



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
POLO CAJAZEIRAS-PB

GENECILDA SILVA DANTAS

**O ESTUDO DO MITO E DA LENDA COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR O
LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS – PB

2019

GENECILDA SILVA DANTAS

**O ESTUDO DO MITO E DA LENDA COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR O
LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof.º Dr.º Elri Bandeira de Sousa.

**CAJAZEIRAS – PB
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

D192e Dantas, Genecilda Silva.
O estudo do mito e da lenda como estratégia para fomentar o
letramento literário no 9º ano do ensino fundamental / Genecilda Silva
Dantas. - Cajazeiras, 2019.

81f.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2019.

1. Letramento literário. 2. Leitura. 3. Formação de leitores críticos. 4.
Aluno. 5. Mito. 6. Lenda. I. Sousa, Elri Bandeira de. II. Universidade
Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV.
Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)

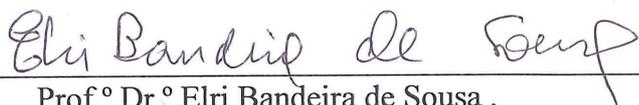
GENECILDA SILVA DANTAS

**O ESTUDO DO MITO E DA LENDA COMO ESTRATEGIA PARA
FOMENTAR O LETRAMENTO LITERÁRIO NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

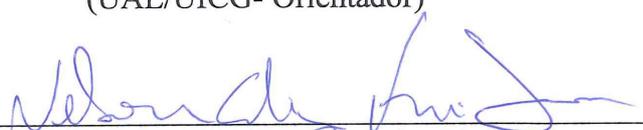
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras Proletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras PB na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito para obtenção de título de Mestre.

Aprovada em: 25/04/2019

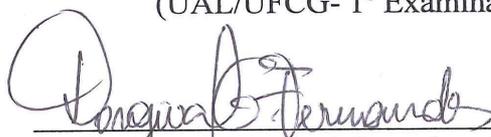
Banca Examinadora:



Prof.º Dr.º Elri Bandeira de Sousa .
(UAL/UfCG- Orientador)



Prof.º Dr.º Nelson Eliezer Ferreira Júnior.
(UAL/UFCG- 1º Examinador)



Prof.º Dr.º Dorgival Gonçalves Fernandes.
(UFCG- 2º Examinador)

Dedico à minha mãe que mesmo sendo muito humilde e analfabeta, sempre foi um exemplo para eu seguir, pois mulher mais batalhadora e honesta não há.

Apesar de ter sido obrigada a sair do seu aconchego com apenas nove anos de idade para estudar na cidade e não ter desfrutado de todo o carinho que ela sempre teve comigo e meus seis irmãos, o amor que eu sinto por ela é imensurável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido coragem para chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa, pelas orientações imprescindíveis à realização desta pesquisa.

Aos meus pais que, mesmo não sendo alfabetizados, ensinaram-me desde pequena a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu companheiro, André, que me encorajou a não desistir nos momentos de desânimo e soube compreender a minha ausência, meu estresse, nesses dois anos dedicados a mais uma etapa de minha formação profissional.

À minha filha, Monike, pela qual tento ser uma pessoa melhor a cada dia da minha vida.

Aos meus irmãos, Germano, Geneci, Geane, Ruberlândia, Gerlane e Gorete por me encorajarem a seguir em frente e por sempre orarem por mim.

Aos professores que estiveram na banca de qualificação, Prof. Dr. Nelson e a Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais pelas contribuições pertinentes à minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Rose leite, pela sua paciência e compreensão comigo em alguns momentos difíceis que passei durante as aulas do mestrado.

Em especial, às Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva, Maria Vanice Lacerda e Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais pela atenção e carinho que demonstraram por mim nos momentos mais difíceis.

Aos demais professores que ministraram aulas na turma IV do Profletras, pelas suas contribuições e paciência a mim destinadas.

Aos meus alunos, os quais almejo ver vencer na vida por meio dos estudos.

Aos meus colegas de Mestrado da turma IV do Profletras da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, campus de Cajazeiras, pelas experiências compartilhadas, as quais contribuíram para o nosso crescimento profissional e pessoal, resultando em uma aprendizagem para além dos limites do curso.

Ao Profletras, pela oportunidade de aperfeiçoamento, por todo o conhecimento adquirido nas disciplinas que preencheram muitas das lacunas deixadas pelo curso de graduação e, principalmente, por ter me incentivado à pesquisa, imprescindível a qualquer profissional.

“É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito ou porque seja prazeroso, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2009, p.30).

RESUMO

O estudo proposto neste trabalho surge a partir da minha inquietação acerca da maneira inadequada como vem sendo estudado os textos literários nos livros didáticos do nono ano do ensino fundamental. Nessa etapa de escolarização, os textos literários, na maioria das vezes, são abordados através das mesmas estratégias destinadas aos gêneros ditos utilitários. Diante dessa problemática, esta pesquisa apresenta como objetivo principal desenvolver sequências didáticas que contemplem estratégias de abordagem do mito e da lenda para fomentar o letramento literário. O levantamento bibliográfico baseado em Cosson (2009 e 2014), Freire, (1991), Marisa Lajolo e Regina Zilberman, (2007), Mortatti (2004), Soares (2006; 2009), Brandão (2011), Eliade (1972), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre outros, revelou alguns dos fatores envolvidos na ineficácia do estudo de textos literários em formar leitores de literatura, dentre eles, o processo de didatização do texto literário e sua mediação através do livro didático, evidenciando a urgente necessidade de se redimensionar esse trabalho. Nesse viés, o professor deve ter concepção que o letramento pode perpassar pela experiência concreta com a diversidade literária, que possibilite a fruição estética e a formação do gosto pela leitura. Ele deverá ter ciência que o letramento literário proporcionado pela escola requer planejamento, pois também pressupõe um aprendizado crítico da literatura. Nessa perspectiva, sugerimos neste trabalho, uma Sequência Didática, concebida à luz de Cosson (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mascushi (2003). Assim, as atividades propostas aqui em torno do mito de “Apolo e Dafne” presente na obra *As 100 Melhores histórias da mitologia*, de Franchini, A. S. e Seganfredo (2007), e a lenda “O boto cor-de-rosa”, presente na *As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro*, de A.S. Franchini (2012) preveem contribuir para desenvolver a proficiência leitora nos discentes. O mito e a lenda serão explorados em suas dimensões estética, cultural, social e ideológica, no intuito de formar leitores críticos. Ressalta-se que as propostas didático-metodológicas apresentadas neste trabalho deverão funcionar como instrumento de ação para os professores de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Aluno/leitor. Lenda. Letramento literário. Mito.

ABSTRACT

The group that received the survey on the literature on non-primary education is a study on the ninth grade of elementary school. In this sense, the literary texts are directed through indicators that allow the so-called utilitarian rulers. In view of this problematic, this research presents as main objective the reading and strategies of approach of myth and legend that contribute to the promotion of literary literacy as a social practice. The literature review based on Cosson (2009 and 2014), Freire (1991), Marisa Lajolo and Regina Zilberman (2007), Mortatti (2004), Soares (2006; 2009), Brandão (2011), Eliade (1972), Dolz, Noverraz Schneuwly (2004) among others, some of whom are involved in the evaluation of literary text in process literature readers, among them, the process of literacy literacy and mediation through the textbook, showing an urgency to resize this work. This is a teacher of the protagonist of the teaching-learning process, for being the mediator between literature and students. In this way, his theory of education is permeated by concrete experience with literary literature, which enables aesthetic frustration and a formation of taste. The mediating teacher must have knowledge about literary literacy at the same time required, as it also presupposes an in-depth knowledge of literature. In this perspective, it was suggested, in this work, a didactic sequence, conceived in the light of Rildo Cosson (2009), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Mascushi (2003) as a possibility of resizing literature teaching in the ninth year of Elementary School. As well as the world's most important activities of the myth of "Apollo and Daphne", featured in Franchini's AS 100 and Seganfredo (2007), and the legend "The Pink Boot", present in AS Franchini's The 100 Best Legends of Brazilian Folklore (2012) contributes to the formation of readers in the quality of readings and how interpretations are shared. Myth and legend will be explored in their aesthetic, cultural, historical, social and ideological dimensions, as well as on their part with other languages, in order to form readers. It is emphasized that the didactic-methanol proposal the existing function was ready to the age of action to the teachers of Portuguese language.

Key words. Legend.Literary reading. Student / reader. Myth.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O PROBLEMA DO ENSINO DE LITERATURA	13
2.1	PENSANDO O ENSINO DE LITERATURA	13
2.2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES	18
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
3.	ESTRATÉGIAS PARA FOMENTAR O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	29
3.1	A LEITURA DO MITO E DA LENDA COMO ESTRATÉGIA PARA APRIMORAR O LETRAMENTO LITERÁRIO.....	29
3.2	CONCEITUANDO O MITO.....	31
3.3	CONCEITUANDO A LENDA.....	33
4.	O TRABALHO COM O MITO E COM A LENDA.....	35
4.1	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR COM O MITO E A LENDA NAS AULAS DE LEITURA.....	40
4.2	PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A LEITURA DO MITO DE APOLO E DAFNE	48
4.3	PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA COM A LENDA DO BOTO COR-DE-ROSA	61
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	76
	ANEXOS.....	82

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas se tem ouvido falar muito em Alfabetização e Letramento e muitos estudos foram desenvolvidos para atender a demanda dos novos conceitos abordados por tais áreas de conhecimento. O que se espera ao desenvolver esses estudos é diminuir os índices de Analfabetos Funcionais em nosso país e conseqüentemente subtrair o número de pessoas iletradas. Todavia, essas tentativas ainda não surtiram o efeito esperado. O que não está sendo feito para que as metodologias desenvolvidas ao longo de décadas não tenham diminuído significativamente o número de analfabetos funcionais no Brasil?

Essa indagação é bastante complexa, pois ainda não se tem uma resposta concreta para solucionar tal problema, mas existem alternativas que podem ser analisadas. Uma delas pode ser elaborar estratégias inovadoras para diferenciar o trabalho com os gêneros literários do trabalho com os outros gêneros, tendo em vista que, geralmente, os livros didáticos os tratam como iguais, e por isso direcionam para eles o mesmo tratamento.

Sendo assim, se for destinada uma abordagem adequada aos gêneros literários, mais especificamente ao mito e à lenda, essa poderá melhorar os déficits provenientes da má alfabetização e, conseqüentemente, do letramento deficitário.

Com base nos princípios estabelecidos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1997, 1998) de que a escola deve assegurar aos alunos o pleno domínio da leitura e da escrita como meios para exercerem plenamente a cidadania, entende-se que a escola tem deixado a desejar em relação a execução da sua função, o que afeta diretamente a vida desses indivíduos que, ao concluírem o ensino básico, não estão preparados para participar efetivamente do mercado de trabalho e da sociedade de forma geral.

Dessa forma, muitos questionamentos são colocados sobre o porquê dessa ineficiência. Questionamentos que se transformam em estudos, pesquisas, projetos, teorias que objetivam refletir sobre o problema e, ao mesmo tempo, buscam intervir no processo de ensino/aprendizagem.

Além disso, quando se trata dos gêneros literários, observa-se que eles são abordados da mesma forma que todos os outros gêneros ditos utilitários. Os PCN (1997, 1998), embora considerem as especificidades do texto literário e a necessidade de trabalhá-los de forma diferenciada, apresentam poucas orientações em relação a como devem ser os procedimentos de abordagem da literatura na escola. O Livro Didático de Língua Portuguesa, por exemplo, destinado ao Ensino Fundamental II, acaba diluindo a literatura em outros conteúdos como leitura, escrita, gramática e também o ensino retórico da literatura. Em outras palavras, não há

um programa específico para um efetivo trabalho com a literatura.

Infelizmente, a maneira insatisfatória como são trabalhadas os outros textos literários nos livros didáticos, não se diferencia do tratamento dado ao mito e à lenda, tendo em vista que, geralmente, não há uma preparação prévia com os alunos para se trabalhar o gênero mítico e lendário e sem contar que, na maioria das vezes, eles aparecem de maneira fragmentada nos livros didáticos, e, por sua vez, os conceitos do mito e de lenda raramente são tratados de maneira satisfatória nos livros destinados ao ensino da língua materna.

Sendo assim, o estudo do mito e da lenda adequado às necessidades e à realidade do aluno poderá servir como base para aprimorar os estudos com a leitura e, por conseguinte, ser utilizado como estratégia para transformação social.

Nesta pesquisa proporemos o uso de duas sequências didáticas para se trabalhar com o mito de Apolo e Dafne e a lenda do Boto Cor-De-Rosa. Os textos das sequências didáticas que foram utilizados na pesquisa encontram-se respectivamente nos livros *As 100 Melhores histórias da mitologia* de A. S. Franchini e Carmen Seganfredo (2007) e *As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro*, de A.S. Franchini (2012).

O objetivo geral dessa pesquisa é desenvolver duas sequências didáticas: uma para o mito de Apolo e Dafne e outra sequência para a lenda Boto Cor-De-Rosa. As mesmas servirão de base para que outros textos do gênero mito e lenda sejam trabalhados pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Propiciando um bom exemplo de proficiência no que concerne à leitura nos discentes e ao mesmo tempo promover o desenvolvimento da consciência crítica do educando a partir do trabalho pedagógico com o mito e com a lenda.

Por sua vez, os objetivos específicos incidem sobre a importância da leitura para a formação dos alunos na perspectiva do letramento literário e discorrer sobre os fatores envolvidos na ineficiência do ensino de literatura, dentre eles: o processo de didatização do mito e da lenda e sua mediação através do livro didático, evidenciando a urgente necessidade de redimensionar esse trabalho, a fim de promover o letramento nos discentes, através do trabalho sistematizado com o mito e com a lenda.

A problemática gira em torno de como são desenvolvidas as práticas pedagógicas destinadas ao ensino de literatura, voltadas especificamente para o mito e a lenda. As hipóteses elencadas para tal problema são: a preparação ineficiente de leitores competentes pela escola e a relação desta com a literatura e posteriormente a questão do letramento em uma pesquisa plural. Por último, como a escola deve operar para promover o letramento literário, através do estudo do mito e da lenda.

A referida pesquisa está disposta em três capítulos, os quais serão divididos da seguinte maneira: Capítulo 1 “O problema do ensino de literatura”, subdivide-se em três tópicos intitulados “Pensando o ensino de literatura”, “Alfabetização e letramento: pontos convergentes e divergentes” e “Considerações sobre o trabalho com o letramento literário no livro didático de língua portuguesa?”. O capítulo primeiro prioriza a discussão sobre a literatura, leitura e o letramento literário no contexto escolar. Para tanto, tomou-se como alicerces teórico-metodológicos as contribuições de Cosson (2009), Freire (1991), Lajolo e Regina Zilberman (2007), Mortatti (2004), Soares (2006; 2009), Marcuschi (2003), Melo e Magalhães (2009).

Por sua vez, o segundo capítulo denominado “Estratégias para fomentar o letramento literário” foi subdividido em três tópicos: “A leitura do mito e da lenda como estratégia para fomentar o letramento literário”, “Conceituando o mito e a lenda”, “O mito de Apolo e Dafne e a lenda do Boto Cor-De-Rosa”.

Por conseguinte, o terceiro capítulo, apresenta dois tópicos, os quais se denominam, “Sequências didáticas para trabalhar com o mito e com a lenda nas aulas de leitura” e “Sequência Didática: Uma proposta de leitura com o texto literário”, sucessivamente. As fontes teóricas nesse capítulo foram: Brandão (2011), Eliade (1972), que discutem e definem o mito, Cosson (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que conceituam a Sequência Didática, e Jolles (1930), que trata das formas simples, dentre as quais os gêneros mito e lenda.

