas brincadeiras, mas também muito chato porque não tinha vídeo game, computador, notebook, celular de última geração muito

menos internet, mas no entanto tinha muitas brincadeiras pula-corda, aviõzinho, queimado, garrafão, sete cortes, esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc.

O aluno diz que “o passado não era legal, mas agora acha que é “muito bom” e “chato” porque não tinha tecnologia, no entanto havia brincadeiras que as pessoas quase não praticam mais.

2ª parte:

Emfim o passado é muito divertido ou pelo menos era, o presente também é legal mas tem um porém o presente só tem tecnologia e o passado tinha muitas brincadeiras bom eu queria ter nascido no passado mas acabei nascendo perto do presente onde já existia algumas tecnologias.

A segunda parte retoma a discussão anterior com indício de conclusão de ideia, marcada pelo emprego do enfim. Houve uma reconstrução no dizer do aluno, dizendo, através do bilhete, que o emprego poderia não ser utilizado neste momento já que não se trata do final do texto, “Na linha 8, o “enfim” não se encaixa porque você ainda não está concluindo o texto”.

Bilhete da professora:

Releia seu texto, porque ele pode melhorar algumas coisas que ficaram confusas, como na linha 2.

Na linha 8, o enfim não se encaixa porque você ainda não está concluindo o texto.

Reveja a linha 12, você está no presente e a linha 10, hoje só tem tecnologia?

Faça um parágrafo com a sua opinião, fale o porquê de você achar umas coisas boas e chatas no passado e no presente.

No entanto considerando que se tratava de uma conclusão argumentativa de ideias apresentadas no 1º parágrafo, percebemos que o aluno trocou, reelaborou, o “Enfim”, por “Bom” que é marca da informalidade e que pode significar uma conclusão.

Essa troca mostra a interação do aluno com o texto, que ele repensou suas ideias a partir das orientações propostas pela professora, dialogando com a professora e seu próprio texto, reconstruindo significados.

Encontramos indícios de construção de ethos a partir da comparação entre uma possível vida do passado com o desejo de viver as alegrias das brincadeiras, a tranquilidade, a natureza que estava mais presente, mas sem se distanciar das tecnologias e a vida do presente.

Texto refeito:

Passado é presente

Eu achava que o passado, era chato e sem graça mas, depois da entrevista meu ponto de vista mudou, porque naquele tempo existiam muitas brincadeiras, no entanto não existia computador, notebook, video game, celular de última geração, nem internet, porém tinha muitas brincadeiras, pula-corda, aviãozinho, queimado, garrafão, sete cortes, esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc.

Bom o passado era muito divertido, o presente também é legal mas tem um porém as pessoas de hoje ou melhor os jovens não brincam mais só querem ficar no facebook, whatsapp e etc.

Eu queria ter nascido no passado mas nasci perto do presente onde já existem algumas tecnologias. Bom o passado era legal o presente também, mas poderia ser melhor se tivesse árvores para ler um livro, queria morar num sítio com uma lagoa, vacas e muitos outros bichos e também muitas árvores.

Na segunda produção, destacamos a mudança de pensamento que o trabalho trouxe para o aluno, pois ele lançou um novo olhar sobre a vida do passado que acreditava ser ruim, mas através das entrevistas com pessoas da comunidade compreendeu que cada época tem seu lado bom, ele chegou a essa conclusão através da imagem, do *ethos* de outro construída no discurso, ele construiu a imagem de quem está refletindo sobre seu lugar e suas práticas, como exemplo, destacamos, “depois da entrevista meu ponto de vista mudou”, no trecho abaixo. A partir da reflexão e observação, o aluno construiu sua visão do passado, demonstrando a autonomia adquirida através de suas conclusões.

Eu achava que o passado, era chato e sem graça mas, depois da entrevista meu ponto de vista mudou, porque naquele tempo existiam muitas brincadeiras, no entanto não existia computador, notebook, video game, celular de última geração, nem internet, porém tinha muitas brincadeiras, pula-corda, aviãozinho, queimado, garrafão, sete cortes, esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pegou gelou e etc.

A imagem de sujeito que surge do texto é a daquele que se reconhece como sujeito do presente que deseja viver determinadas práticas do passado. Ele reflete sobre seu contexto de vida, a partir da experiência de sala de aula que proporcionou, por sua vez, a revisita de práticas como ler embaixo de uma árvore.

Texto da aluna 2

1 As histórias da minha vovo
 2 Na minha opinião as entrevistas foram intere
 3 santes, principalmente a da minha vo para
 4 mim eles eran como agente, Não gostamos das
 5 Nossas tecnologias mesma coisa era eles gos
 6 tavam de suas brincadeiras, sua vida
 7 antigamente sem violencia, então acho
 8 que eles sentem falta de tudo isso, e quan
 9 do agente tiver a idade deles vamos ver
 10 que eles tavam certos de gostar daquelas
 11 coisas todas e tal.
 12 gosto muito quando minha vó conta His
 13 torias que fizeram parte da sua vida
 14 as vezes são Historias ingracadas, tris
 15 tes e etc.
 16 mais que senpre esta No seu coração

A aluna 2 apresentou um texto um texto aparentemente confuso, mas já na primeira versão ela mostra que vê o passado pelo olhar de sua avó, no último trecho quando diz que gosta das histórias que avó conta e que fizeram parte da sua vida.

gosto muito quando minha vó conta Historias que fizeram parte
 da sua vidaas vezes são Historias ingracadas, tristes e etc.
 mais que senpre esta No seu coração

“Mas que sempre está no seu coração”, demonstra o carinho da neta e provavelmente o carinho com que a avó falou do passado e assim causa uma boa

impressão na neta, pois avalia o passado como algo que faz falta, por isso considera bom.

No bilhete, foram apontadas algumas situações para que o texto se tornasse mais coerente e assim contribuísse para uma compreensão maior da professora e da própria aluna, pois parecia estar confuso para ela também, pois nas orientações em sala ela mesma não parecia compreender algumas partes do seu próprio texto.

Bilhete da professora:

Dê um título para o seu texto.

Você não precisa dizer “na minha opinião”, linha 2.

Reveja as linhas 4 e 5, parece que você diz que não gosta da tecnologia do seu tempo.

Divida suas ideias em parágrafos.

Faça um último parágrafo falando o porquê de gostar das histórias que a sua avó contava.

Preste atenção na letra m e n, já chamei sua atenção em relação a isso.

Dê um título para o seu texto.

Chamei a atenção para o título, duas vezes, mas fui questionada, com certa impaciência e irritação pela aluna, porque havia título no texto sim, “As histórias da minha vovó”. As outras observações foram referentes ao que já havíamos falado nas aulas, como na questão de “na minha opinião”, as questões de parágrafo, na letra m e n.

Texto refeito:

As Historias de minha vovó.

as intrevistas foram interessantes principalmente a da minha vó.

para min eles eram como a gente crianças e adolescentes

gostamos das nossas tecnologias mesma coisa era eles

gostavam de suas brincadeiras, sua vida antigamente sem violência, então acho que eles sentem falta de tudo isso, e quando a gente tiver a idade deles vamos ver que eles tavam certos de gostar daquelas coisas todas e tal.

gosto muito quando minha vó conta Historias que fizeram parte da sua vida porquê são Historias ben legais pra min ja que Não sei como era suas vidas No passado intão acho essas Historias ingracadas tristes e etc.

mais que senpre está no meu coração.

O texto refeito apresentou uma melhora significativa, principalmente nas ideias, através das intervenções, a aluna passou a refletir o porquê de gostar das histórias da avó, respondendo ao bilhete “Faça um último parágrafo falando o porquê de gostar das histórias que a sua avó contava” e também vem reforçar o que dissemos antes que ela avalia o passado como bom, se colocando no lugar da avó, quando diz, “já que não sei como era suas vidas”, podemos dizer que há a construção especular da própria imagem o futuro ao se colocar no lugar do “outro” sobre isso, Oliveira Silva e Souto Maior (2015, p.241), apontam que:

O *Ethos* especular é o mais complexo em se definir teoricamente porque se refere, necessariamente, a um sujeito ou a sua atuação imagética, por assim dizer, pura. O *Ethos* especular revela construções simbólicas de determinada cultura, postura, campo de atuação etc, a partir do contraponto interdiscursivo com qualquer das outras formas de *Ethos*.

A aluna apresenta suas ideias a partir das impressões da avó, assumindo de certa forma, suas emoções, até a saudade. Vemos essa posição da aluna como algo positivo, pois o trabalho propiciou que ela assumisse uma postura diante de determinado tema, expondo assim suas próprias ideias, mesmo partindo da visão do outro, ela construiu um texto e se colocou como autora, analisando o contexto de sua avó.

Texto da aluna 3

1 Antigamente as pessoas tinham uma cultura
2 diferente dessa geração, as pessoas já não
3 se comunicam como antigamente hoje em dia
4 os costumes do passado não são mais usados.
5 Atualmente a tecnologia vem tomando muito
6 tempo da sociedade em geral o que faz com
7 que a população mundial esqueçam as tradi-
8 ções o ensinado pelos pais, avós, tios etc...
9 A migração de um lugar para o outro faz
10 também com que os costumes do estado que
11 em que moravam sejam esquecidos
12 e assim passam a ficar sem cultura ou
13 até mesmo aprender os de outros estados, assim
14 as pessoas tem que saber lher dar com esta
15 ituação e manter as tradições do
16 eu estado pois é muito importante até
17 para ajudar as outras pessoas que precisem
18 de ensinamentos.

A aluna 3 fala do passado destacando as mudanças culturais de uma forma geral, diz que as pessoas se comunicavam mais e as mudanças, principalmente tecnológicas, fizeram com que as tradições culturais transmitidas de geração em geração fossem se perdendo. Ela também aponta, como perda da tradição cultural, a migração das pessoas, dá o exemplo da mudança de estado.

O texto da aluna apresenta coerência e ideias bem estruturadas, ela já demonstra certa autonomia na produção textual, mas o olhar da professora sobre o texto fez com que as reflexões fossem melhor definidas, por isso, foram os seguintes apontamentos:

Bilhete da professora:

Você pode dar exemplos das coisas antigas, das tradições linha 8.

Na linha 13, também não é interessante aprender outras culturas?

Na linha 14, você escreveu duas palavras, ao invés de uma.

A partir da linha 13, você pode fazer outro parágrafo e tentar se colocar melhor sobre a importância da cultura, você pode falar do contato que teve através da pesquisa (isso já no início). Dê um título ao texto.

Através das observações, a aluna se posicionou de forma mais clara e reflexiva sobre suas ideias em relação ao passado e o presente. Fazendo as mudanças sugeridas, a aluna, já no 1º parágrafo contextualiza suas ideias mostrando em que princípio elas foram baseadas.

Também melhora o texto quando exemplifica as tradições e com a conjunção “contanto” faz uma ressalva para as pessoas que mudam de lugar que se pelo menos esqueceram a cultura do seu estado, assumam a dos outros. Como poderemos observar no texto a baixo.

Texto refeito:

Histórias do passado

A partir da entrevista, minha mãe conta que a avó dela costumava contar histórias debaixo de uma árvore, disse que antes não existia tecnologia então eles faziam o que estavam ao alcance.

Atualmente a tecnologia vem tomando muito tempo da sociedade em geral o que faz com que a população esqueçam

as tradições ensinadas pelos seus antepassados, tipo: brincadeiras, histórias, lendas e até a forma de alimentação do passado.

A migração de um lugar para o outro faz também com que os costumes do estado em que moravam seja esquecidos e assim, passam a ficar sem cultura, com tanto que conheça as culturas do outro estado, assim as pessoas tem que saber lidar com esta situação e manter as tradições do seu estado pois é muito importante para ajudar as outras pessoas que precisem de ensinamento.

No último parágrafo ela conclui o texto com a conjunção “assim” e reforça suas ideias de que a não valorização da cultura é prejudicial para as pessoas, porque se perdem os ensinamentos de um povo e assim não será passada para novas gerações. Ela demonstra um posicionamento sobre as consequências de um possível esquecimento da cultura de um determinado lugar.

O trabalho com a comunidade fez a aluna olhar ao seu redor e analisar que o conhecimento de nossos antepassados não é mais valorizado e assim se perde uma parte da formação cultural e histórica da sociedade e que isso implica no empobrecimento dos conhecimentos da nova geração.

É óbvio que a proposta de trabalho despertou essas ideias na aluna, assim o trabalho desenvolvido contribuiu para que ela observasse sua escrita de forma mais reflexiva, porque conseguiu expor suas ideias, através das orientações, revisou suas ideias, apresentando-as com mais objetividade.

Tomamos como exemplo apenas esses 3 alunos, porém acreditamos¹⁸ que todos que participaram do processo passaram por uma transformação através da forma como a leitura e escrita foram apresentadas a eles, passaram a perceber que ler e escrever é algo que requer reflexão e que é uma forma de expor seus

¹⁸ Como professora da sala, participei das atividades com os alunos e analisei todos os textos sob a supervisão de minha orientadora e decidimos analisar apenas três textos e não consideramos que os outros sejam menos importantes. Todos os alunos da turma estudada passaram pelo mesmo processo, mas com certeza os resultados não foram iguais, como também não foram iguais nos textos analisados.

pensamentos. Para ilustrar melhor o que foi dito, buscamos novamente as palavras de Oliveira Silva e Souto Maior (2015, p.240):

A percepção discursiva de um sujeito para ele mesmo revela parte significativa da ação que ele produz ao escrever um texto na escola. Essa percepção possibilita não só o desvelar da construção/tessitura textual desse aluno que produz, como também o trabalho metodológico com práticas de leitura e produção para o desenvolvimento da construção crítica de sua subjetividade, ou seja, da sua imagem.

As palavras das autoras representam bem a intenção e o objetivo desse trabalho de inscrever os alunos como autores de seus textos através do contato com sua história e sua cultura, vendo na prática escolar um incentivo para fazer uma leitura crítica do mundo. As práticas desenvolvidas apresentaram um novo olhar ao aluno para as aulas de língua portuguesa, uma nova imagem da escola. A forma como as atividades foram conduzidas mostraram novas percepções de leitura e escrita, eles perceberam que novas práticas de leitura e escrita foram possíveis ao estudar o texto. Outro fato muito importante foi eles se sentirem valorizados pela professora, porque, de fato, ela leu os textos deles, isso até parecia novidade para eles. A professora através dos bilhetes, manteve um diálogo com os/as aluno/as, que os aproximou, fazendo com que eles/as repensassem suas ideias e posicionamentos, contribuindo assim para a formação crítica dos alunos.

Os alunos ao participar de aulas significativas na escola, demonstram sua aprendizagem através da sua participação ativa nas atividades propostas pelo professor, mesmo que não tenham atentado para a contribuição da criticidade e autonomia que alcançaram neste trabalho, a prova se encontra nos trabalhos que isso aconteceu de fato.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos de leitura, escrita, *ethos* e letramento, tratamos de questões que envolvem a educação e que, apesar de serem discutidas, ainda não são efetivadas de forma a envolver e atrair o aluno para a participação prazerosa nas práticas de sala de aula.

A partir da observação e atuação em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, dentro da proposta do PROFLETRAS/Mestrado Profissional em Letras (2013 -2015), que era de trabalhar as práticas de sala de aula em uma perspectiva que o professor se visse e se tornasse um pesquisador de sua prática, vimos a possibilidade de mudanças em atuações mais efetivas no ensino da língua portuguesa, através da reflexão sobre as atividades que apresentamos aos/as alunos/as, buscando, nas aulas de língua portuguesa, despertar nesse/a aluno/a uma nova visão sobre leitura e escrita. Para isso, consideramos que as constituições de *ethos* que os alunos fazem de si, de sua comunidade, enfim dos partícipes da sociedade que o rodeia, são fundamentais para a compreensão das suas próprias práticas de leitura e produção. Sendo assim, nossa proposta foi analisar e encaminhar atividades que promovessem essa reelaboração de imagens com fins à melhoria da qualidade dessas práticas.

Portanto, partindo do estudo sobre o *ethos*, observamos que os/as alunos/as se identificam e fazem um melhor trabalho em sala de aula quando constroem, na prática, uma interlocução real com suas vivências de leitura e escrita e não quando trabalham com algo hipotético, desvinculado de suas práticas cotidianas, como muitas vezes a escola propõe. As atividades na escola, segundo consideramos, quase sempre ocorrem fora da sua realidade, impossibilitando que esse/a aluno/a se expresse de uma maneira que integre suas identidades, seu ser no mundo. Para tal, entendemos que partir de um estudo sobre imagens, ou sobre o *ethos*, promove uma desmistificação de muitos discursos que desacreditam o/a aluno/a. Esse/a tem uma imagem do mundo e de si mesmo que precisa ser trabalhada na escola de forma significativa. Como nos chama a atenção Emiliano e Souto Maior (2012, p. 251) quando refletem sobre a

importância de considerar a sala de aula como lugar revelador da multiplicidade dos sujeitos, sem dúvida, implica positivamente no processo de ensino aprendizagem de Leitura e Produção Textual. Pela

observação do Ethos, o educador poderá reconduzir suas práticas com o objetivo de corresponder àquela situação de aprendizagem esperada da escrita com autoria subjetiva/coletiva.

Os jovens se expressam e expõem seus valores, refletindo sobre sua cultura. Nesse sentido, a escola é um dos principais ambientes no qual o aluno está inserido e, ao procurar a escola, esse/a aluno/a vai em busca de algo, mesmo que não tenha objetivos bem definidos, o aluno espera adquirir conhecimentos que não têm fora da escola. É natural que os objetivos dos alunos não estejam bem definidos, pois são crianças, adolescentes, jovens que estão em formação, estão formando suas identidades e precisam das várias instituições que fazem parte de sua vida para efetivar, garantir essa formação, mas, de todas as instituições que o sujeito participa, é a escola que poderá contribuir de forma mais dinâmica, organizada e sistematizada para a formação de sujeitos críticos capazes de interagir e modificar sua realidade através de atos cidadãos. Sobre essa questão, Rojo (2009 p.115) afirma que:

Cabe [...] à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.

Assim, consideramos importante observar essas imagens que os alunos constroem nas práticas de sala de aula. Para isso, foi dado um direcionamento para que houvesse o envolvimento dos/as alunos/as com a sua comunidade para uma identificação com suas histórias de vida, possibilitando a eles e elas refletirem, discutirem, opinarem sobre o que estava ao seu redor, trazendo significado para a aprendizagem deles/as.

Pensando nessa identificação do/a aluno/a com o mundo que o rodeia e refletindo as práticas de sala de aula na formação do indivíduo, abordamos a leitura e a escrita nas aulas de língua portuguesa na perspectiva do letramento, pois acreditamos que a leitura e a escrita fazem parte de várias instituições sociais e que o/a aluno/a faz uso delas em diversas situações que requerem habilidades que se adequem ao contexto a qual ele/a está inserido. Assim, a leitura e a escrita foram trabalhadas de modo a atribuir sentido a aprendizagem do/a aluno/a.

A leitura e a escrita estão presentes no dia a dia das pessoas de várias formas, através de mensagens nas redes sociais, revistas, gibis, leitura da bíblia etc., e também em outras instituições, em casa, nas igrejas etc., foi o que identificamos, neste trabalho, através dos dados apresentados. O/a aluno/a tem práticas de leitura e escrita no cotidiano, porém, ao tratarmos da leitura e escrita na escola entre colegas, sempre surge uma reflexão, ou melhor dizendo, uma reclamação de que aluno não quer ler ou escrever. Mas, como dissemos, nossos alunos leem e escrevem, porém a leitura e a escrita na escola parecem não atrair, porque diante das respostas negativas dos/das alunos/as em relação às práticas desenvolvidas na escola, leitura e a escrita ainda são problemas a serem resolvidos, assim chegamos à ideia de que para que as práticas de leitura e escrita deixem de ser algo preocupante nas aulas, pode-se levar em consideração o que está ao redor do/a aluno/a, suas práticas sociais, o que está além dos muros da escola.

Pelo que foi dito até então, consideramos, neste estudo, a perspectiva de letramento para o trabalho com os alunos, através de uma proposta sequência didática que trouxe uma proposta de buscar na comunidade, a própria cultura e história deles. O processo se deu com o envolvimento direto com pessoas do convívio social dos/as alunos/as e assim eles interagiram e formaram uma imagem (*ethos*) de autores e escritores de suas próprias histórias.

Essa prática de envolvimento com a comunidade nos possibilitou fazer uma reflexão sobre as atividades de leitura e escrita que foram desenvolvidas com a aplicação de um trabalho significativo que trouxe, como proposta, envolver os/as alunos/as com a comunidade, observando o *ethos* que eles e elas tem de si e também de sua comunidade.

No processo do estudo desenvolvido na pesquisa, foram vivenciadas práticas de leitura e escrita que envolveram os/as alunos/as, primeiramente com a descoberta das histórias, a partir de entrevistas com pessoas da comunidade, pelo contato direto com essas pessoas, pelo resgate das histórias da cidade e o registro dessas histórias, através da escrita. O trabalho de escrita, leitura e reescrita em sala de aula se deu de forma significativa, porque partiu de algo concreto para eles e elas e não de uma hipótese.

Em segundo, com a escrita do texto opinativo, que possibilitou ao/a aluno/a se posicionarem em relação a cultura de sua comunidade, possibilitando a identificação do *Ethos* construído desse/a aluno/a e também possibilitou a análise das

respostas às atividades desenvolvidas em sala de aula que os/as inscreveram como autores dos seus textos, através do resgate das histórias da comunidade. Isso se comprova nos resultados e exemplos apresentados no trabalho.

Todo esse processo pareceu uma novidade para os/as alunos/as, no início houve resistência deles/as em participar dos trabalhos e, a nosso ver, essa situação se deu porque a proposta de trabalho apresentada a eles não era comum. No entanto, observamos as mudanças de conduta ao longo do desenvolvimento das atividades. Isso nos faz refletir sobre que práticas de leitura e escrita são apresentadas aos alunos e alunas que causam essas dificuldades.

Conseguimos, através da sequência, criar um ambiente propício à reflexão dos alunos sobre o ato de ler e escrever. Eles passaram a olhar as histórias de sua comunidade como algo “interessante”, como eles mesmos disseram. E esse interessante para nós se traduz em valorização da sua própria história e cultura. Eles também passaram a compreender que escrever e ler não são atos mecânicos que não precisem de elaboração. A partir do trabalho proposto os/as alunos/as passaram a buscar a coerência, a coesão do texto, perceberam, a partir da conduta dos trabalhos, que é uma forma de expressão que requer clareza, revisão, refacção.

Esse processo não se deu de uma hora para a outra e nem os problemas foram resolvidos, mas houve uma mudança, pelo menos para esses alunos. Verificamos a possibilidade de contribuir de forma mais positiva na aprendizagem, pois constatamos melhoras consideráveis na relação, leitura / escrita dos/as alunos/as.

As atividades deste trabalho tiveram como protagonistas nossos/as alunos/as, que vivem em constante aprendizagem, e a escola é apenas mais um lugar para essa aprendizagem. Nossos/as alunos/as são pessoas letradas, que trazem várias identidades para a sala de aula e muitas vezes são ignoradas, por isso não veem no momento de aprendizagem proporcionado pela escola, algo de muito interessante e necessário em suas vidas.

Porém na elaboração e desenvolvimento deste trabalho percebemos que aulas significativas são possíveis de serem efetivadas, por isso acreditamos na mudança que a educação pode trazer para a sociedade, vendo no/a aluno/a um agente social capaz de modificar sua realidade e a realidade que o/a rodeia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. PUC, Rio de Janeiro, **Cad. Pesq.**, n. 49: p. 51-54, maio 1984.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. in: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, p. 09-27, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias e implicações na formação do leitor-professor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, Mercado de Letras, Ceale, p. 199-213, 2001.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. **Educação, consciência e cidadania**. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>> Acesso em 6 de dez. 2015.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. (Org.); BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciba (Coords.). **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo, Cortez, p. 17-30, 1997.

CAFIEIRO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 85-106, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, p.31-50, 2002.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, p. 95-128, 2004.

EMILIANO, Alexandre Ribeiro; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Sala de aula de leitura e produção de textos como espaço dialógico: ethos, polifonia e discurso envolvente. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 02, p. 237 – 253, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/311>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 10ª Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 85-117, 2000.

GOULART, Cecília. Letramentos e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa, (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, p. 41-58, 2007.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil. 3ed**. Brasília, 2012.
Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipi/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>
Acesso em: 24 de abr. 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2007/2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura teoria & prática**. 9. Ed. Campinas, Pontes, 2002.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento e competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (Org.). **Português Np ensino médio e formação do professor**. 2 ed., São Paulo, Parábola editorial, p. 26-36, 2007.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3 ed., Campinas, Pontes, 2008.

_____. **Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

LEIRO, Eliana M. Virgili Filgueiras. **Linguagem, cultura e identidade de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin**. Disponível em:

<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Vol_ume_5/linguagem_cultura_e_identidade.pdf> Acesso em: 9 jan 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAINGUENEAU, Dominique. A noção de ethos discursivo. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos Discursivo**. São Paulo, Contexto, 2008

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 65-84, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Leitura e compreensão de texto e falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5 ed., São Paulo, Ática, p. 38-57, 2002.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Org.) **Português Np ensino médio e formação do professor**. 2 ed., São Paulo, Parábola editorial, p. 83-102, 2007.

MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (Ensino Fundamental). Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2001.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina (Org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5 ed., São Paulo, Ática, p. 78- 86, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Letramento literário: começando pelo gênero conto popular. In: V SIGET, ISSN 18-08-7655, 2009, agosto de 2009. Caxias do Sul, RS. **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O ensino em Foco**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/letramento_literario_comecando_pelo_genero_conto_popular.pdf>> Acesso em: 17 de out. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP, Parábola, 2009.

SANTOS, Antônio Carlos de Lima; SOUTO MAIOR, Rita. **Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa**. Disponível em:

<<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/957/736>>
Acesso em: 12 dez. 2015.

Secretaria de Estado da Educação e do Estado. **Lendas e Histórias de Alagoas**. Obra coletiva, IMEPH, 2013.

SILVA, Elizabebth Maria; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Língua Aplicada**. v. 4, n. 12, Belo Horizonte, MG, Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

SILVA OLIVEIRA, Camila René Barros; SOUTO MAIOR, Rita. A constituição de ethos nas produções de textos: revelando imagens do processo ensino/aprendizagem. In: SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ, Sandra Regina (Org.). **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas PIBID**. Recife, UFPE, 2015.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da Leitura: uma reflexão em contra ponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5 ed., São Paulo, p. 18-29, Ática, 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2004.

SOUTO MAIOR, Rita. Implicações do ensino da produção textual em sala de aula: os discursos envolventes e a escrita contemporânea. In: Simões, Darcilia Marindir Pinto; Figueiredo, Francisco José Quaresma de (Org). **Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.

SOUTO MAIOR, Rita. Currículo e aula de produção textual nas aulas de língua portuguesa. Mimeo, 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva, CORTI, Ana Paula e MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo, Parábola, 2012.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto Literário**. São Paulo, Contexto, 2014.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17ed. São Paulo, Cortez, 2009.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Educat, Pelotas, 2006.

_____. **O uso de questionários em trabalhos científicos**. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cientificos.pdf> Acesso em: 12 dez. 2015.

Anexos

Anexo A



NA SALA DE AULA

“LEIO OU NÃO LEIO? EIS A QUESTÃO!”

PASSO 1: Essa pesquisa será realizada pelos alunos, divididos em duplas. Nos moldes das entrevistas curtinhas publicadas em revistas, também conhecidas como “bate-bola”, cada integrante da dupla irá levantar o perfil de leitor do seu companheiro. Para isso, a classe elabora, com a sua ajuda, perguntas que possam ter respostas curtas, pois se trata de um “bate-bola”, ou seja, pergunta, resposta, pergunta, resposta etc.

Algumas perguntas estão sugeridas a seguir.

- Quantos anos você tem?
- Nasceu em que cidade?
- Há quanto tempo mora nesta cidade?
- Você mora com quem?
- Tem livros ou materiais de leitura em casa? Quais? (Não se esqueça de mencionar se tem Bíblias, outros livros religiosos, dicionários, atlas, enciclopédia, romances, livros didáticos, revistas, palavras cruzadas, revistas em quadrinhos etc.)
- Você gosta de ler?
- Você costuma ler alguma coisa? O quê?
- Costuma acessar a internet? Para quê?
- Costuma ler letras de música? Brasileiras ou estrangeiras? Quais estilos musicais?
- Qual foi a leitura de que você mais gostou? Por quê?
- Como você conseguiu o livro (o livro era seu, da escola, de biblioteca pública, emprestado de algum amigo etc.)?
- Diga três palavras para definir o que você sentiu nessa leitura.
- Complete: Para você, ler é...
- Se eu fosse escritor, escreveria livros de...