Quanto ao percurso metodológico, a referida pesquisa é qualitativa e se desenvolve com cunho bibliográfico, pois discorre sobre o ponto de vista de alguns autores que discutem sobre literatura, letramento literário, mito e lenda. E qualitativo por se tratar de um estudo teórico que objetiva desenvolver duas sequências didáticas para o professor de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, uma Sequência Didática para se trabalhar o gênero mítico e outra para o gênero lendário em sala de aula na perspectiva de letramento literário.

Os instrumentos de investigação utilizados foram às pesquisas realizadas em livros e artigos e o uso de vídeos e filmes para posteriormente traçarmos as estratégias necessárias para a construção da Sequência Didática, a qual conduziu o estudo aqui proposto, a fim de proporcionar uma melhor compreensão da temática em discussão.

2 O PROBLEMA DO ENSINO DE LITERATURA

2.1 PENSANDO O ENSINO DE LITERATURA

As discussões sobre a educação no Brasil são um tema recorrente, devido ao cenário em que ela se encontra hoje em dia. Dentre os assuntos mais debatidos, os que concernem à leitura são os que mais se destacam, devido sua importância na formação dos alunos, sejam os da fase inicial, sejam os dos níveis mais avançados. Os problemas referentes à leitura estão presentes em todas as fases de escolaridade, só o que os diferem são as proporções.

Além disso, segundo Zilberman (2009), o ensino da literatura integrou-se ao preceito que por muito tempo regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Para Zilberman (2009) essa tradição, entretanto, experimentou mudanças a partir da década de 1970. Atualmente a escola parece prescindir da literatura. Para que esta justifique sua presença no ensino e em sala de aula, cabe esclarecer o que pode representar para seus consumidores, assumindo perfil pragmático e profissionalizante.

Zilberman (2009) pressupõe que, se a literatura seguisse ainda em conformidade com o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários, ela ficaria de fora dos estudos convencionais. No entanto, o ensino de literatura ainda é pouco trabalhado no Ensino Fundamental II e quando isso ocorre, geralmente, é de maneira superficial e inadequada. Muitas vezes, a escolha dos textos utilizados para o ensino de literatura nesse segmento de ensino não atinge os objetivos principais, que são: desenvolver no aluno o gosto pela leitura e a percepção crítica do mundo.

Nessa etapa da escolarização, supõe-se que os alunos já tenham um repertório considerável de leituras literárias, que já conheçam muitos gêneros, que já saibam, inclusive, distingui-los. Por isso, um tratamento mais pontual é pertinente. Não obstante, é preciso realizar uma abordagem coerente com a natureza do texto literário, considerando suas especificidades linguísticas e seus elementos intrínsecos, sempre fazendo os alunos compreenderem de que maneira tais elementos contribuem para a construção e apreensão dos sentidos do texto. Assim, Silva *et al* (2002, p. 82) ao analisarem os textos que circulam na escola e o modo como são trabalhados - por ocasião da pesquisa intitulada *A circulação de textos na escola*, realizada em escolas da rede estadual e municipal e em uma escola particular de São Paulo - concluem:

Qualquer trabalho com o texto, em sala de aula, deve se fundamentar na discussão dos elementos que o constituem, por meio da contribuição das observações pessoais dos vários leitores, na tentativa de explorar grande parte do seu potencial linguístico e polissêmico.

Como discute lucidamente Lajolo (1993), o Brasil - em termos de educação - não possui um histórico de familiaridade com a leitura literária. Ao resgatar documentos e depoimentos de escritores que viveram no século XIX e início do XX, a autora mostra a precariedade do acesso aos livros fora da escola, bem como a qualidade dos livros didáticos através dos quais se tinha contato com a leitura. Esta era trabalhada consoante métodos que a destituíam de significados. Os poucos “bem-nascidos” - privilegiados por terem acesso à educação formal, e, através dela, à leitura - relatam em tom de confissão suas experiências pouco significativas e até dolorosas com a leitura na escola. Tratava-se, na verdade, de uma relação pouco amistosa. Considerando o que relata a autora acerca da tradição brasileira em relação à educação e à leitura e observando o histórico de analfabetismo e exclusão social, ainda não superados, pode-se entender por que ainda hoje a literatura não faz parte da vida de grande parte dos brasileiros:

[...] na tradição brasileira, escola, leitura e escrita são experiências que só afloram em relatos de vidas vividas no pólo hegemônico de cultura. Só fala de livros quem tem a intimidade de ter nascido em meio a eles. Os que falam de livros, de leituras e de escolas, falam como à-vontade de quem pertence à classe que se apossa de livros, de leituras e de escrita desde o berço. E como o registro da história passa pela escrita, são poucas, tênues e fugazes as chances de resgate da história da cultura escrita, escrita da perspectiva dos despossuídos dela (LAJOLO, 1993, p. 60).

Zilberman (2009, p. 11) mostra que a base da educação escolar ocidental é uma herança grega, bem como os estudos literários que sempre estiveram associados ao estudo da língua, uma vez que os gregos consideravam a literatura – ainda sob a denominação de poética – como a expressão ou gênero mais próxima da linguagem verbal e “constituía a principal e mais nobre manifestação da linguagem”, cujo domínio era essencial para a sociedade da época. Contudo, a autora lembra que os estudos literários em sua origem não visavam à formação de leitores de literatura. Na verdade, tinham finalidade prática prestavam-se ao domínio de modelos de escrita e de conduta.

Ainda de acordo com Zilberman (2009), o percurso histórico da relação literatura-escola no Brasil obedeceu a essa tradição, de privilegiar em sala obras consagradas indo contra a atualidade e a experiência dos alunos, até a década de 70 do século XX quando, através de mudanças na legislação que atendia a exigências sociais, alterou-se o paradigma

alargando o contingente de autores e textos que poderiam e deveriam circular na escola. Entretanto, essas mudanças são criticadas pela autora na medida em que a escola – agora acessível às camadas populares, isto é, a partir da década de 1970 – priva essa nova clientela da tradição literária por entendê-la como um produto de grupos dos quais não fazem parte e com os quais não se identifica, “mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la [...]”. (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Assim, a literatura acabou diluída em uma concepção de ensino de língua que educa visando ao pragmatismo do uso dos textos e análise linguística. Ela aparece nesse cenário “como uma das possibilidades de texto ou gênero do discurso”, nas palavras de Zilberman (2009, p. 17), e destituída de seu caráter cultural e histórico. Seguindo, através da autora, esse percurso histórico – dos gregos ao início do século XXI – percebe-se que a literatura de uma forma ou de outra sempre esteve presente na escola, mas que se encontra atualmente em uma situação delicada, pois, com a proliferação de tantos gêneros que servem para ensinar os alunos a dominarem a língua, a literatura precisa justificar-se, encontrar novo sentido na escola, ou esta precisa adaptar-se, um caminho mais utópico, como reflete Zilberman (2009, p. 19) criticamente:

Na escola de hoje, o ensino da literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habilitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade. Com isso, abre mão da aura que lhe legou a tradição; porém, recupera a posição que já deteve, dirigindo-se agora às classes populares, não aos núcleos ligados ao poder. Provavelmente uma escola popular para as classes dominantes, pois essa melhoraria somente na ocasião em que aos grupos mais abastados fosse oferecida a educação hoje ao alcance dos segmentos pobres. Nessas condições, não faltariam bons livros nas bibliotecas e nas salas de aula, os professores seriam objeto de preparação e atenção mais adequada, a literatura circularia em igualdade com as demais disciplinas.

Tudo isso aponta para outro problema relacionado à literatura na escola, talvez o mais crítico: trata-se do que se ensina quando se ensina literatura nesse espaço. Autores como Colomer (2007) e Cosson (2009) concordam que a escola tem pautado o ensino de literatura, no nível médio, na história da literatura, nos estilos de época e biografias dos autores. A questão é: qual o lugar para a leitura dos livros nesse contexto, se muitas vezes os alunos

sequer têm contato com eles? A historicidade do texto não pode nem deve ser ignorada; contextualizá-lo é, sem dúvida, uma ferramenta pertinente para o processo de compreensão, mas é apenas uma das ferramentas que só pode ser utilizada a partir da leitura efetiva do texto.

Cosson (2009) corrobora com as ideias de Zilberman (2009) ao destacar que as civilizações clássicas instituíram a literatura na escola com dupla função: ensinar a ler e a escrever e, ao mesmo tempo, formar os indivíduos culturalmente. Segundo o autor, essa ainda é a realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras, uma vez que no Ensino Fundamental II a Literatura serve para sustentar a formação do leitor, enquanto no ensino médio ocorre a inclusão desse leitor na “cultura literária brasileira”. Como destaca Cosson (2009, p. 21):

No ensino médio o ensino de literatura, limita-se a literatura brasileira, ou melhor, a história da literatura brasileira, usualmente nas suas formas mais indigentes, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre etilos de época, cânone e dados bibliográficos dos autores, acompanhados de rasgos teóricos sobre os gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.

Apesar de os alunos do ensino médio não serem o público alvo desse estudo, é importante abrir esse parêntese, pois esse fator é consequência da maneira inadequada como é abordada a literatura no Ensino Fundamental.

Apesar do cerne desse trabalho ser o letramento literário, é necessário discutir algumas questões relativas à literatura e sua posição no contexto escolar, uma vez que ela subjaz a temática em foco. É significativo ressaltar a importância da literatura para a formação dos alunos, sua relação com a educação, o porquê do fracasso da escola em formar leitores do texto literário.

De acordo com Marchi (1999), muito se tem discutido a respeito da crise no ensino da literatura. Para alguns, o problema situa-se no aluno que não lê, não tem maturidade para entender o fator literário, prefere dedicar-se a atividades mais atrativas, cujo apelo permanente encontra-se na mídia que envolve indiscriminadamente todas as pessoas. Para outros, o problema está no livro didático que não trabalha com os textos literários de maneira satisfatória.

Há quem acredite que o problema está no professor que não dispõe de um acervo de estratégias para o desenvolvimento do gosto pela leitura, não conhece suficientemente uma metodologia adequada ao ensino da literatura, ou mesmo, não frequenta com assiduidade os

livros e a literatura. Outros, ainda, atribuem essa crise a fatores externos, tais como bibliotecas mal equipadas ou insuficientes, alto preço dos livros, pouco tempo para leitura.

No entanto, segundo Marchi (1999), considerando-se que a civilização deste início de milênio é fundamentalmente letrada, é imprescindível que o ser humano tenha à sua disposição as ferramentas necessárias que lhe possibilitem a sobrevivência num mundo que depende da palavra escrita para a realização das ações mais triviais.

Com base nisso, a obra literária parece cumprir, assim, um importante papel, pois, enquanto diverte o leitor, proporciona-lhe caminhos que o levam ao autoconhecimento necessário à sua formação como ser humano, à organização de sua personalidade.

Ainda tomando emprestadas as palavras de Santos e Zinani (2008), a literatura associada à leitura, enquanto forma de expressão, utiliza a linguagem verbal para a construção de um mundo coerente e compreensível que possibilita, em sua essência, a união da racionalidade da linguagem com a fantasia, sem perder de vista os universos do autor e do leitor.

Isso remete a conjecturar sobre o caráter formativo da leitura do texto literário, na medida em que oportuniza a reflexão sobre o ser humano e sua circunstância, auxiliando-o a ter mais segurança diante de suas próprias vivências, o que justifica reconhecer como imprescindível a tarefa da escola de formar leitores.

Ainda segundo Marchi (1999), a mediação do professor na condução da leitura do texto literário pode determinar a constituição de um leitor produtor de sentidos, pois não basta decodificar o que está escrito na página, é necessário que o aprendiz, a partir de seu repertório de conhecimento, tenha a oportunidade de alargar seu horizonte de expectativas para poder tornar-se um apreciador da palavra artística.

Por esse viés, viabiliza-se uma visão de ensino de literatura que transgredir o processo de respostas pré-determinadas para dar lugar a uma diversidade de alternativas possíveis em que o aluno se percebe um ser pensante e crítico. Se a escola visa à formação de indivíduos, então a literatura deveria ter um lugar de destaque nos currículos escolares pela potencialidade de transgressão que lhe é inerente.

Entretanto, por fugir aos padrões tradicionais de ensino, a obra literária, frequentemente, não é trabalhada em sua potencialidade artística, em especial, nas últimas séries do ensino fundamental, quando o professor de Língua Portuguesa não percebe a importância de seu papel como mediador, privando seu aluno da mobilização necessária para otimizar o processo de leitura do texto literário.

Portanto, a literatura possui uma função extremamente relevante para a humanidade.

Trata-se do autoconhecimento, tendo em vista que a leitura do texto literário configura-se num processo transformador do indivíduo. O contato com a leitura proporciona ao ser humano a mudança, mesmo que em princípio tal condição não possa ser observada. Como ressaltam Cosson e Paulino (2009, p. 67-69):

A literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. [...] A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido.

Dessa forma a literatura possibilita ao indivíduo experienciar o mundo em um movimento de invenção e reinvenção, proporcionando a construção de sua identidade, na medida em que o expõe a uma série de situações, de emoções e de conflitos, fazendo-o sair da zona de conforto e questionar-se a si e ao mundo. Sobretudo, porque problematiza a realidade de uma forma que nenhum outro produto cultural consegue.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PONTOS CONVERGENTES E DIVERGENTES

Tomando como base Mortatti (2004), a história da alfabetização em nosso país tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização e letramento, em torno dos quais, desde o final do século XIX, vêm se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade dos nossos estudantes em aprender a ler e escrever, principalmente na escola pública.

Soares (2006), ao tratar o tema de uma forma um pouco mais didática, faz uma explanação e esclarece alguns conceitos como o de alfabetização, analfabetismo e alfabetismo, este sendo, muitas vezes, usado como sinônimo de letramento. Tais conceitos ajudam a compreender como o letramento tem características pontuais, específicas que remetem a uma transformação sócio-histórica das formas de uso da escrita. A autora descreve-o como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2006, p. 18). É essa apropriação da escrita que oportuniza o sujeito a usá-la adequadamente mediante as diversas situações sociais que a exigem. Por isso, é unânime a ideia de que não basta aos indivíduos saberem ler e

escrever, ou seja, adquirirem a tecnologia da leitura – no sentido de decodificar e, da escrita, no sentido de codificar. O letramento pressupõe a inserção do indivíduo em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, portanto, é necessário adquirir e saber utilizar essas habilidades para que se possa participar efetivamente das múltiplas práticas sociais que as demandam constantemente. Ao mesmo tempo, essa imersão do indivíduo em práticas sociais diversificadas nas quais ele mobiliza diferentes saberes, mediadas pelos grupos sociais dos quais participa, contribui para a construção dos múltiplos letramentos.

Para Kleiman (2007) o letramento é um processo e, nessa perspectiva, a leitura e a escrita assumem dimensões individuais e sociais. Isto porque as atividades sociais são permeadas por gêneros textuais e, segundo a autora, todas as vezes em que um indivíduo se vê diante de uma situação social que lhe exija a produção/articulação de um novo gênero ele passa por um processo no qual busca de diversas formas construir representações desse novo gênero até apropriar-se dele

Com base nessa problemática, as novidades em torno dos métodos de alfabetização e letramento vêm propiciando uma infinidade de discussões, conceitos e metodologias do que vem a ser uma pessoa letrada e como deverão ser abordados os novos métodos de maneira que surtam os efeitos almejados pelas escolas, professores e familiares.