20 Letramentos no ensino médio

Anexo B

Sequência didática

Na sequência que será apresentada os verbos estão no tempo futuro, pois é a exposição das propostas que foram sugeridas para ser desenvolvidas, e também houve algumas modificações que serão evidenciadas no relatório do desenvolvimento do trabalho.

1. Título: Contos muricienses
2. Gênero: Conto popular
3. Público alvo: 9º ano
4. Duração: 20 aulas de 60 minutos
5. Tema: Contos populares de Murici
6. Objetivos:

Geral:

- Resgatar os contos populares de Murici, através do reconto de histórias, numa turma de 9º ano de ensino fundamental.

Específicos:

- Apreciar histórias populares contadas por pessoas de Murici, pesquisadas e gravadas em áudio por alunos de uma turma de 9º ano de 2014;
- Fazer uma pesquisa em sala (conhecimento prévio) dos contos muricienses que os alunos conhecem;
- Ler alguns contos de Alagoas do livro: “Lendas e Histórias de Alagoas”, coletânea de alguns contos e lendas de algumas cidades alagoanas;
- Analisar as principais características do gênero conto popular, para compreensão e interpretação desse gênero;
- Conhecer diferentes temas do gênero conto popular; como de terror, de trancoso, fantásticos, etc;
- Entrevistar famílias e/ou pessoas da comunidade para que possam contar alguns contos que conheçam;
- Gravar em áudio e/ou vídeo histórias contadas pela comunidade;
- Recontar histórias para colegas, ouvidas por eles na pesquisa com as pessoas da comunidade;
- Desenvolver trabalhos em grupo para redação e leitura dos contos recontados pelos alunos;

- Construir um livro de contos populares com as histórias recontadas pelos alunos;
- Ilustrar as histórias recontadas;
- Escrever um texto de opinião, a partir das conversas com as pessoas da comunidade.

7. Etapas

7.1 Conhecimentos prévios

Disponibilizar à turma em círculo e fazer o reconhecimento prévio das histórias populares que conhecem contadas por familiares, ou as conhecidas pelo povo, como a mula-sem-cabeça, lobisomem, saci, curupira, caipora, “cumadre fulozinha”, muito conhecida na região ou outras que conheçam, fazendo perguntas aos alunos como,

- Quem contou a história;
- Em que circunstância ele ouviu etc.

7.2 Apresentar o gênero através da oralidade

Os alunos irão ouvir alguns contos populares, contados por algumas pessoas da comunidade, através de uma gravação em áudio, trabalho realizado por alunos do 9º ano de 2014. Eles fizeram um trabalho semelhante a esse, proposto nessa sequência. Após ouvirem as gravações serão levados a observar:

- A linguagem utilizada;
- Marcas que existem na fala;
- Características que são comuns aos contos;
- Temas das histórias.

7.3 Apresentar o gênero escrito

Ler contos populares (a professora fará a leitura), “A mulher da capa preta” e “A Capela”. Essas histórias estão escritas no livro: Lendas e Histórias de Alagoas, uma coletânea de histórias de várias cidades alagoanas contadas por alunos do ensino fundamental. As duas histórias que foram escolhidas, provavelmente gerarão comentários que auxiliarão na troca de informações, pois são histórias conhecidas e contadas em vários lugares de formas diferentes, assim acreditamos que alguns já conheçam dessa ou de outra forma e possa fazer comentários. Nesse momento

poderão ser apresentados alguns elementos comuns ao texto narrativo e aos contos populares. Os textos serão fotocopiados e distribuídos para os alunos. Serão levantadas questões do tipo:

- As características que compõem o gênero: a construção, a linguagem, funcionalidade, intencionalidade;
- Diferenças dos contos orais para os escritos;
- Temas mais comuns;
- Tipos (religiosos, de trancoso, de terror, de amor, engraçada, etc)

7.4 Planejamento

O planejamento será elaborado junto com a turma.

7.4.1. O que fazer?

Os alunos irão se organizar (em dupla ou individualmente), sob a orientação da professora e determinar:

- Quem irão entrevistar;
- Elaborar as perguntas;
- Ensaiai as perguntas.

7.4.2. Para que fazer?

Os alunos devem se organizar, com a orientação da professora, para elaborarem juntos com ela, as etapas do trabalho para que eles participem e se envolvam com todas as tarefas. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de planejar criar uma maneira de desenvolver seu trabalho de forma reflexiva e participativa, trazendo sentido para o que vai fazer.

7.3.3. Como fazer?

Com a orientação da professora, os alunos criarão perguntas para o momento da entrevista com os familiares ou pessoas da comunidade, para que estejam preparados para interagir com os entrevistados. Também serão orientados a testar o gravador para que gravem ou filmem as histórias contadas (caso os entrevistados permitam), se não, terão que escrever. Nesse momento também será um momento de ensaiar junto com os colegas e também já poderão testar o gravador. As tarefas serão divididas entre os grupos ou duplas.

7.3.4. Para quem?

Neste momento os alunos já poderão socializar seus planejamentos para que haja uma troca de ideias.

7.3.5. Organização de cronograma

A professora junto com os alunos irá elaborar um cronograma das atividades, contendo alguns itens como: dia da entrega, da refacção, leitura para a turma confecção do livro, dia das apresentações, etc.

CRONOGRAMA				
ATIVIDADES	SEMANAS			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a

7.4 Execução

Os alunos farão o trabalho como uma pesquisa de campo, por isso será uma tarefa para casa, com prazo para execução e entrega.

7.4.1. Seleção dos recursos para execução do projeto

O registro poderá ser feito através da escrita ou gravado com celular ou gravador.

7.4.2. Entrega da pesquisa para a professora e socialização das experiências.

O trabalho será passado para a professora no prazo determinado, em áudio, ou escrito e nesse momento será pedido aos alunos que socializem as experiências da entrevista.

7.4.3. Reconto das histórias

Os alunos recontarão para os colegas as histórias ouvidas.

7.4.4. Escrita das histórias

A professora fará uma revisão do que foi estudado, sobre o gênero conto popular, incentivando a participação dos alunos, lembrando:

- Características;
- Diferenças de contos orais para escritos;
- Tipos;
- Temas;
- Estrutura.

Após a revisão os alunos em dupla ou individualmente, escreverão a história.

7.4.5. Refacção do texto

Após leitura feita pela professora e observação de alguns pontos a serem reelaborados, os alunos novamente em par ou individualmente farão a refacção dos textos, levando em consideração as observações da professora.

Será observado no trabalho:

- A coesão;
- A coerência;
- Estrutura do texto;
- A ortografia, não é um dos objetivos principais do trabalho, mas será chamada a atenção do aluno.

7.4.6. Construção do livro (ilustração)

Depois de refeitos os trabalhos, a professora digitará os textos e entregará aos alunos e pedirá que façam uma ilustração para a história que ouviram, recontaram e escreveram.

7.5. Redação de um texto de opinião

Os alunos farão uma redação relacionando o passado das pessoas entrevistadas (de acordo com o que foi dito por eles) sobre como era sua infância, o que gostavam de fazer, etc. com a vida, costumes, ideias atuais. Esses textos também passarão pelo processo de análise do professor e pela refacção.

7.6. Socialização

Além do livro que poderá ficar na biblioteca, os alunos farão painéis (trabalho de casa) com os textos para serem expostos nas paredes da escola.

7.6 Autoavaliação

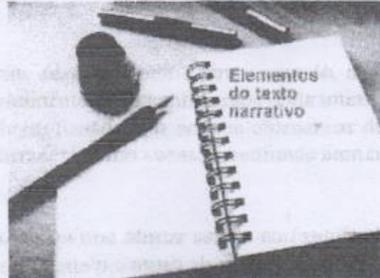
Nesse momento o professor levará o aluno a uma autoanálise do seu desempenho e comprometimento com o trabalho, poderá ser elaborada uma ficha avaliativa.

7.7 Avaliação

A avaliação será processual e também haverá o registro de todas as etapas do trabalho.

Anexo C

Elementos da narração



Vários são os elementos que participam do enredo

Entendemos que o texto narrativo se caracteriza pelo relato de um determinado acontecimento. Assim, para que a história (o enredo) seja dotada de sentido, ela conta com a participação de alguns elementos imprescindíveis à sua desenvoltura, razão pela qual o artigo em questão tem por finalidade evidenciar de forma detalhada as características inerentes a tais elementos. Dessa forma, atentemo-nos aos pressupostos que seguem:

Personagens – Semelhantemente a outros elementos, concebem-se como fundamentais ao enredo. Caracterizam-se como peças fundamentais que, de acordo com a habilidade do emissor, vão se tornando cada vez mais familiares aos nossos olhos, à medida que participamos ativamente da história. As personagens, por sua vez, não precisam ser adornadas ao extremo nem desajustadas ao ponto de “fugir do convencional”. Basta apenas que sejam bem construídas, obedecendo aos padrões de coerência. Dessa forma, há aquelas personagens que revelam sua participação na história de forma mais contundente – também conhecidas como protagonistas, heróis ou personagens principais. Como também existem as que se opõem a elas – denominadas de antagonistas, que nem por isso ficam em segundo plano mediante o transcorrer dos fatos. Juntamente com elas há outras – concebidas como secundárias, as quais colaboram para a sustentação da trama.

Tempo – revela sua fundamental importância, pois retrata a duração em que se dá a ação. Podendo este ser cronológico, ou seja, demarcado pelos dias, meses, anos, séculos, horas, minutos, segundos. E o psicológico – relativo à duração interior dos acontecimentos – vivenciado pelas lembranças e pelos sentimentos das personagens. Por isso, nele percebemos que muitas vezes há a fusão do presente, passado e futuro.

Espaço – Assim como ocorre no tempo, há o espaço físico – o qual revela o ambiente onde se movem as personagens, podendo ser ao ar livre, numa choupana, numa bela praia, enfim, entre tantos outros lugares. Existem determinadas narrativas, como, por exemplo, os romances regionalistas, os quais são amplamente determinados pelas características do local onde os fatos se desenrolam. Quanto ao espaço psicológico, este é revelado pela experiência subjetiva dos participantes.

Narrador – Age como uma espécie de intermediário entre a história contada e o receptor, podendo atuar de distintas formas, entre as quais destacamos:

* **Narrador-personagem** - Nesta modalidade ele participa de alguma forma do enredo, pois, ao mesmo tempo em que conta, demonstra também sua cota de envolvimento com a trama, geralmente narrada em 1ª pessoa.

Anexo C, continua

* **Narrador-observador** - Neste caso, a narrativa revela-se em 3ª pessoa, visto que o narrador apenas observa do lado “de fora” e, de forma imparcial, repassa ao leitor o que realmente acontece, limitando-se a revelar somente o que vê, nada mais que isso.

* **Narrador-onisciente** - Este, além de saber tudo sobre o enredo, ainda sabe até o que os personagens pensam, revelando ao leitor os pensamentos e os sentimentos mais íntimos destes. Chega, às vezes, a revelar até o que as personagens nem sabem, fundindo-se no que chamamos de discurso indireto livre – o qual é narrado em 3ª pessoa e a voz do narrador muitas vezes se confunde com o pensamento dos participantes.

Um importante detalhe ao qual devemos nos atentar reside no fato de que nunca podemos confundir autor com narrador. O autor revela-se como uma pessoa de carne e osso, como é o caso de Machado de Assis, Eça de Queiroz, Clarice Lispector, como também pode ser qualquer outra pessoa, não apenas representante da arte literária em si. O narrador é quem se revela como uma personagem de total autonomia para dar rumo aos fatos que deseja relatar, pois o enredo somente se materializa porque ele existe.

* **Discurso** – Relaciona-se à própria mensagem que nos é transmitida, sendo que esta pode se materializar de formas diversas, expressas por:

- **Discurso direto** – Nele, a fala das personagens é revelada na íntegra, ou seja, tal e qual acontecem. Para tanto, o diálogo, além de ser expresso com base nos sinais de pontuação adequados, conta com a participação dos chamados verbos de elocução, na maioria das vezes revelados por: dizer, afirmar, interrogar, retrucar, gritar, negar, entre outros.

- **Discurso indireto** - Agora, ao invés de haver a participação direta, o narrador é quem se encarrega de retratá-la, por intermédio de suas próprias palavras.

- **Discurso indireto livre** - Ocorre quando o narrador insere de forma discreta os sentimentos das personagens ou até mesmo a fala das personagens à sua – chegando ao ponto de não haver distinção entre ambas.

<http://www.alunosonline.com.br/portugues/elementos-narracao.html>

Anexo D

O conto

O ato de contar histórias remonta a épocas antigas dentre a história da humanidade. A verdade é que a maioria das pessoas, em um determinado momento de sua existência, já teve a oportunidade de se entreter em meio às encantadoras ou até mesmo às horripilantes histórias contadas pelos nossos antepassados, não é mesmo? Quando nos reportamos à referida ocorrência, sabemos que toda história se perfaz de um encadeamento de fatos, e que estes ao serem narrados vão conferindo sentido ao enredo e envolvendo o interlocutor mediante os acontecimentos. Tal particularidade permite que o conto, didaticamente, pertença ao chamado gênero narrativo consoante aos padrões estabelecidos pela Literatura.

Como dito anteriormente, o conto tem origem antiga. Sua manifestação está condicionada desde as narrativas orais dos antigos povos proferidas em noites de luar, passando pelas narrativas dos bardos gregos e romanos, lendas orientais, parábolas bíblicas, novelas medievais, fábulas de Esopo e La Fontaine, até chegar aos livros, os quais, atualmente, fazem parte do nosso conhecimento.

A título de efetivarmos nossos conhecimentos acerca do assunto em pauta, ressaltamos para o fato de que o conto, por pertencer ao gênero supracitado, assemelha-se aos demais textos no que se referem aos aspectos constitutivos, tais como: personagens, tempo, enredo, espaço, dentre outros.

Entretanto, torna-se relevante mencionar que em termos comparativos há somente um ponto em que se divergem – o da extensão. O conto revela-se como uma narrativa mais condensada e, conseqüentemente, apresenta poucos personagens, bem como o tempo e o espaço também são reduzidos. Como bem retrata o seguinte excerto: *Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto.*

No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...]

(André Florussl, In: Antônio de Alcântara Machado et alll. De conto em conto. São Paulo; Ática, 2003. p. 103)

Analisemos, pois, de modo particular cada um dos traços demarcadores do gênero em questão:

Enredo – Trata-se da história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com uma seqüência lógica de acontecimentos. Ao nos referirmos a essa logicidade, estamos também nos reportando à ideia da verossimilhança. Mesmo em se tratando de fatos ficcionais (inventados), o discurso requer uma certa coerência, com vistas a proporcionar no leitor uma impressão de que os fatos, situados em um dado contexto, realmente são passíveis de acontecer.

O enredo compõe-se de determinados elementos que lhe conferem a devida credibilidade, fazendo com que se instaure um clima de envolvimento entre os interlocutores para que a finalidade discursiva seja realmente concretizada. Vejamos:

A introdução (ou apresentação) – Geralmente, constitui o começo da história, na qual o narrador apresenta os fatos iniciais, revela os protagonistas e eventualmente demarca o tempo e/ou espaço. Trata-se de uma

Anexo D, continua

parte extremamente importante, haja vista que tende a atrair a atenção do leitor, situando-o diante do discurso apresentado.

O conflito talvez seja a parte elementar de toda essa "trama", pois é ele que confere motivação ao leitor/ouvinte, instigando-o a se envolver cada vez mais com a história. E para que haja essa interação, os fatos se devem a uma estruturação do próprio enredo, assim delimitada:

A complicação (ou desenvolvimento) – Nessa parte do enredo é que começa a se instaurar o conflito.

O clímax – Trata-se do momento culminante da narrativa, aquele de maior tensão, no qual o conflito atinge seu ponto máximo.

O desfecho – Conferidos toda essa tramitação, é chegado o momento de partirmos para uma solução dos fatos apresentados. Lembrando que esse final poderá muitas vezes nos surpreender, revelando-se como trágico, cômico, triste, alegre, entre outras formas.

<http://www.portugues.com.br>

Anexo E

Contos populares

Contos populares (ou folclóricos) são narrativas passadas de geração em geração. Elas não têm autor conhecido. Cada história é aumentada e modificada à medida que vai sendo repetida. A autoria é atribuída ao povo (*folk*, em inglês). Daí se origina a palavra folclore. Muitos contos populares são bastante antigos. Passando de boca em boca, não eram escritos. Mantinham-se vivos graças à memória dos contadores de histórias.

Autores modernos podem escrever suas próprias versões de contos de fadas e fábulas. Outros contos populares nascidos na tradição oral passaram depois para os livros. É o caso do conjunto de histórias das *Mil e uma noites*, repetidas há muitos séculos pelos contadores de histórias do Oriente Médio e de regiões vizinhas. Personagens desses contos, como Aladim, Ali Babá e Simbad, o Marujo, se tornaram conhecidos no mundo inteiro por meio de livros, revistas em quadrinhos e desenhos animados.

Temas

Os contos populares abordam vários aspectos da vida. Podem falar de alegrias e tristezas, animais e seres mágicos, heróis e vilões. Podem ser cômicos, satíricos ou empolgantes. Podem divertir dar bons exemplos ou tentar explicar coisas que as pessoas não entendem. Os mitos são parecidos com os contos folclóricos, pois contam histórias tradicionais sobre as crenças que os membros de uma mesma cultura têm sobre a vida.

Diferentes culturas contam histórias diferentes. Contudo, os mesmos temas surgem em contos populares de lugares distantes. Por exemplo, histórias sobre a vitória da inteligência sobre a força são comuns no oeste da África, na América e em outras partes do mundo. Essas histórias em geral envolvem animais menores que usam a esperteza para derrotar adversários mais poderosos.

Histórias de heróis também são muito comuns em várias culturas. Contos heróicos ajudam a unir as pessoas e fazê-las lembrar o passado comum. O rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda são heróis de muitas lendas francesas e inglesas.

Fábulas

Fábula é um tipo de conto popular que ensina uma lição (a moral da história). As fábulas geralmente têm como personagens animais que falam e se comportam como pessoas. Assim, revelam as tolices ou a sabedoria dos homens. Por exemplo, “Os três porquinhos” mostra a importância do trabalho benfeito: a casa do porquinho que mais se esforçou durante a construção é a única que resiste aos ataques do lobo.

Algumas das mais antigas fábulas têm origem na Índia e na Grécia. Muitas das que hoje conhecemos foram criadas por Esopo, contador de histórias nascido na Grécia por volta do ano 620 a.C.

Contos de fadas

Contos de fadas são histórias folclóricas nas quais acontecem coisas mágicas. Com frequência um personagem jovem encontra criaturas fantásticas como fadas, bruxas, gigantes ou dragões. Histórias como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela Adormecida” surgiram como contos folclóricos. Dois

Anexo E, continua

autores alemães, os irmãos Grimm, coletaram e escreveram muitas histórias de fadas no século XIX. Outros escritores, como Hans Christian Andersen, criaram seus próprios contos de fadas.

Os contos populares brasileiros

No Brasil, alguns contos populares foram trazidos pelos europeus, particularmente da península Ibérica. É o caso das histórias do personagem Pedro Malasartes, um astuto herói popular e cheio de artimanhas. Outros contos populares brasileiros se originaram nas lendas e mitos dos povos indígenas e dos escravos africanos. As histórias do boto, da Iara, do curupira, do saci, da Cobra Norato e do menino do pastoreio são só alguns exemplos.

Contar histórias é uma atividade que ocupa a imaginação humana há milhares de anos. Gente de todos os lugares conta histórias para divertir, ensinar, lembrar ou apenas passar o tempo. As pessoas começaram a contar histórias muito antes de a escrita ter sido inventada. As histórias de hoje também são escritas em livros de ficção e representadas em filmes, em programas de televisão, em quadrinhos e em jogos. Mesmo assim, todos os povos do mundo mantêm a tradição de contar histórias oralmente.

Tradição oral

Antes da invenção da escrita, o ato de contar histórias era o jeito mais importante de passar uma informação adiante. Tudo o que uma cultura necessitava preservar — suas crenças, sua história e suas tradições — tinha de ser contado oralmente. Cada geração deveria contar as histórias de sua cultura para a geração seguinte. Era assim que as histórias eram passadas adiante. O conhecimento transmitido desse modo, de uma pessoa para outra, é chamado de tradição oral. Mesmo as culturas que usam a escrita usam a tradição oral para passar certa informação.

Em algumas culturas, todos podiam passar as histórias adiante. Em outras culturas, somente os contadores de história especiais tinham essa tarefa tão importante. Os melhores contadores de histórias tinham que ter ótima memória. Eles arranjavam maneiras de contar suas narrativas de um jeito bem interessante. Isso ajudava a reforçar a ideia de que as pessoas deveriam ouvir suas histórias e lembrar-se delas. Alguns contadores cantam suas histórias ou as narram em forma de poesia. Melodia, ritmo e rimas podem tornar as histórias bem mais fáceis de ser lembradas.

Na literatura de cordel, que se desenvolveu muito no Nordeste brasileiro e ainda hoje é feita, as histórias nascem como poemas cantados. O cordelista, ou cantador de histórias, vai inventando seus versos e cantando, de forma rimada e cadenciada, e só depois as histórias são impressas e os livretos pendurados num cordão, para vender. Daí seu nome, literatura de cordel. Para atrair compradores, o vendedor vai cantando as histórias, muitas vezes acompanhado de uma viola.

Na África ocidental, os griôs são os mestres da “arte das palavras”. Os griôs dizem que representam a “memória dos homens”. Eles são narradores, cantores e músicos responsáveis pela transmissão oral das tradições de seu povo.

Anexo E, continua

As histórias contadas por um povo ou em um canto do mundo vão mudando com o tempo, conforme diferentes pessoas as recontam. Um contador de histórias pode mudar uma história com o intuito de aprimorá-la. Ou pode simplesmente não se lembrar de todo o conto com precisão e inventar algumas partes. Diferentemente da literatura escrita, a tradição oral não é criada por uma pessoa. Em vez disso, toda uma cultura ajuda a moldar a história, mudando-a por meio das gerações. Algumas vezes as histórias são coletadas e escritas muito depois de terem sido inventadas. Os poemas épicos a *Iliada* e a *Odisseia*, que narram os acontecimentos históricos durante e depois da Guerra de Troia, provavelmente só foram escritos séculos depois de terem sido recitados pela primeira vez. Homero, um poeta da tradição oral da Grécia antiga, é considerado o autor dessas obras.

conto popular. In Britannica Escola Online. *Enciclopédia Escolar Britannica*, 2015. Web, 2015. Disponível em: <<http://escola.britannica.com.br/article/481300:conto-popular>>. Acesso em: 28 de maio de 2015.

- Por favor, eu insisto!

- Então tá bom.

Chegando em frente ao cemitério ela disse:

- Pode me deixar aqui.

- Não, não! Me diga onde você mora que eu te levo lá.

- Não, não precisa! Eu moro na casa 51 ao lado do cemitério da Piedade, mas pode me deixar aqui mesmo.

- Tá bom. Quer minha capa emprestada pelo menos?

- Tá bom.

- Ah! Ia esquecendo, meu nome é Carolina.



Anexo F

A mulher da capa preta

Tudo começou num sábado à noite, em um baile com um homem elegante.

Ele olhou para uma moça muito linda e se aproximou mais um pouco. Chegando mais perto, ela olhou para ele e disse assim:

– Quer dançar comigo? E ele respondeu:

– Quem? Eu? Claro, por que não?!

E dançaram, conversaram e se divertiram... Deu 8, 9, 10, 11 horas, quando chegou perto da meia-noite, ela disse:

– Desculpe, mas já está tarde e eu preciso ir.

Ele ofereceu uma carona para ela.

– Quer uma carona?

– Não, não precisa.

– Por favor, eu insisto!

– Então tá bom.

Chegando em frente ao cemitério ela disse:

– Pode me deixar aqui.

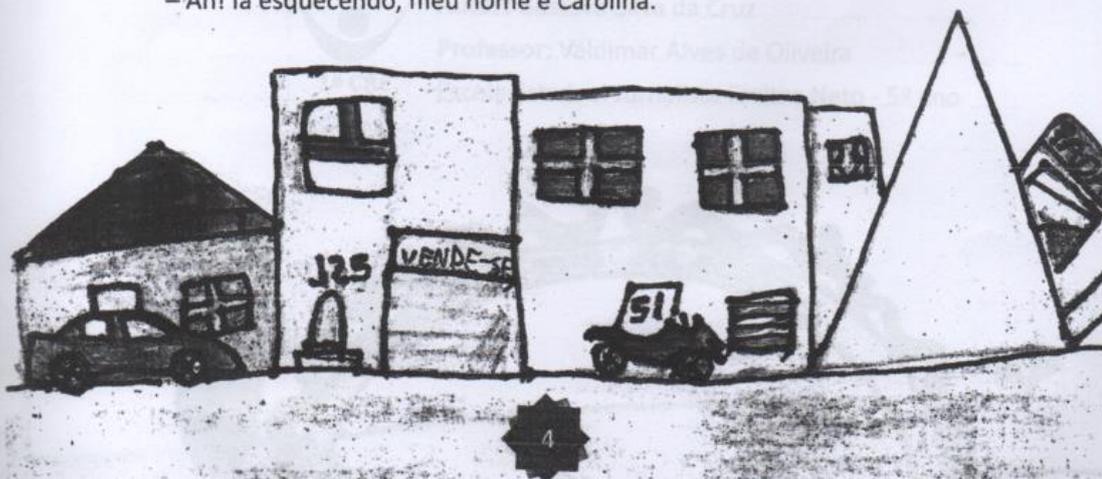
– Não, não! Me diga onde você mora que eu te levo lá.

– Não, não precisa! Eu moro na casa 51 ao lado do cemitério da Piedade, mas pode me deixar aqui mesmo.

– Tá bom. Quer minha capa emprestada pelo menos?

– Tá bom.

– Ah! Ia esquecendo, meu nome é Carolina.



Anexo F, continua

No dia seguinte, ele voltou para buscar a capa que havia deixado com Carolina. Chegando em frente a casa 51, ele bateu na porta.

Toc, toc, toc!

Aí uma mulher atendeu:

– Oi, pois não?!

– Oi, vim pegar a capa que havia deixei com Carolina, ontem a noite.

A mulher muito furiosa respondeu:

– Escuta aqui uma coisa: Você tem família? Minha filha já morreu faz 10 anos.

Ela convidou o homem para entrar. Chegando ao antigo quarto de Carolina, ela disse:

– Veja! Este é o antigo quarto de Carolina.

– Não é possível! Ontem eu dancei com ela! Como ela pode estar morta, se ontem eu dancei, conversei e curti pra valer com ela?!

– Então vamos ao cemitério.

Chegando ao cemitério ele viu onde Carolina estava enterrada e disse:

– Foi ela, a mulher com quem eu dancei!



1ª CRE

Autor: Gustavo Silva da Cruz

Professor: Valdimar Alves de Oliveira

Escola Estadual Jornalista Freitas Neto - 5º ano



Anexo G


Autora: Jéssica Aiane da Silva - 7º ano
Ilustradora: Andressa Maria de Lima Santos - 8º ano
Professora: Maria Cremildo da Silva Melo
 Escola Estadual Professora Edite Machado

W W

A capela

Minha vó conta que antigamente existia uma lenda que dizia que embaixo do altar da igreja católica existia uma serpente adormecida.

As festas e feiras da cidade aconteciam em frente a igreja justamente onde dizem que o monstro estava adormecido.

São João estava sendo comemorado, na festa todos felizes soltando fogos. Até que uma senhora falou que a serpente acordou.

Todos desceram desesperados, gritando, implorando a Deus que aquilo acabasse. Quando chegaram embaixo só perceberam que a senhora tinha ficado lá em cima, depois de algum tempo o barulho tinha acabado e a serpente havia adormecido novamente.

Momento depois, a senhora desceu a ladeira e não explicou como, mas disse que a serpente adormeceu novamente.

E todos com medo de acordar a serpente mudaram o lugar da feira e festas para o centro da cidade.

Até hoje a serpente dorme, mas se ela acordar a capela estará toda destruída.

18

Anexo H

O MACACO E A VELHA

Era uma casa em cima do morro. A velha morava lá. Na frente tinha jardim e atrás um montão de bananeira. Perto da porta da cozinha ficava uma escada de pegar banana. A escada quebrou. As bananas estavam madurinhas.

Um macaco vinha passando e a mulher o chamou:

-- Me ajuda a catar?

O macaco disse sim. Trepou pelas folhas, deu um suspiro e desabou a comer tudo quanto foi banana bem bonita.

A velha gritou:

-- Safado!

O macaco ria.

-- Pilantra!

A mulher ralhava. O macaco só jogava pra velha banana verde ou então fedida, cheia de mosca e mancha preta. Depois o macaco deu até logo e foi embora.

A velha juntou a banana que sobrou, xingando e caraminholando.

Mandou fazer uma boneca grudenta de cera. Botou na porta de casa, junto de uma cesta cheia de banana. E ficou agachada espiando.

Passou um dia. Nada.

Passou outro dia.