De acordo com os PCN (1998), o Ensino Fundamental deve assegurar o pleno domínio da leitura e da escrita, garantindo ao aluno a participação efetiva na vida social. Nas sociedades pós-modernas, a leitura e a escrita possuem valor indubitável: do acesso à vida social ou a meios culturais em que as ações demandem o uso apropriado da leitura. Por isso, a carência de domínio desta pode funcionar como um fator de exclusão social.

Tais ideias são defendidas por Antunes (2009), que mostra, principalmente, como a leitura contribui para a apropriação das especificidades da escrita, auxiliando os alunos a superar as dificuldades em relação a esta, seja em questões linguísticas ou relativas ao conteúdo.

Se a escola enquanto instituição social não está cumprindo a função que lhe é designada e os alunos estão concluindo os níveis de ensino incapazes de compreender e produzir textos simples, muito se deve ao fato de como a leitura e a escrita são concebidas nesse espaço e como elas são trabalhadas. Na verdade, é o reflexo de um ensino no qual o aluno é tomado como depósito de textos e não como sujeito da recepção. Ele não é instigado a assumir o seu verdadeiro papel de leitor ativo que constrói os significados a partir das pistas deixadas pelo autor, da mobilização de conhecimentos prévios, sejam eles de mundo, sejam de outras leituras e de outras experiências com a língua.

Vale pontuar algumas formas mais atuais de se conceber o ato de ler e, conseqüentemente, a leitura. Todavia, antes, é oportuno reconstituir o itinerário desse caminho repleto de percalços e entraves. Como mera decodificação do código, o ato de ler confundia-se com a alfabetização. O domínio do código seria condição suficiente para extrair os sentidos do texto. Cosson (2009, p. 39) aponta uma vertente das teorias a este respeito, tomando o texto apenas como código linguístico:

Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. [...] É a leitura entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto. O domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá apreendido o conteúdo do texto.

Tomando emprestadas as palavras de Soares (2009) antes, nosso problema era apenas o de estado ou condição de analfabeto. A enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber essa outra condição de quem sabe ler e escrever e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto alfabetismo ou letramento não nos era necessário.

Só recentemente esse oposto se tornou necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo alfabetismo. (SOARES, 2009, p. 20).

Soares (2009) destaca aqui os contrapontos que há entre uma pessoa alfabetizada e uma pessoa letrada e constata ainda que a necessidade de fazer uso dos dois termos foi surgindo com o tempo, haja vista que, segundo ela, o termo alfabetizar não contempla todo o significado que caracteriza um indivíduo letrado, uma vez que alfabetizar constitui-se no ato de ensinar a ler e escrever, concomitantemente.

Ainda de acordo com Soares (2009), letramento vai muito além do saber ler e escrever e requer também que o educando saiba fazer uso dessas habilidades, incorporando-as a seu viver, transformando assim sua condição social em decorrência do domínio da leitura e da escrita.

A proposta de Soares (2009) é conceituar letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, sendo o norteador das áreas de conhecimentos as quais são tomadas como objeto de estudo desse trabalho. Todavia, recorreremos à autora também na tentativa de buscar embasamento

teórico para se trabalhar o letramento literário em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, pois precisamos desse e de outros subsídios teóricos para estudar de maneira adequada o mito literário e a lenda na sala de aula na perspectiva de letramento.

Prosseguindo com o raciocínio anterior, a visão de Freire (1991) diferencia-se da de Soares (2009) no tocante ao conceito de alfabetização e letramento. Freire sugere que alfabetização e letramento deveriam ser interdependentes, que eles não estão dissociados e se referem a um único termo. Vejamos:

O conceito de alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68).

Portanto, Freire (1991) utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje se usa para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que as usam e que pode vir a ser libertadora.

Freire (1991) defende, ainda, que alfabetizar não se restringe meramente a aprender a ler e escrever sem fazer nenhuma correspondência com a realidade social. De acordo com ele, a alfabetização possibilita uma visão crítica da realidade em que o indivíduo está inserido.

Todavia, para Cosson (2009), o Letramento literário trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim, da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.

Cosson (2009) destaca a ideia de que a palavra é e sempre será o verbo que faz o mundo ser mundo para todos nós, até porque ela é a mais definitiva e definidora das criações do mundo. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que afirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Dessa forma, para Cosson (2009), o corpo linguagem é feito das palavras com que o

exercitamos. Quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo. Em outras palavras, é a linguagem que nos torna cidadãos conscientes do nosso espaço no mundo. Através dela, rompemos as correntes que nos impedem de alçar voos rumo à nossa emancipação social, pois, segundo Cosson (2009), é na leitura do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Sendo assim, a literatura nos diz o que somos e nos incentiva expressar o mundo por nós mesmos.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM O LETRAMENTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que os livros didáticos da rede pública de ensino são renovados. A escolha se dá pelos professores que atuam nas instituições de ensino. Os livros selecionados servirão de suporte para a prática docente em todo país. É importante destacar que o livro didático proposto aqui é o de Língua Portuguesa, uma vez que pretende verificar de que forma a língua materna e seus componentes são abordados nesse material de apoio.

O Programa Nacional do Livro Didático, até certo ponto, democratizou a escolha do livro didático e a participação dos professores nesse processo ao mesmo passo em que suscitou outros problemas. O fato é que há muito que se pensar sobre como esse processo é realizado, pois dos livros disponibilizados no programa, poucas coleções chegam de fato às escolas. Além disso, as que são analisadas são distribuídas entre os professores da disciplina, de modo que cada um limita-se a estudá-las de forma superficial e sem critérios definidos.

Em muitos casos, os livros escolhidos não chegam a passar nem dois dias nas mãos dos professores que o analisam, prazo bastante curto para se fazer uma escolha tão importante, que abrange não só dimensões pedagógicas, mas culturais, sociais e ideológicas. Vale salientar que essa escolha norteará a prática docente pelos próximos três anos, o que, consequentemente, influenciará a formação dos alunos.

Levando em consideração o Ensino Fundamental II, esse livro acompanhará os estudantes por mais da metade do ciclo. Em outras palavras, parte significativa da formação desses indivíduos estará pautada nessa escolha, de caráter não muito democrático, uma vez que nem todas as coleções disponíveis no programa chegam às escolas. Em alguns casos, a escolha é feita pelos dirigentes municipais ou pela secretaria de educação quando deveria ser feita por cada instituição de ensino.

Se a escolha do livro didático fosse feita sempre pela escola, possibilitaria chegar-se a

uma coleção mais próxima da realidade educacional de cada instituição, isto é, da sua proposta didático-pedagógica. Nesse sentido, os professores poderiam usar os conhecimentos que detêm do perfil social, educacional, dificuldades e necessidade dos alunos, bem como sua concepção de sujeito como parâmetros para a escolha de coleções que realmente contribuíssem para a formação educativa, cultural e social dos alunos.

É importante mencionar quanto à escolha do livro didático que o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - disponibiliza, em seu site na internet, a descrição das coleções de Livros Didáticos incluídas no programa. O acesso à maior quantidade de Livros Didáticos possível é produtivo e de fundamental importância para que os professores possam realizar sua escolha com segurança, baseados em critérios que privilegiem a qualidade didática desse material.

Ainda ao que concerne à escolha de Livros Didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático propõe critérios para a avaliação da qualidade do Livro Didático, oferece o resumo das coleções disponíveis no programa e mostra seus pontos fortes e fracos. Esclarece, também, a forma como Livros Didáticos de Língua Portuguesa devem abordar o trabalho com o texto: leitura e produção textual, com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos. Assim como afirma Rangel (2003), foi em decorrência das reflexões em torno do ensino da língua que o programa pôde estabelecer critérios teóricos metodológicos bem definidos para a avaliação do Livro Didático de Língua Portuguesa. Dessa forma, cada Livro Didático de Língua Portuguesa, presente nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático, deve subscrever sua proposta pedagógica ao que o programa preconiza. Este capítulo foi tomado como base para análise do Livro Didático de Língua Portuguesa e como ele aborda a leitura do texto literário, uma vez que as sequências didáticas desenvolvidas aqui têm como referência o 9º ano do Ensino Fundamental II.

No que se refere ao trabalho com a oralidade e os conhecimentos linguísticos, o Guia do Programa Nacional do Livro Didático propõe que as coleções valorizem a linguagem dos alunos como ponto de partida para a conscientização do funcionamento da língua, bem como para ampliar seu domínio linguístico, tendo em vista as diversas situações orais sociocomunicativas de que participarão e de que se apropriarão no ambiente escolar. Nessa perspectiva, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa devem:

1. Recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2. Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. Propiciar o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem

oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (BRASIL, 2013 p. 19).

No tocante ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, o Guia prevê uma abordagem que tenha como principal objetivo contribuir para a formação da competência comunicativa dos alunos e, ao mesmo tempo, fazê-los analisar e refletir sobre os fatos da sua língua. As atividades, portanto, precisam ancorar-se nas situações de uso da língua, tanto em relação aos textos escritos, orais e à produção textual, como também valorizar e respeitar as diferenças linguísticas decorrentes de fatores regionais e sociais e garantir o domínio das normas urbanas de prestígio.

O Guia ainda esclarece quais as seções e os componentes que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa devem contemplar e oferecer as condições necessárias para a avaliação da qualidade desse material. Vale ressaltar que, quando se menciona a qualidade desse material, refere-se à forma como aborda a Língua Portuguesa, como são trabalhadas a leitura, a escrita, a oralidade, a análise linguística e, o que interessa investigar mais de perto, o tratamento destinado ao texto literário e se essa abordagem pode subsidiar o trabalho do professor para fomentar o letramento literário.

Com base nisso, propõe-se aqui uma reflexão sobre os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, pois embora tenham passado por várias avaliações do Programa Nacional do Livro Didático e estejam indicados no Guia, alguns problemas ainda persistem. Como discute Marcuschi (2003, p. 48):

É sabido que o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental II ou no médio, de um modo geral não satisfaz. Muitas são as razões desse estado de coisas. Entre as principais estão sua desatualização em relação as necessidades de nossa época e a falta de incorporação dos conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. As análises que buscam comprovar este aspecto são muitas e minuciosas, mas ainda não renderam os frutos esperados. Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos.

Mesmo que os olhares de vários estudiosos desse assunto estejam bem abertos para tais problemas, pouca coisa tem mudado nos manuais de Língua Portuguesa. No referido texto, Marcuschi (2003, p. 48) destaca questões muito importante no tocante ao trabalho com a língua materna, são elas:

1. Qual a noção de língua subjacente aos livros de LP?
2. Quais as concepções de leitura, de escrita e de texto subjacentes ao Livro Didático de

Língua Portuguesa?

Elas nem sempre ficam claras, nem sempre são evidenciadas. O que comprova que as teorias, constituídas através de pesquisa sobre a língua ao longo do tempo e que deveriam servir como suporte às práticas pedagógicas, não estão presentes, não são incorporadas ou não estão suficientemente claras nas abordagens dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Por outro lado, quando estes explicitam em sua proposta pedagógica as bases teórico-metodológicas, mostrando que incorporam e estão em consonância com os estudos acerca da língua, as atividades apresentadas, em muitos casos, destoam de tal proposta.

Com base nisso, os professores necessitam ter conhecimentos teóricos a fim de que possam perceber, compreender e analisar as concepções de língua e linguagem, leitura, escrita e texto que estão subjacentes aos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, e se as mesmas são pertinentes para promover um programa de ensino de língua materna coerente e que realmente atenda às necessidades dos alunos enquanto seres sociais.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa deve ser um pesquisador e, para isso, são imprescindíveis às formações continuadas, que devem ser oferecidas a este profissional; as especializações em nível de pós-graduação; e, além disso, o professor precisa assumir uma postura de pesquisador, sem a qual não é possível aperfeiçoar sua prática.

Sem esses conhecimentos, os professores correm o risco de acatar os Livros Didáticos de Língua Portuguesa como um verdadeiro manual, seguindo-o à risca, sem, sequer, avaliar se as atividades propostas são adequadas ao desenvolvimento das habilidades que possibilitarão aos alunos a proficiência leitora, pois, como mostram Melo e Magalhães (2009, p. 177), ao trabalharem as atividades de leitura, ou melhor, de compreensão de textos, não ultrapassam os limites da decodificação, tomando como base questões de caráter objetivo, pois são encontradas exclusivamente no texto, isto é, o aluno “[...] não necessita desenvolver habilidades críticas para respondê-las”.

Assim, é notório que são atividades de leitura que tomam o texto como produto acabado, como material linguístico que encerra um significado, bastando aos alunos decodificá-lo. Tais atividades apontam para uma concepção de língua e linguagem apenas como instrumento de comunicação que não considera as condições e situações de produção e recepção dos discursos, bem como os interlocutores envolvidos no processo.

Portanto, já é comum os Livros Didáticos de Língua Portuguesa explicitarem no apêndice do manual do professor as concepções de língua e linguagem, bem como as correntes teóricas nas quais se fundamentam. Geralmente, sua concepção de língua e

linguagem é dialógica e corresponde a um processo de interação no qual os interlocutores são vistos como sujeitos sociais e as práticas de linguagem como lugar de produção de sentidos. Nesse caso, as atividades propostas nas seções de leitura, escrita, oralidade e análise linguística deveriam refleti-la. Entretanto, as propostas de trabalho encontradas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa nem sempre atingem esse objetivo. Em suma, uma divergência entre o discurso teórico preconizado e as práticas com a linguagem. Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa devem ver a leitura como:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69 -70).

E não é exatamente esse leitor que tanto se quer formar? Um leitor que seja capaz de interagir com o texto, mobilizar habilidades e estratégias para conseguir realizar suas próprias interpretações, posicionando-se criticamente? Parece, então, que a forma como a maioria dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa aborda a leitura está na contramão desse objetivo, uma vez que as atividades propostas, geralmente, não levam em consideração a participação ativa do leitor.

Ao que parece, concebem o texto apenas como material linguístico. Diante dele, o aluno, passivamente, deve apreender o sentido. Na verdade, nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa não há indicações precisas quanto ao processo/prática de leitura, isto é, de que forma ela deve ser realizada, quais estratégias precisam ser mobilizadas para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para se tornarem leitores competentes e proficientes.

As práticas de leitura que poderiam e deveriam ser momentos de socialização, de interação – não só entre os alunos e o texto, mas também entre professor-texto-aluno – e de construção dos sentidos do texto fica limitada aos exercícios de compreensão e interpretação, previamente concebidos e engessados.

Marcuschi (2003), ao analisar os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, mostra que eles apresentam muitos problemas em relação ao trabalho com a compreensão textual. Verificando as questões propostas nas atividades, o autor é pontual:

[...] não há clareza quanto ao tipo de exercícios que deve ser feito no caso

da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monosssemânticos e os sentidos únicos (MARCUSCHI, 2003, p. 51-52).

Assim, o pensador mostra como esse trabalho de compreensão textual nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa tem sido falho e pouco produtivo, por vários motivos, dentre eles, a natureza das perguntas que compõem as atividades. Chega, inclusive, a montar, com base nas análises, uma tipologia dessas perguntas, na qual se pode inferir a coexistência de concepções de leitura subjacentes que ora privilegiam o texto, ora o autor, ora o leitor e ora a relação autor-texto-leitor e podem ser facilmente observáveis nos manuais utilizados nas escolas brasileiras, como se mostrará adiante.