No terceiro, o macaco passou e sentiu um cheirinho bom. Veio chegando:

-- Ô Catarina! Quero banana...

A boneca nem se mexeu. No céu, um sol de rachar.

O macaco pediu outra vez. A boneca quieta. O macaco falou grosso:

-- Me dá uma banana, ô Catarina, senão leva um tapa.

A boneca nada e ele - pá - deu e ficou com a mão colada no beijo da moça de cera.

-- Larga minha mão senão leva um beliscão!

A boneca nem ligou. O macaco deu e ficou com a outra mão presa.

-- Me solta, ô Catarina! Me solta senão toma um chute!

Esperou que esperou. Meteu o pé e ficou mais grudado ainda.

- Diaba! Moleca! Me larga, ô Catarina! - berrou o macaco preparando outro pé.

Chegou a velha arregaçando os dentes:

-- Agora você me paga!

Levou o macaco lá dentro e mandou a cozinheira preparar o coitado pra comer na janta.

A empregada foi e fez.

Na hora de matar, o macaco revirou os olhos e cantou:

Me mata devagar

Que dói, dói, dói

Eu também tenho filhos

Que dói, dói, dói

Na hora de esfolar, o macaco cantou:

Me esfola devagar

Que dói, dói, dói

Eu também tenho filhos

Que dói, dói, dói

Na hora de temperar, o macaco cantou:

Me tempera devagar

Que dói, dói, dói

Eu também tenho filhos

Que dói, dói, dói

Na hora de assar, o macaco cantou:

Anexo H, continua

Me assa devagar
Que dói, dói, dói
Eu também tenho filhos
Que dói, dói, dói

A cozinheira serviu o macaco num prato enfeitado com arroz, feijão-preto, couve, farofa e mandioca frita.

A velha estalou a língua, sorriu, cortou um pedaço e mordeu.

Na hora de mastigar, o macaco cantou:

Mastiga devagar
Que dói, dói, dói
Eu também tenho filhos
Que dói, dói, dói

A velha estranhou, apertou os olhos mas comeu tudinho. Foi quando deu uma dor de barriga daquelas, pior que rebuliço nas tripas. A mulher levantou, sentou, andou prá lá e prá cá. Não teve jeito, era o macaco pedindo:

-- Quero sair.

A velha respondeu:

-- Sai pelas orelhas.

-- Não posso não, que tem cera - gritou o macaco - Quero sair!

A barriga da mulher doía.

-- Sai pelo nariz.

-- Tá assim de gosma. Quero sair!

A barriga roncava cada vez mais.

-- Sai pela boca.

-- Pela boca tem cuspe. Quero sair!

Aí a velha estufou, estufou e pum!

Foi um estouro que se ouviu lá de longe.

E de dentro dela saiu o macaco e mais um bando de macaquinhos, tudo viola, dançando e cantando:

Eu vi a bunda da velha iá, iá

Eu vi a bunda da velha iô, iô

Anexo H, continua

Escola Municipal Pedro Tenório Raposo

Nome: _____ Nº _____

1. Onde se passa a história?
2. Quem são as personagens principais?
3. O que a velha pediu para o macaco?
4. O que o macaco fez após o pedido da velha?
5. Qual foi a reação da velha?
6. Qual foi a estratégia que a velha inventou para se vingar do macaco?
7. O macaco caiu na armadilha? Como?
8. Quem ajudou a velha a preparar o macaco para assar?
9. O que aconteceu com o macaco enquanto a cozinheira o preparava?
10. O que aconteceu com a velha depois que comeu todo o macaco?
11. Por que o macaco não queria sair de dentro da velha?
12. Ele saiu? De que maneira?
13. A vingança da velha deu certo?
14. Após responder as questões acima:
 - a. Faça um resumo da história com suas palavras;
 - b. Fale o tempo em que acontece a história;
 - c. Fale o espaço em que acontece a história;
 - d. Diga o momento da apresentação da história;
 - e. Mostre qual o momento que começa a complicação, o conflito;
 - f. Aponte o clímax da história;
 - g. Aponte o momento do desfecho da história.

Anexo I

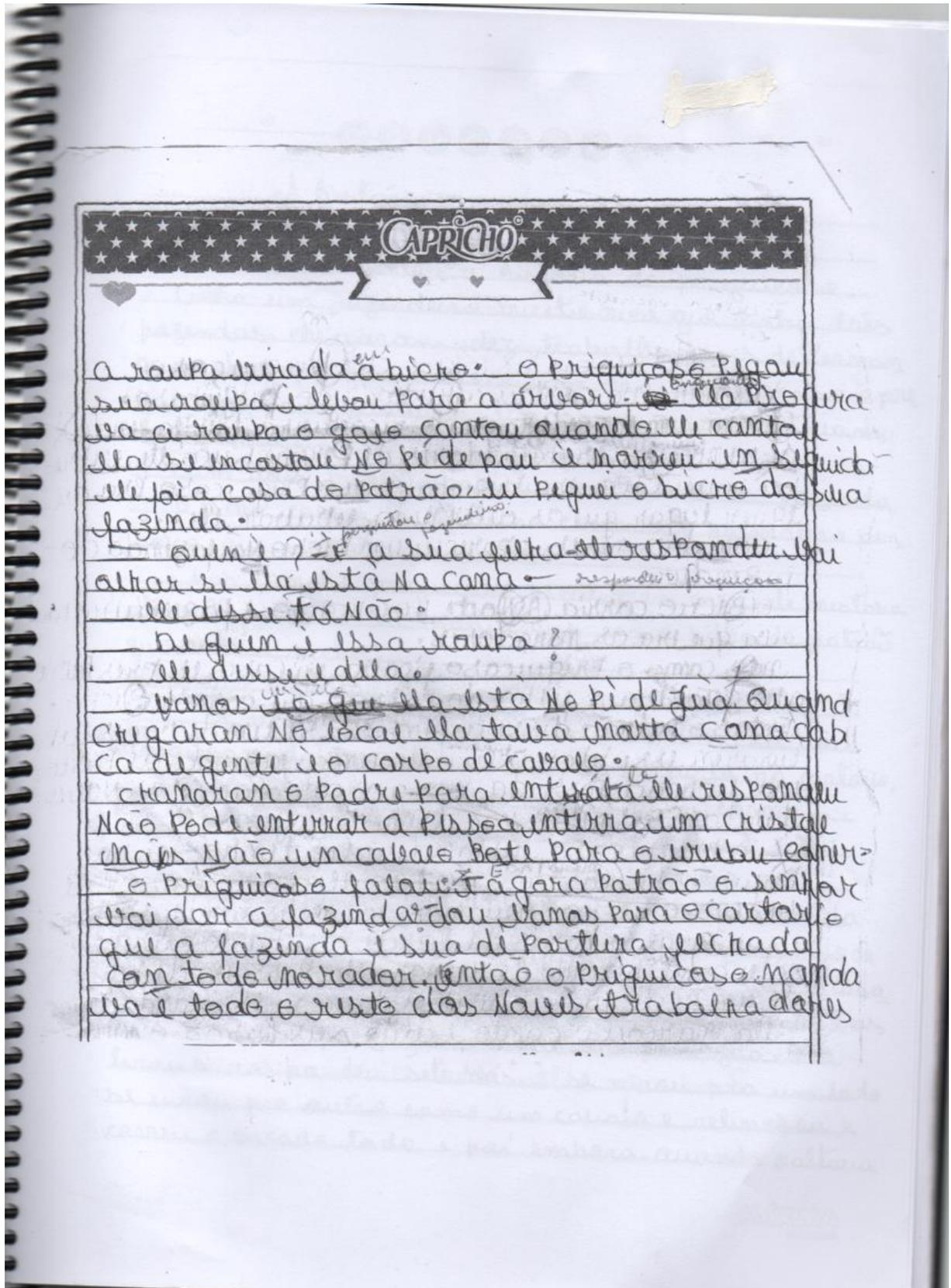
CAPRICHÔ

Excitem a escrita.

Titius = A História do Prigucase o
 cômico no cantou a História do Prigucase.
 Tinha um fazenduro, muito rico tinha três fazendas
 de vinte e três trabalhadores de Pernambuco de em
 Jacaré. Um via Prigucase e o Prigucase pra
 quem lugar que as outra ia levavam...
 com dois meses apareceu um bicho na fazenda do
 fazenduro.
 o Bicho carria a noite no circado e fazenduro
 sala que via os moradores.
 mas como o Prigucase ficava em casa de Prustão
 atencioso pra a filha de Patrão que carria Bicho.
 Patrão e Patrão disse assim: Se um de vocês
 capturarem esse bicho eu dou uma fazenda de Patrão
 via fechada passada para o cartório e as
 falaram que não tinham coragem.
 o Prigucase respondeu: eu tenho um
 lugar esse bicho. Patrão ele falou: não
 me pego o bicho. Quando foi mais tarde
 umas quatro horas da tarde a filha de Patrão
 saiu comibizinho de 4 anos. Ela passava de baixo
 de um pi de juá e cavale estava se espalhando.
 Ela marcou o canto e deu suas horas e Prigucase
 subiu no pi de juá. Ela tirou a roupa de
 site no bicho e pra um lado subiu-se
 outro como um cavale e se relinchou e carriu
 o circado de dentro e foi embora. Quando faltou
 20 minutos para uma hora da manhã a filha
 viu o bicho e a fugiu na carreira procurando

tilibra

Anexo I, continua

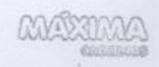


Anexo J



A história do preguiçoso

- 1 A minha mãe contou a história do preguiçoso.
- 2 Tinha um fazendeiro muito rico que tinha três
- 3 fazendas, chegaram dez trabalhadores de Pernambuco,
- 4 bucos, ele empregou nove e um era preguiçoso e pre-
- 5 guicoso, pra qualquer lugar que as outras iam.
- 6 levar a mele.
- 7 Com dois meses apareceu um nicho na fazenda,
- 8 O bicho corria a noite no cercado o fazendeiro pen-
- 9 sava que eram os meradores.
- 10 Mas como o preguiçoso picava em casa ele prestava
- 11 atenção em tudo ele sabia que era a pilha do patrão
- 12 que corria nicho.
- 13 Então o patrão disse assim:
- 14 - Se um de vocês capturarem esse nicho eu dou
- 15 uma fazenda de porteira fechada passada no cartório.
- 16 Os nove falaram que não tinham coragem.
- 17 O preguiçoso respondeu
- 18 - Eu tenho eu vou pegar esse monstro.
- 19 Quando foi mais tarde, umas quatro horas da
- 20 tarde a pilha do patrão saiu com um bebezinho de
- 21 4 anos, ela passava de ~~baixo~~^{trás} de um pé de juá e corria
- 22 ele estava se espalhando então ela mareou o canto e os
- 23 seis horas o preguiçoso subiu no pé de juá. Ela
- 24 tirou a roupa deu sete nós e se virou pra um lado
- 25 se virou pro outro como um cavalo e relinchou e
- 26 correu o cercado todo e foi embora, quando voltou

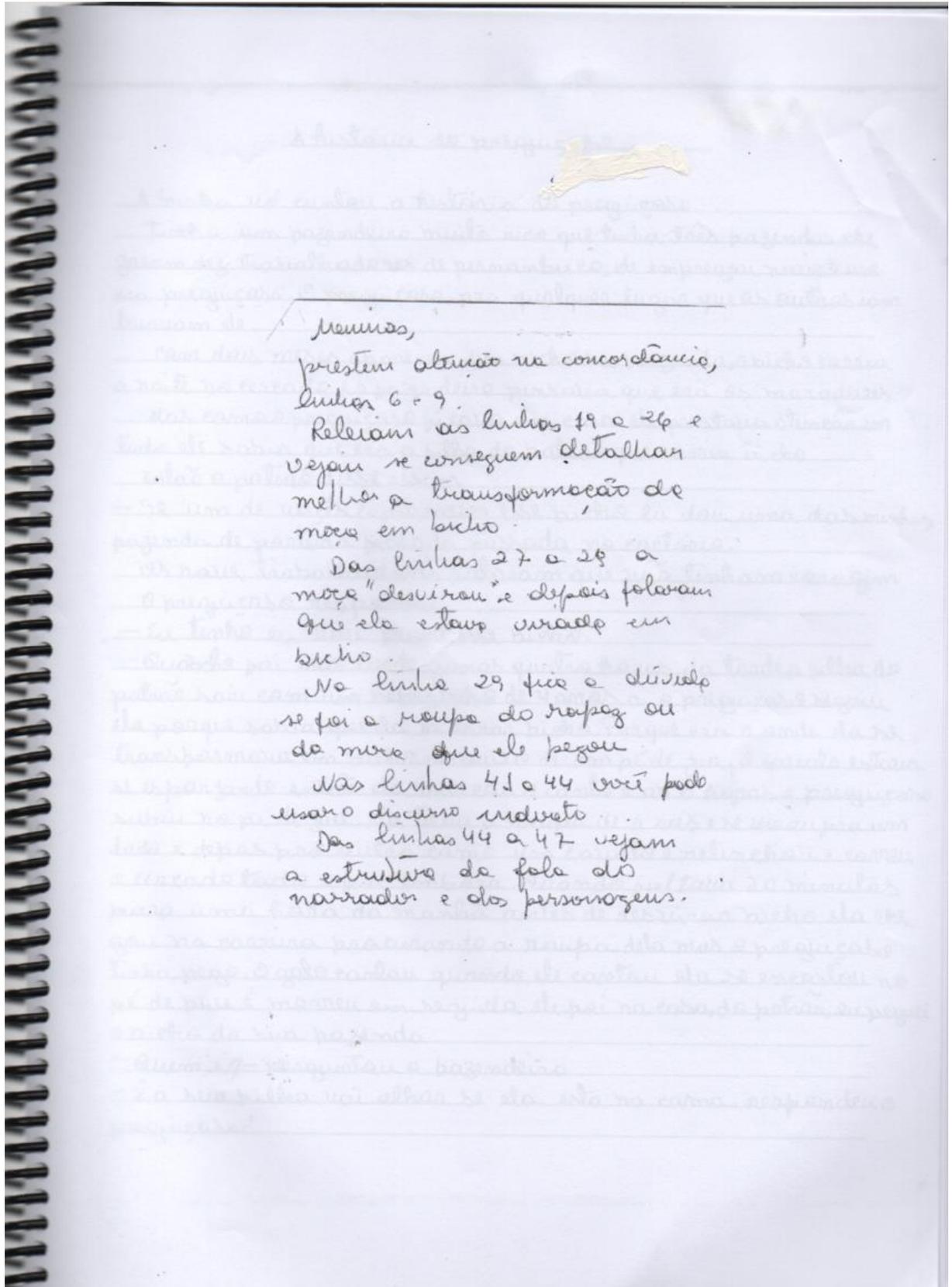


Anexo J, continua

O B F C A S

27 20 minutos para uma hora da manhã de desviar
 28 bicho ela chegou na carreira procurando a roupa
 29 virada em bicho. O preguiçoso pegou sua roupa o
 30 galo cantou quando ele cantou ela se encostou no
 31 pé de pau e morreu em seguida ele foi a casa do
 32 patrão. Eu peguei o bicho da sua fazenda.
 33 — Quem é? — perguntou o fazendeiro. — É a sua filha
 34 vai olhar se ela está na cama. respondeu o preguiçoso
 35 — Tá não.
 36 — De quem é essa roupa?
 37 — É de dona E dela.
 38 — Vamós ver, ela está no pé de juá.
 39 Quando chegaram no local ela tava morta com
 40 a cabeça de gente e o corpo de caralo.
 41 Chamaram o padre para enterrá-la ele respondeu
 42 não pode enterrar a pessoa enterra um cristão
 43 mas não um caralo pale para o urubu comer...
 44 — O preguiçoso falou: — É agora patrão o senhor
 45 vai dar a fazenda? — deu nomes para o cartório
 46 que a fazenda é sua de parteira fechada com todo
 47 moradores. Então o preguiçoso mandou e lado o
 48 resto dos nozes trabalhadores.

Anexo K



Anexo L

A história do preguiçoso

A minha mãe contou a história do preguiçoso.

Tinha um fazendeiro muito rico que tinha três fazendas e empregava dez trabalhadores de Pernambuco, ele empregou na ele e um era preguiçoso. O preguiçoso, pra qualquer lugar que os outros iam louvavam ele.

Com dois meses apareceu um riacho na fazenda, o riacho corria a noite no encade e o fazendeiro pensava que era os moradores.

Mas como o preguiçoso ficava em casa ele prestava atenção em tudo ele sabia que era a filha do patrão que corria riacho.

Então o patrão disse assim:

- Se um de vocês capturarem esse riacho eu dou uma das minhas fazendas de pertença fechada passada no cartório.

Os nove trabalhadores falaram que não tinham coragem.

O preguiçoso respondeu:

- Eu tenho eu vou pegar esse riacho.

Quando foi mais tarde, umas quatro horas da tarde a filha do patrão saiu com um bebêzinho de 4 meses, aí o preguiçoso seguiu ela porque sabia que ela ia virar riacho. Porque era a onde ela se transformava em riacho de baixo de um pé de juá. O corralo estava se espalhando então ela morceu o canto e as 6 horas o preguiçoso subiu no pé de juá. Ela tirou a roupa de 6 nós e se virou pra um lado e depois pro outro como um corralo e relinchou e correu o encade todo e foi embora. Quando faltava 20 minutos para uma hora da manhã antes de desrirar riacho ela chegou na carreira procurando a roupa dela mas o preguiçoso tinha pegado. O galo cantou quando ele cantou ela se encastrou no pé de pau e morreu em seguida ele foi na casa do patrão, eu peguei o riacho da sua fazenda.

- Quem é? - perguntou o fazendeiro.

- É a sua filha não alhar se ela está na cama, respondeu o preguiçoso.

Anexo L, continua

continuação

- Tá não.
- De quem é essa roupa?
- É dela.
- Vamos ver, ela está no pé de juá.
- Quando chegaram no local ela tava morta com a cabeça de gente e o corpo de cavalo.
- Então foram chamar o padre pra enterra-la mas ele disse que não podia enterrar. Apesar de enterra um cristão e não um cavalo neste para o umbu e amer. Então o preguiçoso perguntou:
- É agora patrão o senhor vai dar a fazenda? respondeu: o patrão deu umas para o cartório que a fazenda é sua de pasteira pra ha com todo maradores. Então o preguiçoso mandaria sim todo resto das nove trabalhadores.

Anexo M

Organização: Professora Simone Maria da Silva Lima e alunos da turma
do 9º ano H do turno vespertino

Contos muricienses

Histórias recontadas pelos alunos do
9ºH

Escola Municipal Pedro Tenório Raposo

Murici - 2015

Alunos pesquisadores e recontadores das histórias:

Alisson Diego da Silva

Ana Livia Ataíde da Cruz

Andreza Martiliano da Silva

Cícera Carla de Deus Silva

Daniele da Silva Godoi

Deborah Stephane Hipólito de Assis

Fernanda Lima dos Santos

Gilberto Rosa dos Santos

Jaelson Valdevino da Silva

Jeslla Tercília Silva Ferro

José Erick dos Santos Calheiros

José Wellison Viira dos Santos

Lucas Duarte da Silva

Lucas Gregório Brito Santos

Luiz Henrique Gomes dos Santos

Maiely Gama do Nascimento

Maria Betânia Brito Santos

Maria Tatiana da Silva

Maria Verônica da Silva

Maria Vitória da Silva

Mauro Pereira Soares Júnior

Mayara da Silva

Maynara Maria da Silva

Naíres Ferreira de Barros

Raniele da Silva Oliveira

Vanessa Moraes da Silva

Victor Alexandre Martins de Lima

Vitória Regina Cordeiro dos Santos

Wanderson Mateus Gonçalves da Silva

Apresentação

A escola é o espaço de oportunizar experiências de aprendizagem em várias áreas do conhecimento. E por que não esse conhecimento também não pode ser buscado na comunidade, junto às pessoas, familiares, vizinhos, conhecidos etc., que tem algo a ensinar, compartilhar com essa juventude que anda tão carente de cultura?

Pensando numa forma de resgatar algumas histórias da nossa comunidade e uma forma de envolver os alunos com a leitura e a escrita de modo significativo foi proposto a eles que entrevistassem algumas pessoas, que poderiam ser parentes, vizinhos, conhecidos que tivessem uma história para contar, que foi contada pelos pais, pelos avós, que também já foram contadas pelos pais e avós deles, enfim, histórias que passaram de geração em geração que às vezes tem pouquíssimo de verdade e outras que alguém jura que já viu e que aconteceram, detalhes que dão beleza as histórias. E a beleza está também em resgatar a cultura e os alunos perceberem que as memórias de um povo também constroem conhecimentos e leva à aprendizagem.

Agora eles também terão histórias para contar. Através desse trabalho de sala de aula os alunos recontaram histórias da comunidade, trazendo a fala do contador e a deles mesmos, fazendo com que as histórias também tenham um pouco de cada um.

É interessante dizer que as histórias foram escritas e reescritas em sala de aula e que no resultado final, poderá ser observado que tem muito da linguagem do dia a dia, porque a intenção é trazer o jeito de falar do povo e também dos alunos, expor o que é nosso e mostrar que cada cultura tem suas particularidades como, “uma pancada triste de feia”, “ficava brechando”, “fazendo zuada”...

Houve uma revisão da professora, mas a opção foi modificar o mínimo possível para poder trazer um pouco da linguagem popular, do jeito de falar de antigamente das cidades de interior, de trazer lembranças dos avós, dos tios mais velhos quando sentavam a noite nas calçadas para contar histórias.

Sumário

O bebê que virava lobisomem.....	5
Mula-sem-cabeça, fogo corredor e lobisomem	6
Cavala, cavala, cavala! Com ela, com ela só.....	7
O menino que virava porquinho	8
A história do preguiçoso	9
A moça e a serpente	11
O homem que virava bicho	13
História de trancoso	14
A velha e o homem	15
Mané Fulô	16
O lobisomem	17
O fogo corredor.....	18
O homem que virava bicho	19
O arco-íris.....	20
Ciganos em Murici	21

O bebê que virava lobisomem

Minha vó contava que uma mulher tinha ganhado bebê e com sete dias de nascido o menino saiu de casa. Quando foi meia noite, a mãe dele foi olhar o bebê na rede, ela se admirou, porque não estava lá.

Mais tarde, ela ouviu os cachorros latindo e se escondeu atrás da porta e depois abriu. Era o filho dela. Quando ele entrou foi direto para a rede e ela observando, viu que a camisa do menino estava com um nó. No outro dia ela contou para a vizinha:

— Vizinha, meu filho com sete dias de nascido, saiu de meia noite, eu me levantei pra olhar e quando observei, os cachorros estavam latindo e alguém batendo na porta, eu abri e me escondi, o menino entrou.

A vizinha falou:

— Pois está virando bicho, quando ele sair novamente, você pega uma agulha virgem e dá um furinho nele e enxuga, dá um nó na camisa, enxuga o sangue com esse nó, desata e ele ficará como nasceu e não virará mais bicho.

E assim ela fez.

História contada por: Dona Ilda (Avó de Deborah)

Recontada por: Deborah Stephane Hipólito de Assis

Fernanda Lima dos Santos

Mula-sem-cabeça, fogo corredor e lobisomem

Minha vizinha me contou que quando ela morava na Rua do Cajueiro, em Murici, os mais velhos contavam pra ela que já viu uma mula-sem-cabeça e eles falaram pra ela que quando o fogo corredor que é compadre da comadre, quando via as pessoas eles corriam atrás delas.

E há seis meses o filho dessa vizinha saiu com um amigo para encontrar as namoradas e chegaram à base de umas onze e meia da noite. A mãe desse amigo contou pra minha vizinha que enquanto esperava ele, ela ouviu um barulho estranho e correu para dentro de casa e viu um vulto preto e escutou um barulho, algo arranhando a porta. Ela acha que era o lobisomem.

História contada por: Maria José (vizinha)

Recontada por: Maria Verônica da Silva

Cavala, cavala, cavala! Com ela, com ela só

Antigamente não existia carro, nem ônibus, então os romeiros iam a pé para Juazeiro. Uma das romeiras tinha uma filha e ela disse para a mãe:

— Mãe, posso ir com a senhora para Juazeiro?

— Vamos! — Disse a mãe.

Chegando lá, passaram dois, três dias. Na hora de ir embora o padre tinha que rezar para que nada de perigoso acontecesse pelo caminho e disse para aquela romeira:

— Filha, na curva sua filha vai pedir para voar e você vai dizer: “então voe”.

E lá se foram.

Chegando à curva a jovem disse:

— Mãe, eu quero voar!

— Então voe! — Disse a mãe.

E ela levantou e voou. Na medida em que ia se distanciando, ela ficava sem pele, carne, nada, só os ossos e gritava:

— Cavala, cavala, cavala! Com ela, com ela só!

Para descansar ela tinha que gritar:

— Cavala, cavala, cavala! Com ela, com ela só!

E descia nos canaviais tarde da noite, ela saía voando e gritando:

— Cavala, cavala, cavala! Com ela, com ela só!

História contada por: Dona Francisca

Recontada por: Lucas Duarte da Silva

Wanderson Mateus Gonçalves da Silva

O menino que virava porquinho

Em uma fazenda, uma mulher acabara de dar a luz a um menino. A tardezinha, já anoitecendo, ela dava banho nele, dava de comer e colocava para dormir.

De madrugada a mulher ia olhar o menino, mas quando ela chegava lá no berço, não o encontrava e pela manhã ele estava lá. No dia seguinte ela foi falar com suas comadres e uma delas disse:

— Quando ele chegar que dormir você vai pegar uma lâmina cortar a palma da mão dele.

A madrugada chegou e ela estava de tocaia, quando de repente viu um porquinho dentro de casa, ela levou um susto.

Ele saiu de novo e virou gente. Nesse momento, a mãe pegou a lâmina e cortou a palma da mão dele e o menino desencantou e não virou mais porquinho.

História contada por: Dona Francisca

Recontada por: Lucas Duarte da Silva

Wanderson Mateus Gonçalves da Silva

A história do preguiçoso

A minha vó contou a história do preguiçoso.

Tinha um fazendeiro muito rico que tinha três fazendas. Um dia chegaram dez trabalhadores de Pernambuco, ele empregou nove e um era preguiçoso, não queria trabalhar, mas pra qualquer lugar que os outros iam levavam ele.

Após dois meses apareceu um bicho em uma das fazendas, o bicho corria a noite no cercado e o fazendeiro pensava que eram os moradores. Mas como o preguiçoso ficava em casa, ele prestava atenção em tudo, sabia que era a filha do patrão que corria bicho.

Então o patrão disse assim:

— Se um de vocês capturarem esse bicho eu dou uma das minhas fazendas, de porteira fechada, passada no cartório.

Os nove trabalhadores falaram que não tinham coragem. Mas o preguiçoso respondeu:

— Eu tenho, eu vou pegar esse bicho!

Quando foi mais tarde, umas quatro horas da tarde, a filha do patrão saiu com uma criança de quatro anos, então o preguiçoso a seguiu, porque sabia que a mulher iria virar bicho. Ela estava indo para debaixo do pé de juá, onde se transformava, lá tinha um cavalo se espojando, então ela marcou o canto para voltar mais tarde, quando deixasse a criança com alguém. Às seis horas, o preguiçoso subiu no pé de Juá para observar. Minutos depois a mulher apareceu novamente, ela tirou a roupa, deu sete nós, se virou pra um lado, se virou pro outro como um cavalo, relinchou e correu o cercado todo e foi embora.

Quando faltavam vinte minutos para uma hora da manhã, antes de desvirar bicho, ela chegou à carreira procurando a roupa dela, mas o preguiçoso tinha pego. Quando o galo cantou, a mulher encostou-se no pé de pau e morreu, porque ela deveria vestir a roupa antes que o galo cantasse.

O preguiçoso foi para a casa do patrão e disse:

— Eu peguei o bicho da sua fazenda.

— Quem é? — Perguntou o fazendeiro.

— É a sua filha, vai olhar se ela está na cama? — Respondeu o preguiçoso.

— Tá não!

— De quem é essa roupa?

— É dela.

— Vamos ver, ela está no pé de Juá.

Quando chegaram ao local, ela estava morta com a cabeça de gente e o corpo de cavalo. Então foram chamar o padre para enterrá-la, mas ele disse que não podia.

— A pessoa enterra um cristão e não um cavalo, bote para o urubu comer. —

Disse o padre.

Então o preguiçoso perguntou:

— E agora patrão, o senhor vai dar a fazenda?

— Dou, vamos para o cartório que a fazenda é sua, de porteira fechada com todos os moradores.

Assim o preguiçoso passou a mandar nos nove trabalhadores.

História contada por: Maria Lúcia (avó de Vanessa)

Recontada por: Mayara Maria da Silva

Raniele da Silva Oliveira

Vanessa Moraes da Silva

A moça e a serpente

Certo dia, uma moça queria se casar, ela queria muito se casar. Estava à procura de um rapaz que se apaixonasse por ela. No dia seguinte, ela foi buscar água na cacimba, chegando lá a moça encontrou uma cobra e ela falou:

— Quer casar comigo?