As perguntas relativas à compreensão textual, consoante Marcuschi (2003, p. 54-55), são do tipo: “A cor do cavalo branco de Napoleão” - nesse tipo de pergunta a elaboração do enunciado já fornece a resposta; “cópias” - são perguntas que propõem a transcrição de partes do texto, portanto têm o texto como foco e cabe ao aluno apenas identificar, retirar, copiar, transcrever, partes do texto; “objetivas” - também estão centradas no texto, cabendo ao aluno apenas decodificá-lo, pois as respostas estão na superfície textual; “inferenciais” - relacionam o texto com os conhecimentos prévios dos alunos sejam eles de mundo, sobre o texto, sobre o contexto, mobilizados a partir do senso crítico; “globais” - são perguntas que tomam o texto no seu sentido global e exigem inferências mais complexas a fim de apreendê-lo, nesse tipo de pergunta a ênfase também recai sobre a relação texto-leitor; “subjetivas” - nesse tipo de pergunta, com foco no leitor, apesar de estarem relacionadas ao texto não podem ser validadas por ele, é o caso, por exemplo, de questões que solicitam a opinião ou o ponto de vista dos alunos sobre o texto ou sobre algum aspecto do texto; “vale-tudo” - são aquelas que tomam o texto apenas como “pretexto” e aceitam qualquer resposta, porque também apresentam caráter subjetivo, por exemplo: “De que parte do texto você mais gostou?”; “impossíveis” - são aquelas completamente externas ao texto e exigem dos alunos conhecimentos enciclopédicos para respondê-las, pois não se relacionam a qualquer elemento do texto, seja temática, estrutural, entre outros; e “metalinguísticas” - estas estão relacionadas aos aspectos estruturais do texto ou linguístico.

É nesse sentido que muitos textos são usados apenas como desculpa para trabalhar questões gramaticais. O levantamento das perguntas dispostas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa feito na pesquisa do autor revelou o seguinte quadro:

[...] há um predomínio, impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de somente um décimo das questões situarem-se na classe de perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, e elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber qualquer tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale – tudo, aceita-se qualquer resposta [...] (MARCUSCHI, 2003, p. 57).

Assim, a discussão tratada acima contribui para compreender as diversas concepções de leitura presentes no espaço escolar e vinculadas às atividades propostas pelo Livros Didáticos de Língua Portuguesa, bem como enfatiza o porquê de a leitura ser uma prática de resolução de exercícios de mera reprodução, quando deveria ser uma prática transformadora. Muitas vezes é realizada de forma mecânica e linear, partindo-se imediatamente para atividades de compreensão que, como ficou evidente nos estudos de Marcuschi (2003), não ajudam muito a aprofundá-la, pois muitas questões não estão sequer relacionadas ao texto.

3. ESTRATÉGIAS PARA FOMENTAR O LETRAMENTO LITERÁRIO.

3.1 A LEITURA DO MITO E DA LENDA COMO ESTRATÉGIA PARA APRIMORAR O LETRAMENTO LITERÁRIO.

Tomando como base em Saldanha (2009) as relações entre o trabalho com o mito, a lenda e a realidade dos alunos, faz-se necessário evidenciar os aspectos culturais e sociais que os rodeiam, possibilitando, assim, o contato com as suas vivências através de reflexões que compreendem as perspectivas da sociedade e da natureza.

Os maiores desafios enfrentados pela escola no tocante à temática em estudo são desenvolver a competência leitora e a escritora dos alunos e proporcionar-lhes a familiarização com os mitos e as lendas, possibilitando a observação da forma como a sociedade se estabelece por meio de estratégias que promovam essas descobertas, uma vez que, corriqueiramente, a leitura nos espaços escolares está vinculada à obrigatoriedade.

Entretanto, conforme Solé (1998, p. 90), “ler deve ser um processo voluntário e prazeroso, sendo relevante que estes aspectos sejam considerados na escola, em um movimento de interesse tanto dos professores, quanto dos alunos”.

Nesse viés, esse estudo prioriza construir estratégias de leitura que estimulem esse hábito nos estudantes. Como questiona Muniz (2007, s/p), “Existe a possibilidade de que uma pedagogia de leitura incorpore a noção de prazer?”. Tomando como norte esta reflexão, a pesquisa sobre o tema aqui abordado busca intermediar essas e outras questões sobre como utilizar o mito para aprimorar o letramento literário.

Como procedimento para conduzir este trabalho, é necessário sondar os interesses dos alunos e suas afinidades com o gênero mítico e lendário para, a partir disso, elaborarmos estratégias significativas e contextualizadas para se trabalhar com esses gêneros, pois, ao envolver os interesses dos discentes, despertamos o sentimento de prazer ao ler e contribuimos para desenvolver a competência leitora e escritora nos alunos. Afinal, não há como referir-se a leitura e escrita como atividades dissociadas, considerando-se que estas se cruzam e se articulam na interação com o mundo, no uso social da linguagem escrita.

Assim, partindo da necessidade de oferecer um material instigante e convidativo para estimular a leitura literária, selecionamos o Mito de “Apolo e Dafne” e a lenda do Boto Cor-de-Rosa para serem os instrumentos principais desta proposta, tendo em vista sua pluralidade de características a serem analisadas nas aulas, assim como seu caráter lúdico e dinâmico.

Temos em vista que a apropriação plena da leitura possibilita que o aluno se torne um

leitor autônomo, capaz de realizar variadas leituras de mundo, veiculadas em diversos tipos de textos, o que facilita a formação crítica. Quando um indivíduo não possui tal competência, restringe-se as informações difundidas apenas ao que lhe é repassado e essa atitude dificulta-lhe a interlocução com opiniões divergentes, reduzindo-se a visões superficiais e distorcidas da realidade.

É importante ressaltar que nenhuma metodologia de leitura tem o poder de desenvolver a competência leitora. Uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia.

Sobre esta questão, Freire (1991) formulou a tão conhecida premissa “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Freire (1991) nos ensina que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela. Assim dizendo, ele ressalta a importância do outro na formação do leitor, que interage com pessoas e contextos.

Além de sua importância para a formação cidadã, a leitura amplia os conhecimentos como um todo, desenvolve a imaginação, aprimora o vocabulário, e contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Com base nisso, a escola, em consonância com a família, deve ter entre suas atribuições o papel de desenvolver o gosto pela leitura, auxiliando os alunos a construir habilidades para compreender as mensagens presentes nos diferentes gêneros textuais. Um trabalho que estimule o gosto pela leitura na escola contribui para formar leitores autônomos que reflitam sobre a leitura do mundo.

Apesar das pesquisas referentes a esse assunto serem enfática nas questões apresentadas, temos observado que a leitura na sala de aula não tem provocando a autonomia proposta por Freire (1991). Entendemos que a construção do leitor não cabe só à escola, mas ressaltamos que a ela cabe papel específico: dar conta da produção de leitura. Por isso, não se pode deixar de enfatizar a importância do professor nesse processo. A esse respeito, Cosson (2009, p. 23) ressalta: “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Em suma, partindo do pressuposto de que a leitura faz parte de diversas atividades do cotidiano, ela é uma importante tarefa para a garantia de direitos do cidadão, à medida que assegura seu processo de inclusão na sociedade. Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são seus papéis diante da sociedade e, também, pode defender os seus direitos. A formação do leitor está relacionada a diferentes práticas de leitura, que auxiliam a

compreensão do mundo e seus acontecimentos.

3.2 CONCEITUANDO O MITO

Franchini e Seganfredo (2007) defendem a ideia de que os mitos são aventuras milenares que abarcam as principais raízes da mitologia antiga, ou além, pois englobam a história da humanidade tal como ela era vista pelos antigos gregos e romanos: de onde surgiu o Universo, como apareceram os homens, a descoberta do fogo e variados estágios de desenvolvimento do ser humano com um sem fim de divindades diretamente relacionadas às forças primordiais da natureza, orquestrando esta verdadeira sinfonia da vida.

Segundo Franchini e Seganfredo (2007), os mitos surgiram de maneira espontânea, da imaginação popular, quando os registros da linguagem verbal eram muito diferentes da escrita de hoje, a caneta ou a computador. O conhecimento era passado oralmente através de gerações, daí a matriz necessariamente flexível da mitologia.

Com o passar do tempo, tais lendas se transformaram em formas mais ou menos definidas, porém nunca acabadas, já que com a passagem dos milênios as histórias iam sofrendo alterações, eram levadas de um país a outro, adquirindo novo cenário, por vezes novo roteiro e até novos personagens. De modo que, hoje, temos à nossa disposição as mais diversas versões para os mais diferentes mitos, sem falar nas versões que por uma razão ou outra possivelmente tenham sido soterradas pelos anos. Desse modo, a importância do mito está na sua maleabilidade, não em uma forma fixa que traz consigo o legado ancestral assim como os sinais de seu próprio tempo e espaço.

De acordo com Eliade (1972, p. 09), “seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não especialistas”.

Ainda conforme Eliade (1972, p. 09), “[...] o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser estudada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. O autor o descreve como uma história sagrada que relata um acontecimento no tempo primordial, fabuloso. Como podemos perceber a seguir:

Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais (ELIADE, 1972, p.09).

Assim sendo, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado ou do sobrenatural no Mundo. De acordo com Eliade (1972, p. 11), “[..] é essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje”. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural.

Segundo Eliade (1972), os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem está organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras.

Eliade (1972) afirma que compreender a estrutura e a função dos mitos nas sociedades tradicionais não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos. Seria difícil interpretar toda essa série de atividades sem nos referirmos à sua justificação pelos mitos. Os cultos proféticos e milenaristas proclamam a iminência de uma era fabulosa de abundância, observemos:

Um dos movimentos profetiza a chegada de Cristo a bordo de um navio cargueiro; outro aguarda a vinda da “América”. Uma nova era paradisíaca terá início e os membros do culto se tornarão imortais. Alguns cultos implicam igualmente atos orgiásticos, pois as proibições e costumes sancionados pela tradição perderão sua razão de ser, dando lugar à liberdade absoluta. (ELIADE, 1972, p. 07).

Todavia, Jolles (1930) conceitua o mito como uma concepção de vida e da natureza, uma interpretação que constitui elemento da religião numa fase determinada da sua evolução e que se funda na imaginação e no antropomorfismo. Produto da imaginação, o mito possui igualmente uma lógica particular, está na origem do desenvolvimento da ciência e da filosofia.

Brandão (2011), corroborando com o conceito de mito elaborado por Jolles (1930), define o mito como caminhos simbólicos para formação da consciência coletiva. Nas palavras do pesquisador brasileiro, o mito é um tipo de símbolo que permeia várias culturas e se estabelece como marco para o caminho da humanidade: das trevas para a luz, do inconsciente para o consciente.

Em outras palavras, o autor sugere que o mito é o meio de estabelecer algumas verdades que não só explicam parte dos fenômenos naturais ou culturais, mas que ainda dão formas para a ação humana. Não sendo, porém, nem racional, nem teórico. O mito não obedece à lógica nem da realidade objetiva, nem da verdade científica. Trata-se de uma

verdade intuída, que dispensa provas para ser aceita.

Porém, ao opor a razão ao mito a realidade humana empobrece. O homem moderno, tanto quanto o antigo, não é constituído só de razão, mas também de afetividade e emoção. Se a ciência é importante e necessária à nossa construção de mundo, por outro lado ela não oferece a única interpretação válida do real. Carrière (2003, p. 21) ratifica essa teoria ao dizer que “O mito incansavelmente repetido, pois há sempre a ameaça do esquecimento, dá também ao povo que o pronuncia ou o canta uma razão e, ao mesmo tempo, um modo de viver”.

Dessa forma, negar o mito é negar uma das formas fundamentais da existência humana. O mito é a primeira forma de dar significado ao mundo: fundamentada no anseio de segurança, a imaginação cria histórias que nos tranquilizam, que são exemplares e nos orientam no dia a dia.

Portanto, para Brandão (2011), os mitos geram padrões de comportamento humano para viver de maneira criativa, uma vez que eles permanecem vivos através da história, servindo de referências por meio das quais a consciência pode voltar a suas raízes para se revigorar. Assim, o mito é uma primeira narrativa sobre o mundo, uma primeira atribuição de sentido ao mundo, na qual a afetividade e a imaginação exercem grande papel. Sua função principal não é propriamente a de explicar a realidade, mas a de adaptar psicologicamente o homem ao mundo.

3.3 CONCEITUANDO A LENDA

Popularmente, a lenda é uma narrativa fantasiosa, que antecede a escrita, tendo seu nascimento na literatura oral. Essa narrativa passa a ser transmitida pela tradição oral e resiste ao passar dos anos mantendo-se sempre viva. De caráter fantástico, este gênero combina fatos da realidade com dados históricos. Esse entrecruzamento de informações dá origem ao um texto que une a imaginação aventuresca e acontecimentos da vida de um ser humano.

Sales (2007) afirma que para serem caracterizadas como um conto popular do folclore brasileiro as lendas precisam preservar as seguintes características: a persistência, a antiguidade, o anonimato e o seu caráter de oralidade. Outro aspecto que a lenda possibilita é a criação de imagem, esse é seu maior símbolo. A lenda pode, ainda, evocar coisas adormecidas, seja na narrativa de cunho individual ou coletivo.

Assim se justifica a possibilidade de adotá-la efetivamente na hora da leitura. Ela pode ser trabalhada também (como é sugerido na Sequência Didática a ela dedicada e contida nesta

pesquisa) com a ressignificação dos sentidos simbólicos presentes nela.

Para Malanga (2005, p. 52), é “no universo da linguagem verbal que a linguagem simbólica costuma ser classificada a partir dos recursos utilizados em cada segmento do texto: alegoria, metáfora, metonímia, parábola, hipérbole, lendas, etc.”. Assim, os alunos do 9º ano terão um leque de oportunidades para conhecer as variações que as metáforas possuem e os sentidos que estas ganham dentro do gênero Lenda.

4. O TRABALHO COM O MITO E COM A LENDA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/1998) o domínio de língua está diretamente relacionado à participação efetiva na sociedade. Assim, segundo esse documento, cabe à escola a responsabilidade de garantir o acesso aos saberes linguísticos e, para que isso ocorra de forma plena, devem ser ampliados os graus de letramento, capacitando os alunos a ler e interpretar diversos textos (orais e escritos) que circulam na sociedade.

Orientados por essa lógica, já há mais de meio século os eruditos ocidentais passaram a estudar o mito por uma perspectiva que contrasta sensivelmente com a do século XIX. Eliade (1972 p. 11) defende a ideia que “O mito lhe ensina [ao homem] as ‘histórias’ primordiais que o constituíram existencialmente, e tudo o que se relaciona com a sua existência e com o seu próprio modo de existir”.

Com base no sentido mais usual da linguagem contemporânea, resolvemos trabalhar com o mito de “Apolo e Dafne” e com a lenda do Boto Cor-de-Rosa em seus aspectos históricos, sociais e culturais, a fim de promover o letramento literário nos discentes. Haja vista que os textos escolhidos trazem uma linguagem que se coaduna com a realidade do aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que os discentes dessa série estão na fase transitória da infância para a adolescência e, em muitos casos, estão despertando para as relações de amor.

Quando Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) criam o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, permitem que educadores e professores entendam o curso interno e dinâmico de desenvolvimento da criança e identifiquem quais são os processos em maturação já completados e quais estão em formação, para que, com base nestes dados, desenvolvam sua prática.

Vygotsky (1988) propõe que o trabalho escolar direcionado aos níveis de desenvolvimento já completados seja considerado ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, uma vez que não é direcionado a um novo estágio de desenvolvimento.

Sendo assim, a escola, campo da educação formal, não é a única via de acesso ao conhecimento historicamente produzido, mas é a via de acesso formalizada, privilegiada para o educar. Sobre a função da escola, Oliveira (1992, p. 92) afirma: “A escola é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado”.

Portanto, levando em consideração que geralmente a maneira como são trabalhados o gênero mítico e o gênero lendário no Ensino Fundamental II é inadequada e que esse fato ocasiona o seu empobrecimento, a sua leitura pode tornar-se enfadonha e monótona. Apoiando-se nessa realidade, surgiu a ideia de realizar duas sequências que, baseadas em teorias já discutidas aqui, necessitam de um redimensionamento. Sendo assim, nada mais propício do que explicar um pouco sobre o enredo do mito e da lenda trabalhados nas sequências.

Para trabalhar com a leitura necessitamos primeiro trabalhar com algo que prenda a atenção dos alunos. Por isso, pensamos em materiais audiovisuais - animação, para a introdução e um filme para o desenvolvimento da leitura¹.

Veremos a seguir o mito de Apolo e Dafne, presente no livro *As 100 melhores histórias da mitologia*, de Franchini e Seganfredo (2007):

Apolo e Dafne

Apolo era considerado um ás da pontaria, desde que abatera a serpente Tifão, a fera que perseguira sua mãe, Latona, quando o deus era ainda criança. Um dia Apolo caminhava pela estrada que margeava um grande bosque, quando se encontrou com Cupido. O jovem deus, filho de Vênus, estava treinando a sua pontaria, solitariamente, em cima de uma pedra.

Sem ser notado, Apolo parou para observar a postura do jovem. Com um dos pés escorado sobre uma saliência da rocha, o deus do amor procurava ganhar o máximo de equilíbrio para assestar com perfeição a pontaria. Seu braço esticado, que segurava o arco, era firme sem ser demasiado musculoso; o outro, encolhido, segurando a flecha, tinha o cotovelo apontado para suas costelas, enrijecendo o seu bíceps; todo o conjunto, desde o porte até a dignidade dos gestos, demonstrava grande elegância, e mesmo os músculos das pernas pareciam distendidos, como a corda presa às duas extremidades do arco.

Apolo não conseguiu deixar de sentir uma certa inveja diante da graça do seu involuntário rival. Não podendo mais se conter, saiu das sombras e revelou ao deus do amor a sua presença.

— Olá, jovem arqueiro. Treinando novamente a sua pontaria? — disse Apolo, pondo um indisfarçado tom de ironia na voz.

— Sim — disse Cupido, sem virar o rosto para o outro. — Quer treinar um pouco, também?

Apolo, imaginando que o outro debochava dele, reagiu com inesperada rudeza:

— Ora, moleque, e quem vai me ensinar alguma coisa? Você?

Cupido, guardando suas setas, já se preparava para se retirar, quando Apolo o provocou novamente:

— Vamos, treine, treine sempre, garotinho, e um dia chegará a meus pés! — disse o deus solar, com um riso aberto de triunfo.

Cupido, no entanto, revoltado com a presunção do deus, sacou de sua

¹ Todos os links para o acesso ao material utilizado nessa pesquisa encontram-se em anexo e nas referências no final deste trabalho.

aljava duas flechas: uma de ouro e outra de chumbo. Seu plano era acertar em cheio o peito de Apolo, com a primeira flecha.

— Vamos provar agora, um pouco, da minha má pontaria! — disse o deus do amor, mirando o coração de Apolo.

Num segundo a seta partiu, assobiando ao vento e indo cravar-se no alvo com perfeita exatidão. Apolo, sem perceber o que atingira seu peito — pois as flechas do deus do amor tornam-se invisíveis assim que atingem as vítimas —, sentou-se ao solo, abatido por um langor nunca antes sentido.

Mas Cupido ainda não estava satisfeito. Por isso, enxergando Dafne, a filha do rio que se banhava no rio Peneu, mirou em seu coração a segunda flecha, a da ponta de chumbo, e a disparou. Enquanto a primeira seta provocava o amor, esta, endereçada a Dafne, provocava a repulsa. Assim, Cupido dava início à sua vingança.

— Divirta-se, agora! — disse Cupido, sumindo-se no céu com seu arco. Apolo, após recuperar suas forças, ergueu-se e entrou no bosque, como que impelido por alguma atração irresistível. Tão logo atravessou as primeiras árvores, seus olhos caíram sobre a bela ninfa, que secava os cabelos, torcendo-os delicadamente com as mãos.

— Se são belos assim em desalinho, como não serão quando arrumados? - perguntou ele, já bobo de amor.

A ninfa, escutando a voz, voltou-se para o lugar de onde ela partira. Assustada ao ver que aquele homem de louros cabelos a observava atentamente, juntou suas vestes e saiu correndo, mata adentro. Apolo, num salto, ergueu-se também.

— Espere, maravilhosa ninfa, quero falar com você.

Nunca em sua vida Dafne havia sentido tamanha repulsa por alguém como sentia pelo majestoso deus solar. O pior e mais feio dos faunos não lhe parecia no momento mais odioso do que aquele homem que a perseguia com fúria.

— Afaste-se de mim!

Gritava Dafne, enojada. Apolo, acostumado a ser perseguido por todas as mulheres, via-se agora repellido de forma tão definitiva.

— Por que foge assim de mim, ninfa encantadora? — dizia, sem compreender. Sem saber como agir diante de uma situação tão inusitada, o desnordeado deus pôs-se a falar de si, da sua beleza tão elogiada por todos, de seus dotes, suas glórias, seus tributos e as infinitas vantagens que Dafne teria em juntar-se a ele, o mais cobiçado dos deuses. Mas o mais belo dos deuses desconhecia um pouco a mentalidade feminina, senão teria falado mais da bela deusa em vez de falar tanto de si próprio. Ao perceber, porém, que a corrida desenfreada da jovem acabaria por deixá-la extenuada, o deus gritou:

— Espere, diminua o seu passo que diminuirei também o meu! A ninfa, reconhecendo a gentileza de seu perseguidor, diminuiu um pouco o ritmo.

Apolo, no entanto, que diante da diminuição da distância vira aumentar os encantos da sua amada, acelerou involuntariamente o seu passo, renovando o terror na amedrontada Dafne.

— Mas que canalha! — indignou-se a ninfa, tomando novo impulso para a corrida, mas já estava exausta e não era páreo para Apolo, o deus do astro que jamais se cansa de percorrer o Universo, todos os dias.

Sentindo um peso nas pernas, Dafne voltou o rosto aterrado para trás e percebeu que as mãos do deus quase tocavam os seus fios de cabelo.

Contornando a mata, retornou outra vez à margem do rio Peneu, clamando pela ajuda do velho rio:

— Socorro, Peneu! Faça com que eu perca de vez esta beleza funesta,

já que ela é a causa de todos os meus sofrimentos! — disse, disposta a entregar à natureza todos os seus dons em troca da liberdade.

Dafne, a alguns passos do rio, deu um salto, pretendendo atingir a água, mas seu pé foi agarrado pela mão firme de Apolo, fazendo com que seu corpo caísse sobre a grama verde e fofa das margens.

Um suspiro forte escapou de seus lábios entreabertos, com o impacto da queda. Ainda tentou rastejar em direção à água, porém sem sucesso. Apolo, cobrindo-a de beijos, recusava-se a largá-la.

Finalmente, com um suspiro de alívio, a ninfa sentiu que seu corpo começava a se recobrir com uma casca áspera e grossa, enquanto seus cabelos viravam folhas esverdeadas. Descolando finalmente seus pés da boca do agressor, Dafne sentiu que eles se enterravam na terra, transformando-se em sólidas e profundas raízes. Apolo, ao ver que sua amada estava para sempre convertida numa árvore — um loureiro —, ainda tentou extrair do resto de seu antigo corpo um pouco do seu calor, abraçando-se ao tronco e procurando-lhe os lábios. Não encontrou a suavidade do antigo hálito da ninfa, mas apenas o odor discreto da resina.

Apolo, desconsolado, despediu-se levando consigo, como lembrança, algumas folhas, com as quais enfeitou sua lira. Enfeitou também a fronte com estas mesmas folhas, em homenagem a Dafne — a mulher que nunca foi nem jamais será sua. (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007, p. 148-151).

Apolo era o mais belo dos deuses, senhor das artes, música e medicina. Sabendo de seus enormes predicados, Apolo se vangloriou dizendo para Cupido, o pequeno deus do amor, que suas flechas eram mais poderosas do que aquelas do pequeno deus. Cupido disse-lhe que as flechas de Apolo eram poderosas, pois podiam ferir a todos, porém as dele eram mais, pois podiam ferir até mesmo o próprio deus Apolo, esse não acreditou e riu de Cupido. O deus do amor, então, lançou uma flecha com ouro na ponta no coração de Apolo, gerando a paixão dele pela moça Dafne, uma bela ninfa, filha do rio-deus Peneu. Em Dafne, o Cupido lançou uma flecha com chumbo na ponta, gerando a repulsão por Apolo.

O deus apaixonado perseguia sua amada e essa fugia dele o quanto podia, até que ela pediu a seu pai para que lhe ajudasse e mudasse sua forma. Peneu atendeu ao pedido de Dafne e a transformou em uma planta denominada de loureiro. Apolo chorou por ter perdido sua paixão e disse que a levaria para sempre consigo, por isso, desde então, o loureiro acompanhou o deus Apolo, tornando-se seu símbolo por todo o sempre.

Apropriando-nos dos pressupostos estabelecidos por Thomas Bulfinch (2002), no *Livro de Ouro da Mitologia*, foi possível realizar uma descrição singela do Mito de Apolo e Dafne. O aspecto que mais se destaca no mito é o fato do deus Apolo - guerreiro forte, dono de uma beleza divina e um exímio atirador de flechas certeiras com as quais conseguiu exterminar a terrível serpente Píton, a qual espalhava o terror no Monte Parnaso - ter sido totalmente dominado por um amor avassalador pela Ninfa Dafne. Contudo, o mais interessante é o fato da Ninfa sentir total repulsa ao deus de dons tão peculiares, pois além de

Apolo ser o deus da harmonia, da profecia e da saúde, possuía também o dom da música e da poesia.

Será possível fazer uma relação do drama vivido por Apolo com o que vivemos no nosso dia a dia? Será que esse amor não correspondido acontece com frequência conosco, simples mortais? As respostas para essas indagações quase sempre são afirmativas, mas isso não é motivo para constrangimento, pois até mesmo um deus foi irremediavelmente atingindo: Apolo vivenciou a dor do amor não correspondido e passou por aflições, mesmo sendo um deus com tantos predicados.

De acordo com o que narra o *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*, de Hacquard (1996), a grande parte das peripécias vividas pelos deuses e deusas da mitologia vem em forma de castigo ou punição ordenada por um ser soberano, ou simplesmente ocasionada pelo destino para corrigir algum erro ou falha cometida pelo herói ou heroína mitológico.

Sendo assim, com Apolo não foi diferente. A infelicidade de viver um grande amor não correspondido ocorreu como resposta a sua arrogância, pois após exterminar o terrível monstro Píton, considerava-se inatingível por tudo e todos que o rodeavam, e, por isso, resolveu desafiar o cupido Eros.

Vejamos:

Apolo viu o menino brincando com seu arco e suas setas e, estando ele próprio muito envaidecido com sua recente vitória sobre Píton, disse-lhe: — Que tens a fazer com armas mortíferas, menino insolente? Deixe-as para as mãos de quem delas sejam dignos. Vê a vitória que com elas alcancei, contra a vasta serpente que estendia o corpo venenoso por grande extensão da planície! Contenta-te com tua tocha, criança, e atíça tua chama, como costumás dizer, mas não te atrevas a intrometer-te com minhas armas. (BULFINCH, 2002, p. 28).

Assim fica evidente que o deus Apolo, filho de Júpiter e Latona, ousou subestimar um aparentemente inofensivo garoto, Cupido, detentor de poderosas flechas, ao tomá-lo por inferior e o preço que pagou por sua prepotência foi alto, pois o Cupido não teve compaixão. Desferiu contra Apolo a flecha do amor avassalador e, contra a Ninfa Dafne, desferiu a flecha da repulsa, a qual fez com que Dafne quisesse com todas as suas forças ficar o mais longe possível de Apolo, acarretando assim no sofrimento do deus solar. De fato, o Amor é poderosíssimo e as flechas do cupido Eros causam grandes estragos até num deus tão poderoso quanto Apolo.

4.1 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR COM O MITO E A LENDA NAS AULAS DE LEITURA

Sequência Didática, para Schneuwly (2004), é uma estratégia didático-pedagógica desenvolvida para o ensino de gêneros textuais em sala de aula, tendo em vista que, de acordo com Cosson (2009), é grande a diversidade de textos que circulam atualmente dentro e fora do contexto escolar. Desse modo, o trabalho com gêneros literários em sala de aula deve propiciar aos estudantes a compreensão de suas particularidades, usos, funções e flexibilidades, possibilitando o domínio efetivo da língua, assim como a construção dos sentidos e aquisição de aprendizagens significativas para o educando.

O nome Sequência Didática já diz bastante coisa, mas poucas vezes paramos para pensar no que, de fato, significa. Como a palavra sequência significa ação de seguir, podemos dizer que sequências didáticas são etapas continuadas ou conjuntos de atividades, de um tema, que tem por objetivo ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Toda e qualquer Sequência Didática planejada deve ser desenvolvida para atingir um objetivo, mas não qualquer objetivo. Este deve atender às necessidades do aluno, uma vez que, se é preciso ensinar algo para o aluno, é imprescindível criar uma estratégia, passo a passo, para que ele seja capaz de entender o conteúdo que o professor está oferecendo e, por isso, é bastante importante produzir as sequências e ter uma didática adequada para usá-las em sala.

Nesse sentido, acreditamos ser possível desenvolver a capacidade leitora dos estudantes por meio de propostas de ensino que envolvam a aplicação de sequências didáticas (SD) em sala de aula, definidas pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 57) como “ferramentas eficazes para atividades de leitura e escrita”. O objetivo de uma Sequência Didática, segundo os autores citados, é primordialmente possibilitar aos alunos o acesso a práticas de linguagens diversificadas, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar as capacidades de leitura, escrita, expressão e comunicação oral, com o intuito de transformar as atividades de leitura em sala de aula em momentos significativos de aprendizagem.

Os autores afirmam ainda que a Sequência Didática possibilita aos estudantes ampliarem os conhecimentos acerca dos gêneros textuais que circulam em seu meio social, oferecendo-lhes melhores condições para expressarem-se através da leitura e da escrita, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Sendo assim, preparar o conteúdo que será trabalhado ao longo da Sequência Didática é uma tarefa que exige muita responsabilidade por parte do professor, uma vez que as

atividades propostas devem buscar sanar as dificuldades verificadas durante a primeira escrita e preparar os alunos para a realização da atividade final. Assim, durante a sua realização, algumas atividades voltadas para aspectos discursivos, linguísticos e textuais podem ser contempladas na sequência, buscando ampliar o nível de aquisição e aprendizagem dos conhecimentos abordados durante as aulas.

A última etapa da Sequência Didática é a realização da atividade final, vista como o momento em que os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Também é a fase em que o professor confronta a atividade inicial com a final verificando, através da avaliação somativa, se os objetivos propostos para a Sequência Didática foram alcançados.

Tendo em vista essas concepções, sugerimos aqui uma proposta de atividade didática para aulas de Língua Portuguesa, elaborada a partir do modelo de Sequência Didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apresenta uma série de atividades pedagógicas organizadas de maneira ordenada, a partir de um determinado gênero.