A moça saiu correndo e acabou deixando o pote para trás, chegando em casa muito assustada. No dia seguinte a jovem foi novamente à cacimba para buscar água. Chegando lá a mesma cobra estava lá e insistiu:

— Moça quer casar comigo?

A moça já sem medo diz:

— Eu nunca vi cobra falar.

A cobra falou:

— Você sabe com quem está falando?

— Com uma cobra.

— Não, você está falando com um príncipe.

E repete novamente a pergunta:

— Você quer casar comigo?

A moça responde:

— Quero!

— Mas como é que você vai chegar em minha casa? Como uma cobra?

Ela disse:

— Sim, como uma cobra, diz ao teu pai que eu vou chegar como uma cobra, mas no dia do casamento eu me transformo em príncipe.

A moça foi pra casa, levou a água, demorou um pouco e falou:

— Papai, ontem eu quebrei o meu pote de água, porque eu tive medo de uma grande cobra que estava próxima da cacimba, mas hoje eu encontrei-a de novo e me fez a mesma pergunta de ontem, se eu queria casar com ela.

— E você minha filha, disse o quê? — Perguntou o pai.

— Eu disse que sim.

Neste momento a cobra chega e diz:

— Boa noite! Eu vim pedir a mão de sua filha em casamento.

O pai da moça respondeu:

— Olha, já que ela quer, eu aceito.

Os dois se casaram, a cobra se transformou em príncipe e viveram felizes para sempre.

A irmã mais nova da moça com inveja diz:

— Papai eu também quero uma cobra para me casar, vai que eu tenha a mesma sorte que a minha irmã.

E o pai saiu para caçar uma cobra, chegando no mato encontrou uma cascavel e levou pra casa e chegou a hora de dormir. Quando amanheceu, a irmã mais nova da moça estava morta toda picada de cobra.

História contada por: Madalena (mãe de Vitória)

Recontada por: Jaelson Valdevino da Silva

Vitória Regina Cordeiro dos Santos

O homem que virava bicho

Tinha um homem que morava na fazenda São Simeão, ele era malvado, maltratava, batia, chingava as pessoas.

Um dia ele virou um bicho horrível e a partir dali, a cada dois dias da semana ele se transformava e quando ele virava ele tinha que correr três ou quatro quilômetros de distância e ele ficava até de manhã.

Quando o galo dele cantava, ele ia até o pé de pitomba e ficava rolando no chão de um lado para outro. Depois do galo cantar duas vezes, ele voltava a ser homem outra vez e toda semana era assim e continuou assim até ele morrer.

Recontada por: Lucas Gregório Brito dos Santos

História de trancoso

Era uma vez um homem que se chamava Paulo, nunca tinha medo de nada. Todo dia ele saía logo cedo da noite, tomava banho, tomava café e saía. A mãe dele ficava repreendendo Paulo:

— Paulo, meu filho, deixe de tanto andar meu filho, que a noite é do bicho. E ele dizia:

— E de Paulo também, minha mãe.

E assim Paulo continuava. Toda noite ele saía pra caminhar pra casa de uma namorada que ele tinha.

Num certo dia nublado, Paulo voltava para casa quando começou a chover, viu uma casa velha e entrou para esperar que a chuva fosse embora. Enquanto Paulo esperava, foi uma pancada triste de feia em cima dele. Era o lobisomem. As pessoas diziam que esse lobisomem saía comendo os bichos das fazendas. E nesse dia ele montou em cima do Paulo e ele saiu correndo, gritando, gritando e o lobisomem pega aqui, pega acolá. O bicho ainda rasgou a camisa do rapaz, deu arranhões nas costas dele. Eu sei que deu tempo ele chegar em casa e dizer:

— Abra a porta mamãe, abra a porta mamãe.

A mãe abriu a porta e Paulo caiu quase morto sem poder nem respirar. Quando ele levantou, a mãe disse:

— Tá vendo, meu filho? Você nunca quis conselho da sua mãe, e eu dizia que deixasse de tanto andar à noite, porque a noite ficou só para os bichos e você me dizia, “e de Paulo também”.

Essa era uma história de trancoso que a mamãe gostava muito de contar.

Recontada por: Ana Livia Ataíde da Cruz

Mauro Pereira Soares Júnior

A velha e o homem

Meu avô me contou uma história que aconteceu com o amigo dele.

Esse amigo dele foi para o sertão e encontrou uma velha e perguntou:

— Oh dona Maria, daqui pra fazenda Panela de Miranda fica longe?

A velha respondeu:

— Fica, mas se você for devagar, você chega, agora se for na carreira, não chega não.

O homem olhou “assim” pra ela e falou:

— Mas que velha mentirosa, vem jogar piada pro meu lado.

A velha falou:

— Então vá!

E o homem teimou e meteu o chicote no cavalo e saiu nas carreiras e quando chegou lá na frente, o cavalo tropeçou e ele caiu, quebrou o pescoço e morreu.

Então a velha estava certa, se ele fosse devagar, ele chegava, mas ele foi nas carreiras ele não chegou e morreu.

História contada por: José Caiano

Recontada por: Cícera Carla de Deus Silva

Maria Betânia Brito da Silva

Mané Fulô

Um amigo da família que mora na fazenda Tabocal (Mãe das Graças) contou que nas luas cheias o senhor Mané Fulô virava alguns bichos, tipo cavalo, jumento, porco, cachorro... E quando chegava a noitinha, todos ficavam com medo de sair por causa dessa história.

Quando o Mané Fulô virava esses bichos, corria de lá pra cá, de cá pra lá. Ia pra Messias, Branquinha e também para algumas fazendas de Murici.

Depois dessa correria, no outro dia apareciam porcos e galinhas mortas e sabiam que era o Mané Fulô, mas a desconfiança que também poderia ser cachorro ou raposa.

Porém quando o Mané Fulô aparecia os animais se assustavam, corriam, gritavam, ficavam fazendo zuada,. Todos sabiam que tinha algo lá, com os animais.

História contada por: Fausto Cardoso (vizinho)

Recontada por: Jeslla Tercília Silva Ferro

Maynara da Silva

O lobisomem

Certo dia na Rua da Floresta, uma mulher com seu marido, saíram de casa 11:11 horas da noite. Quando estavam voltando viram um bicho horroroso, parecendo com um cachorro preto.

Ele estava pequeno, porque estava abaixado e quando se levantou ficou mais alto que eles.

Ele queria atacá-los, mas o marido da mulher foi rápido e tirou a espingarda que estava nas costas e atirou contra o bicho e ele correu pelos matos.

Quando o casal foi pra casa, o bicho estava no quintal da casa deles e estava comendo os cachorros. O homem foi lá dentro ligeiro e dessa vez acertou no bicho.

História contada por: Maria Lucilene

Recontada por: Gilberto Rosa dos Santos

José Erick dos Santos Calheiros

Luiz Henrique Gomes dos Santos

O fogo corredor

Minha mãe me contou uma história sobre o fogo corredor, que era um compadre e uma comadre que tinham cometido o pecado de se casar. Na época as pessoas diziam que se dois compadres se casassem seria um pecado que tinha um preço a pagar.

Os compadres se casaram e quando morreram se transformaram em duas bolas de fogo, porque a terra não digeriria os seus corpos.

As duas bolas de fogo ficam separadas todo o ano, menos na data que se casaram. Todo ano no mesmo dia eles se encontram e ficam indo de um lado para o outro.

As pessoas quando viam corriam com medo, porque diziam que o fogo corredor queimava todas as pessoas que chegavam perto.

História contada por: Lúcia Paz

Recontada por: Andreza Martiliano da Silva

Maria Tatiana da Silva

Maria Vitória da Silva

O homem que virava bicho

Ele virava gato, cachorro, jumento. Quando as moças casavam ele se virava em gato e ficava olhando a moça se trocar, no outro dia ele ficava dizendo ao meu pai:

— Tu viu, tu me viu lá, um gato branquinho? Era eu.

O meu pai conhecia o homem que virava bicho, ele falava para o meu pai:

— Olha, essa noite eu virei bicho!

A minha casa era de taipa, tinha buracos, quando caía o barro ficavam buracos, então esse homem passava de noite, meia noite e ficava brechando pelo buraco e via a gente dormindo, aí ele contava para o pai:

— Eu só não mexi com os teus filhos, porque você é meu conhecido, mas se não eu teria mexido, dentro de casa.

O meu pai ficava abusado com ele.

História contada por: Dona Ilda (avó de uma colega da sala)

Recontada por: Daniele da Silva Godoi

Maiely Gama do Nascimento

O arco-íris

Minha tia me contou uma história que tinha uns moleques sentados em um banco da praça, eles estavam conversando sobre o arco-íris e ao lado deles tinha um senhor que entrou na conversa e disse:

— Vocês sabiam que se passarem por baixo do arco-íris vocês viram meninas?

Mas eles riram e ficaram zoando o senhor e foram lá passar por baixo. Não aconteceu nada.

No dia seguinte todos eles eram meninas.

História contada por: Cícera (vizinha)

Recontada por: Alisson Diego da Silva

José Wellison Vieira do Nascimento

Victor Alexandre Martins de Lima

Ciganos em Murici

Os moradores mais antigos da cidade contam que sempre grupos de ciganos acampavam em Murici. Os homens saíam pelas ruas junto com as mulheres e elas liam as mãos das pessoas e os ciganos mais velhos ficavam no acampamento.

Os ciganos não podiam se casar com as pessoas que não fossem ciganas, mas costumavam roubar moças e fugiam com elas a cavalo.

Diz a história que um dos ciganos roubou uma moça da cidade, esta moça era católica, a qual a igreja proibia o casamento dos dois. O pai da moça procurou o delegado para que resolvesse a situação, porém o delegado obrigou que os dois se casassem, foi um casamento forçado e acompanhado pela polícia que aconteceu na igreja Nossa Senhora das Graças.

Durante o casório, os ciganos desmanchavam suas cabanas porque a intenção era acabar com o casamento e irem embora. O chefe dos ciganos faria com que o casamento não acontecesse.

Quando os ciganos chegaram à igreja, o chefe atirou uma faca que matou a noiva, como os policiais estavam presentes, houve uma luta entre ciganos e policiais; conta-se que a igreja foi lavada de sangue.

Durante a luta, o chefe dos ciganos jogou uma praga na cidade, dizendo que teria uma enchente que a padroeira seria carregada de dentro da igreja, que eles chamavam de “templo maldito”, a santa também foi chamada de maldita e disseram que ela seria arrastada do “templo maldito” e o sangue seria lavado pelas águas da enchente, pois eles acreditavam num poder maior da natureza.

Ainda contaram que muitos ciganos foram presos na delegacia que ficava de frente a praça da Matriz e a sede da delegacia ficava na Escola Juvenal Lopes Ferreira de Omena e disseram que no quintal da delegacia, os ciganos enterraram armas, punhais comuns e de prata, dentro de um baú.

Após longos anos, na enchente de 1989 houve uma destruição total da praça, a parede da Igreja foi derrubada, a santa foi arrancada e em frente da igreja, na praça, acharam um baú onde estavam as coisas dos ciganos, muitos não quiseram ter contato, pois os ciganos diziam que o baú deveria ser desenterrado pela natureza, do mesmo modo que a santa deveria ser arrancada e seu templo destruído.

Embora muitos não acreditem, os antigos contam que eram coisas a serem respeitadas, porque quando os ciganos jogavam uma praga, ela acontecia, pois a

enchente de 1989 ficou na memória dos moradores de Murici e todos acharam assustador.

Se a lenda é verdadeira ou não, ninguém sabe. O que se sabe é que a história se cumpriu.

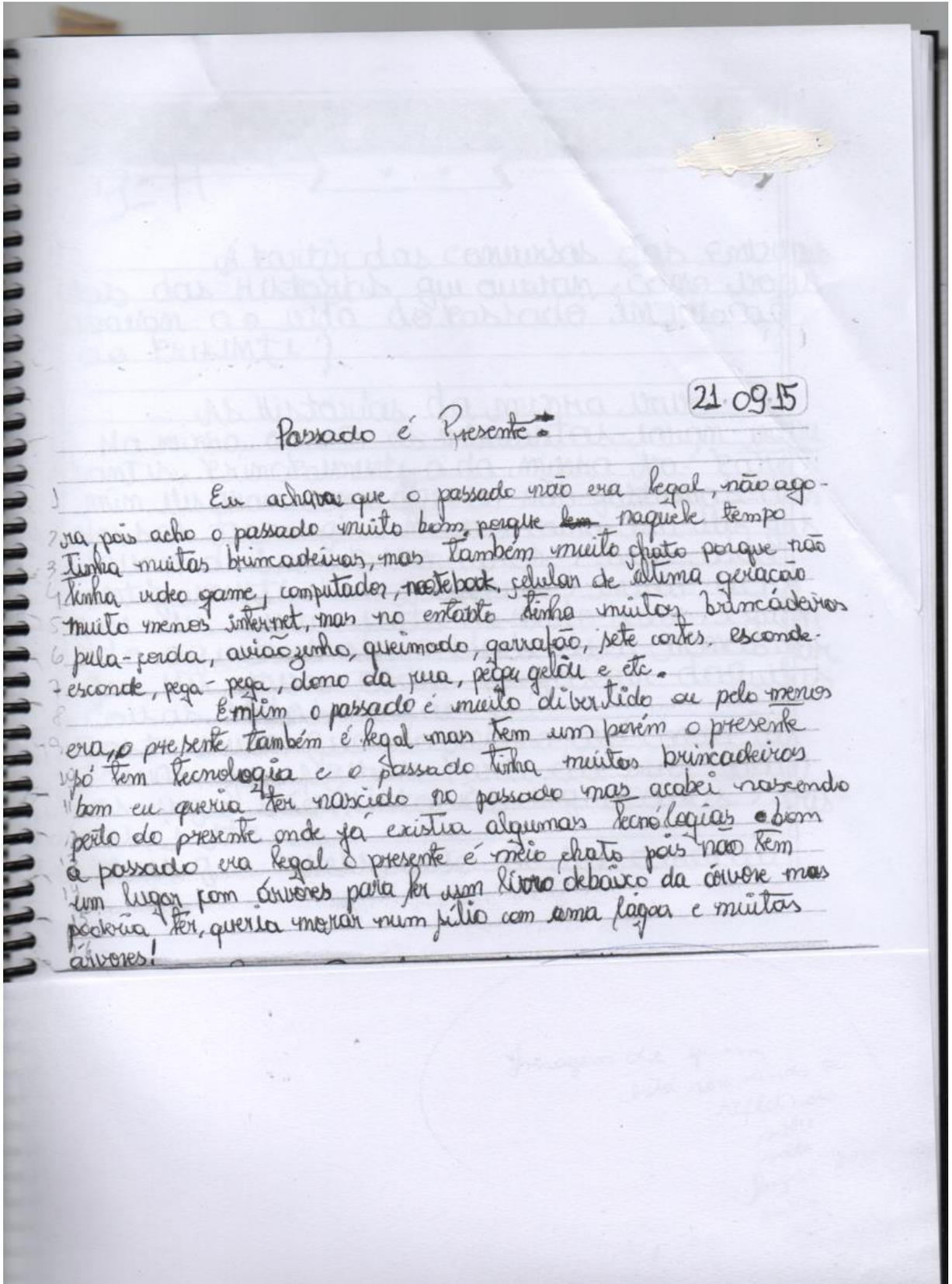
Também embaixo da igreja havia uma serpente que os ciganos diziam que seria arrancada junto com a maldita e logo após a enchente, quem viu, pode observar que havia um buraco imenso, e foi dito que ali estava serpente.