A proposta de atividade aqui apresentada tem como temática “Uma proposta de leitura com o texto literário”, direcionada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Voltada especificamente para o gênero mítico e a lenda, como estratégias para aprimorar o letramento, os textos escolhidos são o mito de “Apolo e Dafne” e a lenda do Boto Cor-de-Rosa, presentes nas obras *As 100 melhores histórias da mitologia*, de Franchini e Seganfredo (2007), e *As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro*, de A. S. Franchini (2012), respectivamente.

Na primeira sequência, com o mito de Apolo e Dafne, apresentaremos uma diversidade de atividades possíveis de serem desenvolvidas em um período de oito aulas, divididas em quatro encontros, com duração de uma hora e meia para cada encontro.

As atividades propostas serão desenvolvidas em dois módulos, em que o primeiro fica incumbido de introduzir o estudo do mito nas aulas de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II e, por conseguinte, o segundo módulo objetiva ampliar a competência leitora dos estudantes, articulando o domínio dos conhecimentos acerca do gênero mítico aos conhecimentos linguísticos e textuais como elementos fundamentais para aquisição dos sentidos do texto. Essas atividades também buscam contribuir, concomitantemente, com a ampliação da leitura literária no ambiente escolar.

As Sequências Didáticas desenvolvidas a seguir terão como norte a metodologia didática fundamentada nos pressupostos de Cosson (2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sendo assim, é importante traçar alguns aspectos sobre suas teorias e como o professor de Língua Portuguesa pode fazer uso delas para aperfeiçoar o letramento literário

nas séries finais do Ensino Fundamental II.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram metodologias inovadoras visando o estudo de diversos gêneros textuais em sala de aula. Para isso, cada gênero explanado necessita tornar-se um objeto de ensino sistemático. Esse sistema é o que caracteriza a Sequência Didática que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), consiste em “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Num primeiro momento, as etapas desenvolvidas na Sequência Didática parecem simples, porém, a sua sistematização é o que a torna complexa e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os autores, uma Sequência Didática tem como objetivo principal fazer com que o aluno compreenda melhor os diversos gêneros textuais, facilitando assim a compreensão do que se lê. De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83), elas “[...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

O percurso preestabelecido numa Sequência Didática deve, portanto, orientar os alunos a sanar as dificuldades pertinentes à leitura e à compreensão de textos, mediante o planejamento e a organização das atividades de interpretação para alcançar uma meta final, que é o domínio de um gênero textual.

Nessa perspectiva, os autores estruturam a Sequência Didática em quatro etapas fundamentais: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Durante o desenvolvimento de cada etapa os alunos são motivados a refletir sobre o texto que estão lendo, atividade que requer planejamento e conhecimento acerca do gênero, bem como a predição da situação sociocomunicativa na qual ele é produzido e a quem será dirigido. Os módulos são construídos a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos e identificadas previamente pelo professor, o que permite que a sequência seja adaptável, flexível e garante que a produção textual seja um processo de conhecimento acerca do gênero e da construção consciente de mecanismos para a sua apropriação.

Ainda sobre os aspectos relevantes para compor uma Sequência Didática, Cosson (2009), preocupado com o ensino de literatura, o qual é considerado conteudístico e pouco significativo para os alunos, elaborou uma proposta de Sequência Didática voltada para o desenvolvimento do letramento literário. Para o autor, o ensino de literatura, com vistas ao letramento literário, deve ser organizado de forma sequencial, levando em conta três pressupostos: que o ensino de literatura precisa assumir como ponto central a experiência do literário; que é preciso considerar, além do sistema canônico, outros sistemas que, em

conjunto, formam a literatura; e a formação de uma comunidade de leitores que, ao compartilharem suas leituras, sintam-se também protagonistas nas aulas de literatura.

A abordagem dos textos literários em sala de aula deve envolver atividades planejadas de maneira organizada e prazerosa. Foi com base nessas considerações que se chegou à proposta da Sequência Didática formulada por Cosson (2009). Em primeiro lugar, porque foi pensada especialmente para o texto literário.

Além disso, as atividades devem embasar-se na diversidade de gêneros, sejam orais, escritos, visuais, literários ou não literários. Nessa perspectiva, considera e prioriza as possibilidades de leitura e interpretação dos alunos. Depois, porque, ao integrar atividades de leitura e oralidade, contribui para que os alunos ora sejam receptores, ora produtores de uma variedade considerável de textos orais, escritos, visuais, etc.

Entretanto, vale ressaltar que a Sequência Didática não é um produto pronto, acabado, mas sim um processo, que mesmo sendo previamente concebido pode ser alterado, modificado mediante as necessidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a Sequência Didática que este trabalho se propõe a organizar em torno do mito de “Apolo e Dafne” terá como objetivo subsidiar o trabalho de outros professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, além de motivá-los à pesquisa e à descoberta de novas perspectivas para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Ao mesmo tempo, no decorrer das sequências propostas neste trabalho, alguns gêneros podem surgir naturalmente como resposta a atividades de leitura, outros podem ser solicitados a fim de garantir e ampliar a compreensão e a interpretação dos textos apresentados na sequência. Nesse sentido, à medida que os trabalhos com os textos forem acontecendo convém recorrer aos pressupostos de Sequência Didática elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de auxiliar o professor a amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à leitura do gênero em estudo. Atualmente, a técnica da Sequência Didática já vem sendo utilizada nas diferentes áreas de conhecimento e adota os seguintes passos básicos:

- Escolha do tema a ser trabalhado;
- Questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado;
- Planejamento dos conteúdos;
- Objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;
- Delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação

de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

Sendo assim, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conclui-se que as sequências didáticas são como sistemas organizados que visam promover a elaboração de novos conhecimentos através de processos interativos. Cabe ao professor adaptá-las à realidade e às necessidades de sua turma.

Uma vez escolhida a metodologia da Sequência Didática, é o momento de estruturá-la e, para isso, é necessário também determinar o gênero textual, sobretudo, porque ele é a base sobre a qual serão alicerçadas as atividades propostas. Com base nisso, optamos por trabalhar com o gênero mítico, tendo em vista que contar histórias sempre foi uma característica humana. Mesmo antes da invenção da escrita, o homem já contava suas experiências através de desenhos nas paredes das cavernas, narrativas facilmente recuperáveis. Mesmo passados tantos séculos, tais narrativas, sob variadas formas, integram a história da humanidade.

Nesse sentido, é comum que os gêneros que se prestam a narrar sejam facilmente aceitos, pois estão presentes em todos os grupos sociais e, portanto, no cotidiano das pessoas desde a infância, seja através dos contos de fadas, das lendas, das fábulas, das cantigas de roda, dentre outros gêneros. Além disso, as crianças manifestam desde muito cedo certa aptidão em relação aos processos narrativos. Colomer (2007, p. 54) aborda de forma clara essa consciência narrativa:

Desde muito cedo, meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre a narração de histórias. Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos e relatos (fórmulas de início e final, uso do pretérito imperfeito, mudança de tom de voz, presença de personagens convencionais da ficção, etc.). É um indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis.

Portanto, no processo de letramento literário é pertinente considerar essa familiaridade com a narrativa. Dessa forma, o mito, sendo uma narrativa, apresenta-se aos olhos do leitor como algo familiar, despertando a curiosidade do saber pelas palavras, da investigação da história, da aceitação ou não das personagens. Diante de toda história, criam-se expectativas no ouvinte/leitor.

Essa experiência com a narrativa é bastante relevante para as pessoas, em especial para

as crianças, porque lhes permite exercitar, por meio da palavra, a imaginação, a criatividade e a percepção sobre a realidade e a fantasia.

É importante salientar que o mito advém de uma longa tradição de narrativas orais, histórias transmitidas de geração a geração por narradores anônimos. Assim, a escolha pelo gênero mítico, em torno do qual está organizada a sequência de atividades visando ao letramento literário, deve-se, entre outros tantos aspectos, ao seu caráter narrativo, aproximando-o do leitor porque está no cerne da sua própria humanidade.

As grandes transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas no mundo durante o século passado requereram dos escritores novas formas de pensar a literatura. Assim, a literatura no Brasil, por exemplo, adquire forma de narrativa curta, como o mito. Fato que se deve, principalmente, à facilidade que esse tipo de narrativa tem de captar e transmitir as novas condições da vida do homem na sociedade moderna,

Nessa perspectiva, selecionou-se o filme *Percy Jackson, o Ladrão de raios* (2010), o qual narra a história do filho do deus das águas, Poseidon, com uma mortal. Percy é um adolescente problemático, disléxico e com déficit de atenção. Ele levava uma vida comum com a mãe e o padrasto mal, mas, de uma hora para outra, viu sua vida mudar radicalmente ao descobrir que era filho de Poseidon.

O filme é interessante porque, além de servir de base para inserir os alunos no mundo da mitologia, faz referência à realidade vivida pelos alunos do 9º ano, tanto ao que se refere à idade do protagonista do filme, que é próxima a dos alunos, quanto às características de alguns discentes que são comuns às de Percy.

Esses aspectos fazem com que os discentes simpatizem com o filme e, dessa forma, as chances de aceitação são maiores para estudar com mais afinco os assuntos inerentes ao mito de Apolo e Dafne.

Ainda foram selecionados dois vídeos curtos que tratam do tema debatido aqui: o primeiro vídeo, “*O Mito De Dafne E Apolo*” - (*A Lenda Do Loureiro*), faz um breve resumo sobre o mito de Apolo e Dafne, servindo de base para os alunos o entenderem melhor; por isso, será utilizado na etapa de introdução, logo após a exibição do filme *Percy Jackson, o ladrão de raios*. Dessa forma, ambos servirão de apoio para a motivação e início da discussão prevista na Sequência Didática. O segundo vídeo, *Mitologia Grega - Capítulo 1 - A Origem*, servirá de subsídio para os alunos conhecerem um pouco sobre a mitologia grega e será utilizado como base para discussões posteriores.

Na Sequência Didática proposta aqui será realizada também a leitura e interpretação de outros mitos além do de Apolo e Dafne, como os de Apolo e a Serpente Piton e Apolo e

Pã. Trabalharemos também com as lendas brasileiras Boto cor-de-rosa, Iara e Lobisomem. Todos esses textos estão reproduzidos nos anexos e os links dos vídeos na bibliografia web.

Os vídeos e textos relacionados acima serão articulados na Sequência Didática e apresentam-se como oportunidades de vislumbrar e discutir a temática através de diversas óticas, contribuindo para desenvolver a criticidade dos alunos, uma vez que eles são convidados a ler, a refletir, a questionar, a relacionar os textos e os diferentes pontos de vista construídos por eles, fortalecendo, assim, os conhecimentos sobre o assunto tratado, sobre a literatura e sua relação com outros objetos culturais. Acerca da importância de trabalhar na perspectiva da diversidade de textos, Silva (2008, p. 27) considera:

Em verdade, podemos afirmar que um dos critérios para avaliar a riqueza de uma unidade de leitura é a variedade de gêneros que focam um determinado tema e que são oferecidos aos alunos no desenrolar do curso. Assim como não existe leitor de um texto só – isto porque as informações escritas correm através de diferentes formas em sociedade, demandando diferentes competências para usufruir.

Dessa forma, as atividades constituídas no passo a passo da Sequência Didática integram, em um sistema organizado, a leitura, o desenvolvimento da oralidade e a compreensão textual, visto que são indispensáveis à formação plena dos alunos e dever da escola assegurá-las. Cada atividade sugerida possui um objetivo e para atingi-lo faz-se necessário que o professor acompanhe os alunos no seu desenvolvimento.

Em relação ao primeiro aspecto, a leitura, Cosson (2009, p. 62) considera essencial para o processo de letramento literário o acompanhamento e assim o justifica: “a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”. Todavia, o autor ressalta que o acompanhamento da leitura não pode ser confundido com policiamento. É, na verdade, uma estratégia de mediação através da qual o professor pode auxiliar os alunos a superar dificuldades.

Antunes (2009, p. 64) também considera que “O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível”. Proceder dessa forma torna-se imprescindível porque coloca o professor como mediador, como agente do letramento e não mais como mero transmissor de conhecimentos.

O desenvolvimento da oralidade também precisa ser contemplado na escola de forma sistemática, utilizando os recursos e os conhecimentos linguísticos que os alunos possuem, de modo que seja possível criar situações nas quais eles sejam desafiados e incentivados a

produzirem textos orais.

Talvez a oralidade seja o ponto mais delicado a ser potencializado na escola, todavia, é crucial para uma efetiva participação social dos alunos e o exercício da cidadania, afinal já é lugar comum afirmar que o ser humano fala mais do que escreve. Contudo, essa fala precisa ser adequada às diversas situações sociocomunicativas das quais os indivíduos participam cotidianamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais delegam essa tarefa à escola e orientam como se deve proceder em relação ao trabalho com a oralidade:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

A escola por muito tempo privilegiou o ensino da língua escrita em detrimento da oral, pois havia uma crença equivocada de que a leitura em voz alta e a correção dessa leitura e da fala dos alunos eram suficientes para desenvolver a oralidade. Assim, a fala do aluno foi silenciada quando deveria ser ensurdecadora. Nessa perspectiva, a Sequência Didática, como se perceberá em seu desenvolvimento, prevê atividades em que as vozes dos alunos são ouvidas, eles são estimulados à produção oral sistemática através da organização das suas ideias, opiniões e interpretações, bem como ao planejamento e execução de debates e exposições nos quais poderão desenvolver a oralidade de forma sistemática.

Da mesma forma, a escrita está presente em várias das atividades propostas. Cosson (2009) argumenta que o registro é fundamental para a interpretação e, conseqüentemente, para o letramento literário. Assim, as atividades de registro devem ser pensadas levando em conta as características da turma, do texto trabalhado e de variadas formas, tais como depoimentos, ensaios, exposições, resenha, dramatização, etc. Portanto, a etapa de interpretação do texto literário, desde que bem conduzida, pode favorecer o desenvolvimento da escrita de forma natural, como uma necessidade de exteriorizar o que foi lido.

Levando-se em consideração que o letramento literário, conforme concebe Cosson (2009), apresenta-se como uma oportunidade de experiência significativa com a literatura, iniciada com leitura, mas que se amplia para o conhecimento sobre a literatura, essas etapas precisam ser organizadas de modo que esse último aspecto não supere o primeiro.

Portanto, na sequência básica composta pelas etapas de motivação, introdução, leitura

e interpretação, Cosson (2009, p. 76) acredita que “se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano”.

4.2 PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A LEITURA DO MITO DE APOLO E DAFNE

Esta Sequência Didática foi desenvolvida a partir de um dos conteúdos das aulas de leitura e literatura, presente no Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental II. Com estes dados, elaboramos estratégias significativas e contextualizadas para os alunos, oferecendo textos que, ao contemplar seus interesses, despertassem sentimentos de prazer ao ler, o que contribui para desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos. Afinal, não há como referir-se a leitura e escrita como atividades dissociadas, considerando-se que estas se cruzam e se articulam na interação com o mundo, no uso social da linguagem.

Assim, partindo da necessidade de oferecer um material instigante e convidativo para estimular a leitura, selecionamos o mito de “Apolo e Dafne” que narra as aventuras do deus e da ninfa em um conflito amoroso mitológico.

Levando em consideração que as atividades de leitura realizadas em sala de aula são de grande importância para o desenvolvimento de habilidades de leitura, cabe ao professor oportunizar momentos de leitura em sala de aula e utilizar diversas estratégias metodológicas que auxiliem os seus alunos na construção de sentido do/no texto.

Então, caro professor, este material consiste em uma proposta didática do trabalho pedagógico com a leitura do mito. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi utilizado o mito de “Apolo e Dafne”. Para trabalhar com o texto foram observados os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero em estudo. Sugerimos que esta proposta seja trabalhada no 9º ano do Ensino Fundamental II.

Como foi exposto no capítulo introdutório, o texto literário sempre esteve presente na escola, todavia, a história também mostra como o tratamento destinado a ele nesse espaço se distancia de uma prática que toma a leitura literária para a produção de sentidos, como discurso social, como parte da cultura.

Na maioria das vezes, ele é tomado como pretexto para outras atividades, como treinamento da leitura (mecânica) e estudos gramaticais, no Ensino Fundamental principalmente. É válido ressaltar que o objetivo do ensino de literatura deve ser

prioritariamente a experiência da leitura literária enquanto fruição estética aliada ao conhecimento sobre o funcionamento da própria literatura, que fornecerá os mecanismos para a interpretação crítica e, posteriormente, autônoma, a partir do texto como espaço de interação.

Magalhães e Barbosa (2009) defendem que os indivíduos são sensíveis ao letramento literário que tem início ainda na infância, no seio familiar, quando as crianças são apresentadas às primeiras histórias de forma prazerosa. Assim, ao chegarem à escola, estão predispostas à continuidade do letramento.

As autoras assim justificam essa propensão ao letramento literário: “o ser humano está preparado para gostar de ler porque a literatura estimula a imaginação e a subjetividade do leitor, preenchendo, portanto, uma necessidade vital do indivíduo, que é a de exercitar a imaginação, e obter, por este meio, prazer estético”. (MAGALÃES; BARBOSA, 2009, s/p). Cosson (2014, p. 47) apresenta esse redimensionamento quando se tem por finalidade a promoção do letramento literário:

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto quanto às respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras.

Dessa forma, a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa posição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. Sendo assim, a metodologia concebida por Cosson (2009) tem resultado em trabalhos significativos porque traz como objetivo a experiência da leitura do texto literário como pretexto para o conhecimento da própria literatura e situa o professor na condição de agente desse processo, o que pode minimizar problemas de mediação tão prejudiciais ao desenvolvimento do letramento literário, como a falta de planejamento da leitura, a escassez de metodologias específicas, a escolha de textos adequados à idade e ao nível cognitivo dos alunos, a superação da prática de leitura de fragmentos, dentre outros.

Diante isto, esperamos que as atividades sugeridas na continuidade desta pesquisa auxiliem os professores no trabalho com a leitura literária, não como manual ou modelo que deve ser seguido, mas como incentivo à pesquisa de outros meios de experienciar a literatura, de diferentes estratégias de leitura, de diferentes autores, de variados textos/gêneros/linguagens/temáticas que realmente contribuam para o desenvolvimento do senso crítico, da

sensibilidade, da humanidade dos alunos. Sempre na perspectiva da diversidade, sobretudo porque não se cresce quando se mantem contato apenas com o conhecido, mas quando se é desafiado pelo desconhecido. Assim também é o conhecimento que a literatura possibilita.

Convém lembrar que o letramento literário é um processo e, como tal, incessante. É justamente nisso que o método de Cosson (2014) se pauta, uma vez que o fim de uma sequência corresponde ao início de outra, através do movimento de expansão, posto que o objetivo maior do letramento literário é tornar a literatura parte integrante da vida dos alunos, conforme se evidenciará no desenvolvimento das etapas. Nesse sentido, destacamos que é fundamental para o professor ter uma base teórico-metodológica que lhe permita abordar o texto literário em sala, sem descaracterizá-lo, e para isso é preciso que seu perfil seja de um leitor, de um pesquisador e não de um mero reproduzidor de conhecimentos.

Vamos à Sequência Didática. Geralmente, a leitura nos espaços escolares está vinculada à obrigatoriedade. Nesse sentido, a proposta desenvolvida aqui prioriza utilizar estratégias de leitura que estimulem o gosto e o hábito pela leitura nos estudantes. Essa Sequência Didática objetiva ampliar a competência leitora dos estudantes, articulando o domínio dos conhecimentos acerca do gênero mítico aos conhecimentos linguísticos e textuais como elementos fundamentais para aquisição dos sentidos do texto.

Nesta Sequência Didática será apresentado para os alunos o gênero mítico. Inicialmente, será discutido o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema; em seguida, serão apresentadas as características do mito e, na continuidade da Sequência Didática, serão realizadas as leituras do mito de “Apolo e Dafne” e de outros mitos aqui mencionados anteriormente.

Portanto, os objetivos específicos estabelecidos para essa Sequência Didática foram:

- Proporcionar aos alunos a familiarização com os mitos gregos, possibilitando a observação da forma como a sociedade grega organizava-se nos primórdios;
- Estimular o interesse dos alunos pela leitura literária;
- Propiciar momentos prazerosos de leitura;
- Desvincular o caráter pedagógico da leitura no espaço escolar, associado a questionários e relatórios obrigatórios.

Estratégias:

- a) Exibição do filme *Percy Jackson: O ladrão de raios*;
- b) Exibição de vídeos curtos acerca dos deuses gregos e suas características;

- c) Leitura deleite do mito de Apolo e Dafne e outros mitos que coadunem com o tema da Sequência Didática.

Competências:

- Ampliar a competência leitora;
- Reconhecer as principais características do gênero mítico;
- Ler e interpretar os textos, a fim de reconhecer os elementos que compõem uma narrativa.

Habilidades:

- Conhecer novos vocabulários;
- Refletir sobre a crítica presente no mito;
- Confirmar antecipações e inferências antes e durante o estudo do gênero mítico;
- Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa curta.

Esta proposta foi desenvolvida em quatro momentos, com duas aulas de cinquenta minutos cada. Neste caso, a Sequência Didática tem como objetivo geral.

- Ampliar a competência leitora e interpretativa dos discentes por meio do gênero mítico.

Os Objetivos específicos incidem sobre:

- Identificar aspectos e características do gênero mítico;
- Socializar em sala de aula os mitos que os alunos já leram;
- Ampliar o conhecimento sobre o mito;
- Classificar os elementos narrativos presentes nos mitos trabalhados.

Primeiro módulo da Sequência Didática

Esta primeira etapa da proposta está dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Primeiro passo: Motivação

Na etapa de motivação é realizado um trabalho de preparação dos alunos para a recepção do texto, seja através de uma atividade que envolva a temática do texto ou outros aspectos, como estrutura ou linguagem. De acordo com Cosson (2009), promover situações nas quais os alunos possam posicionar-se criticamente diante de um tema ou responder a uma determinada questão são as formas mais comuns de realizar a motivação.

Ainda segundo Cosson (2009, p. 79), “o primeiro passo, na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido”. Dessa maneira, como objetivo específico dessa etapa, propõe-se discutir com os alunos as relações amorosas na atualidade, com ênfase na figura de um deus que tem um amor não correspondido como uma ninfa e os questionamentos pessoais dos alunos sobre esse assunto.

Professor: nesse momento, realize previsões sobre o título e formule alguns questionamentos para que os alunos levantem suas hipóteses. Para isso, deve realizar perguntas, como: O que o título sugere? Pelo título dá para imaginar o assunto do mito? Do que vocês acham que tratará o mito?

Realizadas as indagações sobre o gênero mítico, é vez de sondar o conhecimento prévio dos alunos e introduzir o tema. Nesse caso, os alunos já podem inferir que a aula será sobre mito. Depois, serão apresentadas aos alunos as características do gênero mítico.

Para essa etapa da sequência, sugere-se a exibição do filme *Percy Jackson, O ladrão de raios* (2010) e o vídeo “*O Mito De Dafne E Apolo*” - (*A Lenda Do Loureiro*), com duração de 3m e 25s. Após a exibição dos vídeos, pode-se conversar com os alunos acerca de suas impressões, estimulando-os a opinar, a tomar posição sobre a temática. Alguns questionamentos podem guiar essa discussão inicial, partindo de aspectos globais para os mais específicos:

- 1- O que vocês compreenderam do filme e do vídeo?
- 2- Quais os traços comuns que vocês perceberam entre o herói do filme e do vídeo?
- 3- O que estava acontecendo com o casal do vídeo e do filme?
- 4- O que estava acontecendo na vida das personagens que formam o casal no vídeo?
- 5- De que forma vocês entendem a relação desse casal?

Esses questionamentos podem ser feitos oralmente, em seguida, para suscitar a reflexão dos alunos, lança-se a seguinte questão: Afinal, o que mais lhes chamou atenção no

filme e no vídeo? O resultado dessa reflexão deve ser registrado por escrito, em cartões previamente confeccionados e distribuídos aos alunos. Para o sucesso dessa atividade, é importante que os cartões sejam da mesma cor e tamanho. Após os registros, os cartões serão postos numa caixa e embaralhados. Ao professor destina-se a tarefa de lê-los e solicitar à turma que tente inferir qual dos alunos tomou tal posição.

Após essa identificação, seria interessante questionar por que o aluno manifestou essa opinião e baseado em quê. Trata-se de um exercício de argumentação e de verificação dos discursos manifestados pelos alunos. A proposta para a concretização dessa etapa combina atividades de leitura, oralidade e escrita, conforme orienta Cosson (2009). Segundo o autor, essa integração é relevante para desmistificar a ideia de que o ensino de literatura e de língua portuguesa estão desvinculados, quando, pelo contrário, são indissociáveis. Dessa maneira, justifica-se que o processo de letramento literário precisa ser permeado pelas atividades de registro, sejam estas orais ou escritas.

Segundo passo: Contato direto com a obra física

Esta etapa é o momento de colocar os alunos em contato com os mitos citados anteriormente e com outros que possam contribuir para dar liberdade aos discentes na hora de escolher o texto para ler. Cosson (2009) sublinha que o objetivo dessa etapa é fazer o aluno ter uma receptividade positiva a respeito do tema trabalhado. Para isso, o professor deve apresentar a obra da forma mais sucinta possível, destacando apenas as informações mais relevantes. Em relação à obra, Cosson (2009) acentua ser imprescindível a apresentação física e a justificativa da escolha. Assim, descreve como deve ser esse momento:

A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos para textuais que introduzem uma obra. Nesse caso, o professor realiza coletivamente uma leitura do livro. Por isso, não pode deixar de levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto e incentivar os alunos a comprová-las ou recusá-las depois de finalizada a leitura da obra, devendo em seguida justificar as razões da primeira impressão (COSSON, 2009, p. 60).

Assim sendo, o autor sugere que essa etapa da Sequência Didática seja realizada **em** uma biblioteca. Pode ser da escola, se tiver, ou pública, pois é uma excelente oportunidade de utilizar e familiarizar os alunos com esse espaço. O mito indicado para o desenvolvimento dessa proposta foi publicado em diferentes coletâneas, dentre elas, a utilizada aqui: *As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*, edição de 2007.

Nesse caso, o professor precisa realizar uma pesquisa na biblioteca de sua escola, se tiver, ou pública, a fim de averiguar se há coletâneas nas quais conste o mito indicado, bem como os outros mitos citados anteriormente. Caso a escola não disponha de obras que contenham os mitos supracitados, o professor poderá trazê-lo em forma de Xerox.

É importante também que o professor prepare, juntamente com o bibliotecário, o espaço para receber os alunos: distribuir os livros pelo menos em quatro mesas, dependendo da quantidade de alunos da turma, para que todos tenham acesso às obras. É preciso também permitir e incentivar a manipulação dos livros: os alunos podem ler os títulos, observar as capas e a partir delas podem inferir e construir hipóteses acerca dos seus conteúdos. Por sua vez, o professor pode confirmá-las e discuti-las, a depender do seu conhecimento sobre as obras, instigando os alunos a realizarem a leitura, pois só assim saberão o que realmente cada obra contém.

Em seguida, o professor deve manipular juntamente com os alunos os livros selecionados nos quais constam o mito de “Apolo e Dafne” e os outros citados anteriormente. É importante observar e discutir as ilustrações da capa. Além disso, fazer a leitura de informações contidas na contracapa também pode ser útil, pois traz a apreciação da obra como um todo. Essa parte inicial de apreciação da obra terá duração de 30 m.

Como conclusão dessa etapa, sugere-se a exibição do vídeo na sala de aula ou na sala de vídeo: *Mitologia Grega - Capítulo 1 - A Origem*, com duração de 5m e 48s. Este vídeo servirá de subsídio para os alunos conhecerem um pouco sobre a mitologia grega de uma forma mais ampla, fato que será relevante para discussões futuras.

Após a exibição do vídeo, o professor poderá solicitar que os alunos, livremente, selecionem as informações e as impressões que consideraram mais interessantes e relevantes a respeito dele para registrarem no caderno. A partir da leitura das percepções dos alunos, o professor pode orientar a discussão, relacionando os comentários dos alunos e conectando as informações mais relevantes. Para essa atividade destina-se o restante da aula.

As anotações iniciais dos alunos unidas à discussão coletiva podem tornar-se uma minibiografia que deverá ser apresentada na culminância de Sequência Didática. É importante que todas as produções textuais realizadas pelos alunos sejam valorizadas, utilizadas e expostas de alguma forma, a fim de que eles compreendam que todo texto possui uma função sociocomunicativa.

Terceiro passo: leitura

Esse momento é, sem dúvida, o mais crucial para o processo de letramento, pois é no

ato da leitura que a experiência literária realmente se processa. Ademais, na proposta de letramento literário, pensada por Cosson (2009), o acompanhamento da leitura é fundamental. O autor ressalta que esse acompanhamento precisa ser encarado como uma forma de o professor auxiliar os alunos a superarem dificuldades durante o processo de leitura e manter o foco nos seus objetivos.

Depreende-se, portanto, que no processo de letramento literário o professor precisa entender-se como um agente que planeja, pesquisa e realiza as leituras previamente com o intuito de antecipar, por meio dos conhecimentos que possui acerca da dinâmica da turma e da individualidade de cada aluno, possíveis dificuldades a fim de que possa também elaborar estratégias de superação delas. Sobre essa etapa de planejamento, que pode ser um ponto de partida para minimizar a negligência relativa à mediação da leitura, sobre o que Oliveira e Antunes (2013, p. 77) afirmam:

O professor deve avaliar, previamente à atividade leitora, a complexidade da obra e capacidade de seus alunos de enfrentá-la. Desse modo, ele perceberá de quais recursos terá de lançar mão, a fim de fornecer andaimes aos educandos para a superação dos desafios que existem nas leituras literárias.

Com relação ao mito de “Apolo e Dafne”, por ser uma narrativa curta, pode ser lido em sala coletivamente ou individualmente. Nessa proposta, sugere-se que a leitura seja realizada de forma dramatizada. Mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental, no caso do 9º ano, o elemento lúdico pode apresentar-se como uma estratégia pertinente. Assim, a leitura dramatizada, desde que bem planejada, pode ser relevante para manter a atenção e o interesse dos alunos durante a leitura e pode evitar a dispersão que ocorre constantemente quando se propõe leituras silenciosas.

Para que essa atividade seja bem-sucedida, algumas decisões precisam ser antecipadas:

Orientações ao professor

1. Para a dramatização será necessário mobilizar três alunos (uma menina que representará a personagem feminina Dafne e dois meninos que representarão os personagens Apolo e o cupido) e o professor será o narrador.
2. Os alunos devem ser convidados a participar de forma democrática sem a imposição do professor ou sem que se aponte aqueles alunos que sempre realizam as leituras. A participação deve ser absolutamente voluntária.
3. Os alunos voluntários serão orientados pelo professor, que já conhece a narrativa, a

trazerem no dia da leitura roupas e objetos que ajudem na dramatização.