Ainda existe uma crença que perdura em Murici que haverá uma enchente que a igreja Santa Tereza, localizada na parte mais alta, terá seu piso lavado pelas águas da enchente e se essa lenda se cumprir a cidade será completamente destruída.

História contada por: Niedja (tia de Naíres)

Recontada por: Naíres Ferreira de Barros

Anexo N (aluno 1)



Anexo N (aluno 1), continua

releia seu texto, porque ele
pode melhorar algumas coi-
sas que ficaram confusas
como na linha 2.

Na linha 8, o enfim não
se encaixa, porque você ain-
da não está concluindo o texto

Reveja a linha 12, você
está no presente e na linha
10, hoje só tem tecnologia?

Faça um parágrafo
com a sua opinião, de

O porquê de você achar
umas coisas boas e chatas
no passado e no presente.

Anexo N (aluno 1), continua

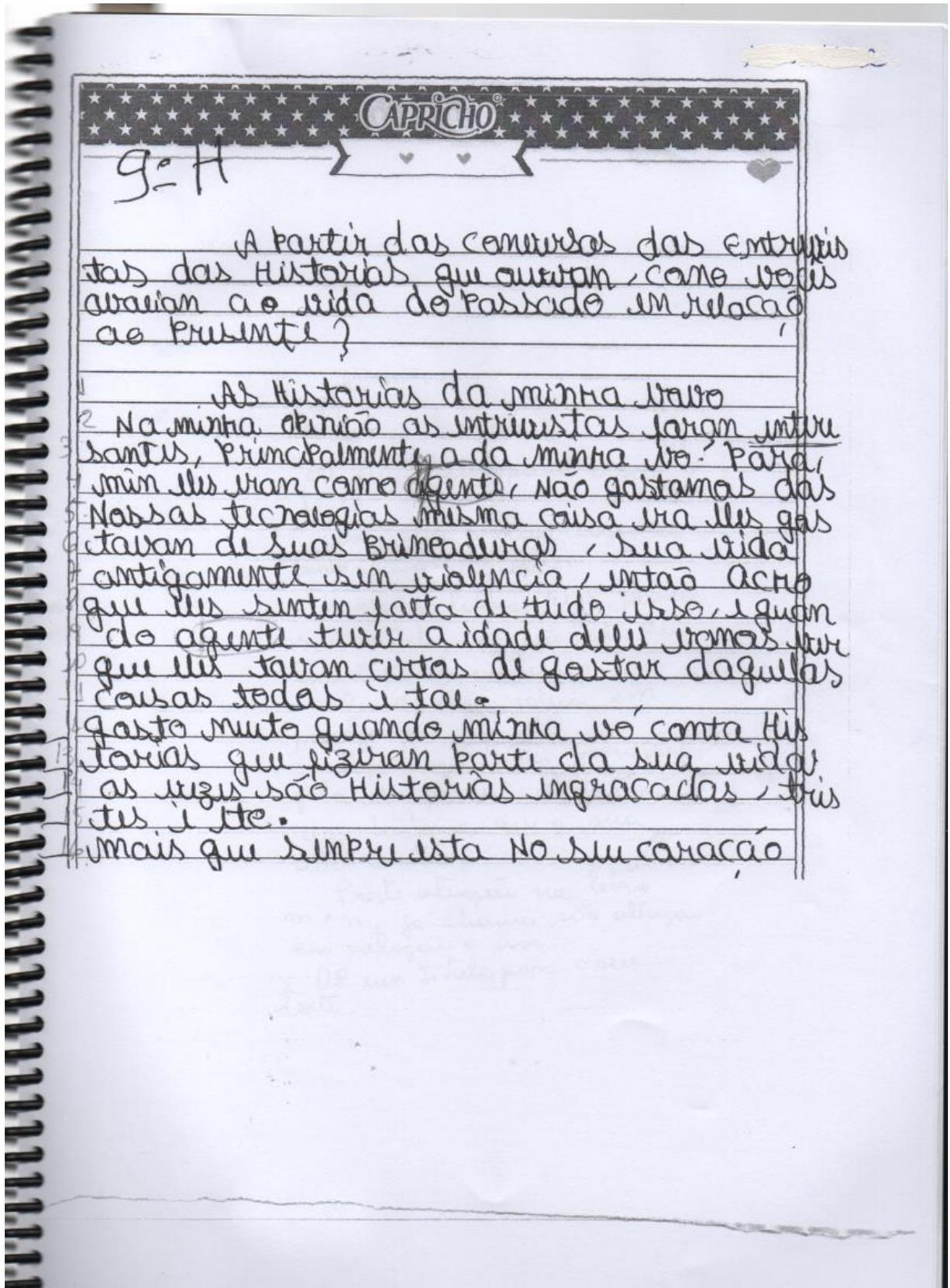
Passado é Presente

Eu achava que o passado, era chato e sem graça mas, depois da entrevista meu ponto de vista mudou, porque naquele tempo, existiam muitas brincadeiras, no entanto não existia computador, notebook, video game, celular de última geração, nem internet, porém tinha muitas brincadeiras; pula-corda, aviãozinho, queimado, gorra-faca, pete-centes, esconde-esconde, pega-pega, dono da rua, pega gelado e etc.

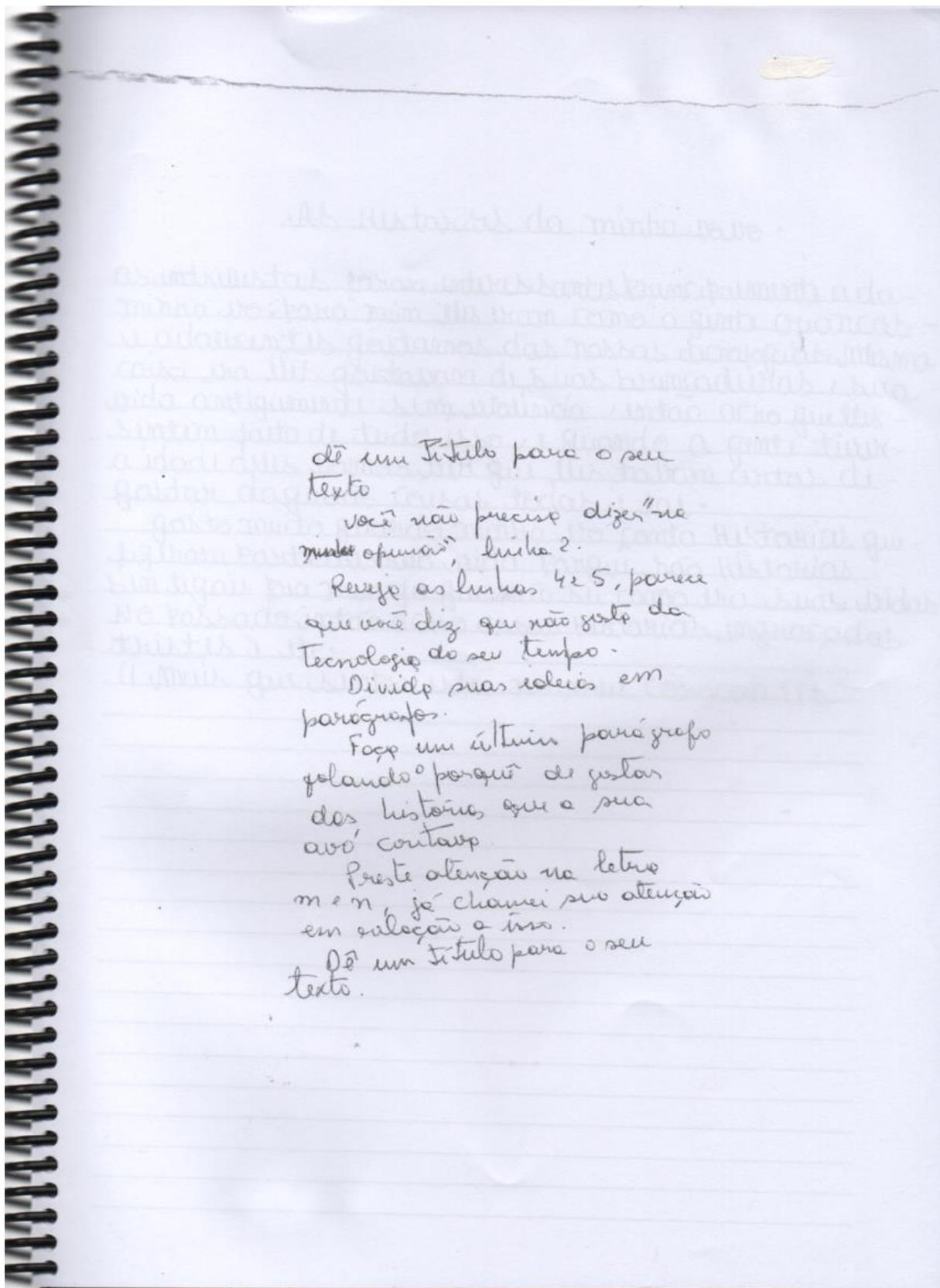
Bom o passado era muito divertido, o presente também é legal mas tem um porém as pessoas de hoje ou melhor os jovens não brincam mais pois querem ficar na facebook, whatsapp e etc.

Eu queria ter nascido no passado mas nasci perto do presente onde já existem algumas tecnologias, bom o passado era legal e presente também, mas poderia ser melhor se tivesse animais para ter um bicho, queria morar num sítio com uma lagoa, vacas e muitos outros bichos e também muitas árvores.

Anexo N (aluna 2)



Anexo N (aluna 2), continua



Anexo N (aluna 2), continua

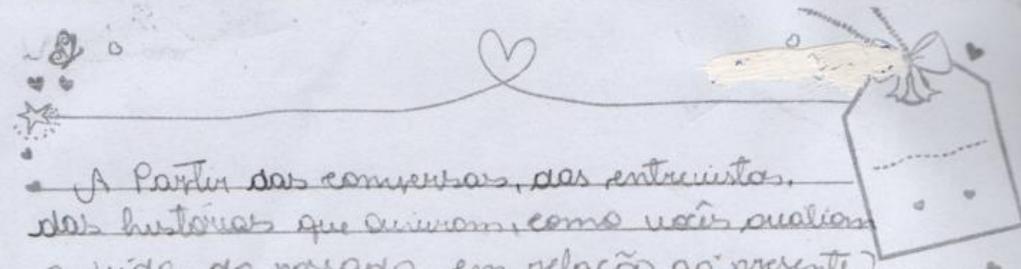
As Histórias da minha vida.

as intrusas foram interessantes principalmente a da minha vida. Para mim eles eram como a gente ouveiras - e adalcentos gastamos das nossas histórias. Misma coisa era eles gastavam de suas brincadeiras / sua vida antigamente sem violência, então acho que eles sentem falta de tudo isso, e quando a gente tiver a idade deles vamos ver que eles terão coisas de gastar daquelas coisas todas e tal.

gasto muito quando minha vida conta histórias que fizeram parte da sua vida porque são histórias bem legais pra mim ja que não sei como era suas vidas no passado então acho essas histórias engraçadas tristes e etc.

|| Mais que sempre está no meu coração ||.

Anexo N (aluna 3)



A Partir das conversas, das entrevistas, das histórias que ouvimos, como vocês avaliariam a vida do passado em relação ao presente?

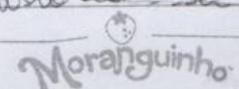
1 Antigamente as pessoas tinham uma cultura diferente das dessa geração, as pessoas já não se comunicam como antigamente hoje em dia.

2 Os costumes do passado não são mais usados.

3 Atualmente a tecnologia vem tomando muito tempo da sociedade em geral o que faz com que a população mundial esqueçam as tradições e ensinados pelos pais, avós, tios etc...

4 A migração de um lugar para o outro faz também com que os costumes do estado que deixaram em que moravam sejam esquecidos.

5 e assim passam e ficam sem cultura ou até mesmo aprender os de outros estados, assim as pessoas tem que saber (be dar) com esta situação e manter as tradições do seu estado pois é muito importante até para ajudar as outras pessoas que precisam de ensinamentos.



FORONI A vida Antigamente

Anexo N (aluna 3), continua

Você pode dar exemplos de coisas antigas, das tradições líricas?

No lírio 13, também não é interessante aprender outras culturas?

No lírio 14, você escreveu duas palavras, ao invés de uma.

A partir do lírio 13, você pode fazer outro parágrafo e tentar colocar melhor sobre a importância de cultura, você pode falar do contato que tem através de pesquisas (isso já no início). Dê um título ao texto

Anexo N (aluna 3), continua

Histórias do Passado

A partir da entrevista, minha mãe conta que quando ela costumava contar histórias debaixo de uma árvore, disse quem antes não existia tecnologia então eles faziam o que estavam ao alcance.

Antigamente as pessoas tinham uma cultura diferente dessa geração, as pessoas não se comunicam como antigamente hoje em dia os costumes do passado não são mais usados.

Atualmente a tecnologia vem tomando muito tempo da sociedade em geral o que faz com que a população esqueça as tradições ensinadas pelos seus antepassados, tipo: brincadeiras, histórias, lendas e até a forma de alimentação do passado.

A migração de um lugar para o outro faz também com que os costumes do estado em que moravam sejam esquecidos e assim passam a ficar sem cultura, com tanto que conheça os costumes do outro estado, assim as pessoas têm que saber lidar com esta situação e manter as tradições do seu estado pois é muito importante até para ajudar as outras pessoas que precisam de ensinamento.