4. O professor deve estudar o texto previamente com os alunos voluntários identificando traços marcantes das personagens, entonação vocal, as vestimentas que ajudam a compor a caracterização das personagens, dentre outros aspectos, para que a leitura em sala flua com naturalidade, contribuindo para a compreensão global do texto.

5. O professor precisa planejar com os três alunos o momento certo da entrada de cada um na sala, mediante a leitura do texto.

No momento que antecede a leitura, o professor, enquanto distribui cópias do texto para turma (o mito de “Apolo e Dafne” que está disponível no anexo deste trabalho), pode conversar com os alunos relembrando o que já foi discutido sobre o mito.

Quando todos estiverem com o texto em mãos é hora de começar a leitura a partir do título, isto é, fazendo-se especulações sobre ele e tentando relacioná-lo ao conteúdo. Também é interessante falar dos aspectos relacionados ao gênero, considerando tudo que os alunos sabem e podem inferir. Essa, na verdade, é uma estratégia de antecipação, de previsões sobre o conteúdo do texto, de formulação de hipóteses importante para motivar os alunos para a leitura.

Tais orientações podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero. (BRASIL, 1998, p. 38).

Após essas discussões iniciais, o professor anuncia que irá começar a leitura chamando a atenção dos alunos. O mito inicia-se com a voz do narrador (professor), conforme deve ter ficado claro no estudo realizado previamente. Os três personagens ficam fora da sala e só entram no momento em que o texto os apresenta.

Ainda que a leitura seja dramatizada, pode haver interferência da turma questionando alguma passagem, pedindo explicações, confirmando ou refutando as previsões realizadas em torno do título. Assim, o professor pode iniciar o processo de interpretação que será aprofundada na etapa seguinte.

Quarto passo: Interpretação

As atividades previstas nessa etapa, conforme orienta Cosson (2009), apresentam como objetivo central apreender o sentido global da obra, por parte dos alunos. Inicialmente,

o professor deve verificar se a leitura dramatizada foi suficiente para que toda a turma tenha compreendido o enredo ou se ficou algo solto que necessite de explicações. Para tanto, pode-se solicitar à turma que recontem de forma sucinta a estória lida de forma dramática.

Dessa forma, o professor poderá observar se todos a compreenderam. Nesse momento, também pode instigar os alunos a confirmarem ou refutarem as hipóteses construídas na etapa de leitura. Caso perceba que a leitura dramatizada não obteve o resultado esperado e que os alunos não entenderam de fato a estória, o professor poderá propor uma nova leitura individual.

Oliveira e Antunes (2013) pontuam que o momento pós-leitura deve ser um espaço de reflexão e interação no qual os alunos possam opinar e, ao mesmo tempo, repensar a leitura mediante a discussão coletiva sempre considerando o discurso do outro. Como se percebe, são atividades simples como conversar, discutir, ouvir o que o mito tem a dizer, deixar o aluno falar, comparar, relacionar, mas que conduzem os alunos à construção do próprio conhecimento. Assim, as autoras consideram que:

O momento pós-leitura é muito importante, pois proporcionará ao professor subsídios para verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de ler com compreensão, identificar a ideia principal do texto, os personagens, o tempo e o lugar em que se passa a história, se tiveram uma percepção crítica dos fatos apresentados e se são capazes de fazer um reconto da história lida (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 78 - 79).

Nesse sentido, esse primeiro exercício oral de interpretação poderá ser guiado como uma conversa sobre o mito, em primeiro lugar observando o que a leitura provocou nos alunos. Silva (2008) mostra que uma boa forma de iniciar a interpretação é questionar os alunos sobre os sentimentos e lembranças despertados pela leitura, bem como o que eles compreenderam da leitura. Assim, o autor propõe duas questões chave:

- (1) Do que você lembrou ao ler o texto?
- (2) O que você compreendeu da leitura do texto?

O autor baseia-se na teoria da hermenêutica para construir unidades de leitura que possibilitem uma leitura crítica e partilhada com a comunidade de leitores, além de incentivar a produção de outros textos como forma de aprofundar os sentidos trazidos pelo texto base. Logo, o autor julga e descreve o modelo:

Um possível modelo de leitura para explorar criticamente os textos pressupõe um movimento de interpretação que vai do Constatar (compreensão individual primeira: leitura preliminar pelo aluno individualmente) passa pelo Cotejar (partilhar coletivamente, com os colegas e com o professor, as primeiras constatações) e chegar ao Transformar (produzir mais sentidos, elaborar outros textos vinculados à realidade concretamente vivida pelos alunos leitores). (SILVA, 2008, p.57).

Como se percebe, essa metodologia apresenta pontos convergentes com a proposta de Cosson (2009), por isso também subsidia a sugestão de atividades apresentadas aqui. Além disso, pode ser outra metodologia utilizada pelo professor alternando com a Sequência Didática ou com outras que conheça, a fim de que o trabalho com a leitura também possa variar. Dessa forma, o professor pode utilizar as duas perguntas elaboradas por Silva (2008), elencadas acima, para iniciar a discussão.

Em relação ao primeiro questionamento, é preciso que o professor dê tempo para que os alunos escrevam e manifestem os sentimentos e sensações que o mito suscitou. É imprescindível que os alunos justifiquem o porquê de tal sentimento ou sensação, sempre voltando ao texto. O professor deve anotar no quadro os sentimentos e sensações manifestados pelos alunos.

Em relação ao segundo questionamento - O que você compreendeu da leitura do texto? -, o procedimento pode ser semelhante: o professor deve permitir que os alunos livremente escrevam e relatem o que compreenderam da leitura e anotar no quadro ao lado dos sentimentos e sensações. Caso ache conveniente, o professor pode pedir a um aluno que faça as anotações para ele. Desse modo, poderá acompanhar melhor os relatos dos alunos e organizar a participação, evitando que todos falem ao mesmo tempo ou que um ou outro aluno deixe de participar. Isso garante que o exercício seja um momento democrático e de partilha.

Cosson (2009, p. 85) defende que, na sequência, a primeira interpretação seja livre e individual, pois “[...] é o momento em que o aluno se encontra com o livro [...]”. A interpretação sugerida aqui é guiada por duas perguntas, todavia elas permitem que os alunos se manifestem livremente e ao mesmo tempo compartilhem suas interpretações ampliando, assim, os sentidos do mito. Após a conclusão dos relatos, o professor deve chamar a atenção dos alunos para o quadro e realizar conjuntamente uma síntese das informações, baseando-se nas seguintes sugestões:

1. O mito provocou quais lembranças na turma?
2. O que a turma compreendeu acerca do mito?

Professor, ao concluírem a síntese, verifique com os alunos se eles ainda acrescentariam algo. Em seguida solicite que a turma anote as conclusões no caderno. Para essa atividade, o tempo de duração será de 1 hora/aula.

Segundo módulo da Sequência Didática

Como se sabe, o letramento literário pressupõe conhecimento e familiaridade com os gêneros literários. É preciso lembrar que na etapa anterior da Sequência Didática os alunos estudaram o gênero textual mítico que é considerado uma narrativa curta e apresenta elementos que o caracterizam e o diferenciam de outros gêneros. Provavelmente, em outras séries, os alunos que agora estão no 9º ano já estudaram os elementos da narrativa, a estrutura e as características do mito.

A segunda etapa dessa sequência terá a duração de dois encontros de duas aulas de cinquenta minutos cada e nela verificará questões mais pontuais relacionadas aos elementos da narrativa e de que forma eles se articulam para produzir determinados efeitos de sentido. Como, por exemplo, a caracterização das personagens e o cenário. Para tanto, sugere-se as seguintes questões:

1. Relate suas impressões acerca dos personagens Apolo e Dafne como as características físicas, de personalidade, comportamentos, estilo de vida e como isso influencia as ações realizadas por eles.
2. Quais sentimentos os personagens demonstram um pelo outro?
3. De que maneira você entende a relação entre Apolo e Dafne?
4. De que maneira é possível relacionar o enredo do mito às histórias de amor na atualidade?

Dicas ao professor: As questões devem ser feitas por escrito e respondidas no caderno individualmente. O professor deve dispor a sala em círculo, a fim de que no momento da socialização todos estejam atentos às respostas dos colegas. Essa parte terá duração de 30m. O restante da aula, 20m, deve ser usado para socialização e compartilhamento das respostas dos alunos.

O desfecho do mito de “Apolo e Dafne” é carregado de mistério. Esse final aberto aguça a curiosidade e a imaginação do leitor, que começa a criar soluções para o final da narrativa. Assim, como atividade final da primeira interpretação, valendo-se dessa abertura,

propõe-se que os alunos individualmente deem continuidade ao mito, propondo um novo desfecho coerente com o tom de mistério que ele proporciona.

Para tanto, é necessário que o professor estabeleça em conjunto com os alunos a situação inicial, a partir da qual o final do texto será produzido. Considerando-se a Sequência Didática nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), a etapa da apresentação da situação “é [...] o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Os autores defendem a elaboração de um projeto comunicativo coletivo, isto é, pensado e realizado pela classe.

Nessa perspectiva, durante a apresentação da situação inicial, os alunos, orientados pelo professor, irão pensar coletivamente no projeto de comunicação a ser desenvolvido. Nessa fase inicial, os autores apontam duas dimensões principais, a saber: a primeira dimensão é a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito proposto aos alunos de forma bem explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é finalmente o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito.

Deve-se dar as indicações que respondam às seguintes questões:

1. Qual o gênero que será abordado?
2. A quem se dirige a produção?
3. Que forma assumirá a produção?
4. Quem participará da produção?

A segunda dimensão é a dos conteúdos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81), na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. O professor pode explicitar os elementos do enredo para a turma, mostrando que a narrativa apresenta uma situação inicial, clímax e desfecho. Pode basear-se no quadro a seguir, uma vez que a estrutura narrativa do mito apresenta os mesmos momentos da maioria das narrativas: **introdução** (fatos iniciais), **complicação** (desenvolvimento), **clímax** (momento de maior tensão) e **desfecho** (solução do conflito ou revelação de um fato).

Como já ficou claro, todos os alunos participarão da produção e o público alvo será a comunidade escolar que será convidada a visitar a exposição realizada como culminância do trabalho em torno do mito de “Apolo e Dafne”.

Inicialmente, a produção será a reescrita do desfecho do mito, mas isso não impede

que os alunos expandam a proposta para a produção de vídeos, de uma encenação mais elaborada, um poema, uma caricatura ou outro texto que surja durante a conversa. Vale ressaltar que se trata de um projeto que está sendo elaborado coletivamente, portanto, os alunos são os agentes e devem conjuntamente tomar as decisões, por isso o professor deve sugerir essa atividade de produção e não impor aos alunos.

Dicas ao professor: Professor, essa atividade deve ser iniciada em sala. Mas a sua conclusão só ocorrerá na culminância das contextualizações, quando os alunos serão convidados a apresentarem suas produções em torno do mito. Mesmo assim, marque um dia para recolher os textos e ler os finais propostos pelos alunos. Sem pressão, pois alguns dos alunos podem não conseguir escrever em tempo hábil.

Por isso o recolhimento dos textos pode ser feito em etapas. Numa aula o professor solicita que quem tiver concluído deixe o texto sobre sua mesa. Na próxima aula, poderá proceder da mesma forma até que todos os alunos entreguem seus textos. Assim, utilize cerca de 20m para a orientação da atividade coletivamente e individualmente e o restante da aula, 30m, destine à produção dos finais do mito.

Portanto, tendo em vista essa sugestão de produção textual, é necessário recorrer à Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto que os autores propõem a construção de módulos para superar dificuldades de escrita em relação à produção de gêneros textuais diversos. Após a leitura da produção inicial, o professor deve verificar se os alunos tiveram dificuldades e quais foram elas a fim de que possa formular os módulos para ajudá-los a superá-las. A intervenção, nesse caso, poderá ser coletiva ou individual, a depender dos problemas observados na primeira produção.

4.3 PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA COM A LENDA DO BOTO COR-DE-ROSA

Essa Sequência Didática foi criada para trabalharmos com a lenda brasileira “O Boto cor-de-rosa”. O texto encontra-se no livro de A. S. Franchini (2012), *As 100 Melhores Lendas Do Folclore Brasileiro*. Criamos a referida sequência de acordo como os conteúdos presentes no livro didático de literatura e de leitura do Ensino fundamental II. Com esse cuidado em nossas mãos, mãos que pesquisam objetivando dar uma boa aula e suscitar nos futuros leitores o amor por histórias que se passaram no Brasil, Boechat (1997, p.23) definiu lenda como “um sonhar coletivo dos povos. Os temas míticos retratam situações humanas básicas, arquetípicas como Jung as chamou”.

Um dos objetivos dessa Sequência Didática é trabalhar com a leitura significativa na vida do aluno. cremos que ficou claro que as sequências de “Apolo e Dafne” e do “Boto cor-de-rosa” pretendem discutir o mito tradicional grego e a lenda tradicional do Brasil. Como professores devemos ter a certeza que a leitura se torna mais significativa quando trabalhamos com textos que nos façam sentir como se fôssemos parte dele. Por isso, a escolha dessa lenda tão popular no Brasil.

Freire (2000, p. 27), com pedagogia progressista, traz o seguinte posicionamento sobre o ato de ler:

Eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira e convido o autor, não importando qual a travar um diálogo comigo. Nesta perspectiva o texto não é algo pronto e acabado, mas do leitor que age e passa a construir o texto (dialogismo).

Fazendo uma reflexão sobre as falas de Freire (2000) a respeito da leitura, podemos ver que o hábito de ler é importante também na construção do ser como um sujeito da sociedade, o ato de ler deveria ser uma necessidade normal e inerente a todos os seres humanos e deveria ser desenvolvido desde a infância. Dessa forma, possibilitaria inúmeros benefícios às crianças e conseqüentemente aos adultos. Um destes benefícios seria a consciência de seu lugar no mundo. As práticas de leituras servem como auxílio na compreensão das relações sociais e da realidade que nos cerca.

Para convidar e estimular os alunos a participarem voluntariamente das atividades desenvolvidas na Sequência Didática aqui proposta, selecionamos a lenda Boto Cor-de-Rosa, que conta a história de um Boto que toma, embora não seja completa, a forma de um homem galante para seduzir as mulheres durante as festas juninas e as levar para ao fundo do rio e as engravidar.

Para trabalharmos com a referida lenda, selecionamos uma animação: “*O Boto*” - *Série Juro que vi - Folclore Brasileiro*, que possui duração de 11m e 47s, depois do filme brasileiro *Ele, o boto*, que possui duração de 106 m. Em seguida, a leitura da lenda Boto Cor-de-Rosa. Essa lenda é originária da região amazônica do Brasil e, contemporaneamente, é bastante popular na região, galgando o seu lugar no folclore amazônico e, porque não dizer, no folclore do Brasil.

Boto cor-de-rosa

Esta lenda tem sua origem no boto-cor-de-rosa, um mamífero muito semelhante ao golfinho, que habita a bacia do rio Amazonas.

De acordo com a lenda, um boto cor-de-rosa sai dos rios nas noites de festa junina, quando são comemorados os aniversários de São João, Santo Antônio

e São Pedro, a população ribeirinha da região amazônica celebra estas festas dançando quadrilha, soltando fogos de artifício, fazendo fogueiras e degustando alimentos típicos da região.

Com um poder especial, o boto consegue se transformar num lindo jovem vestido com roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande.

Este desconhecido e atraente rapaz conquista com facilidade a mais bela e desacompanhada jovem que cruzar seu caminho e, em seguida, dança com ela a noite toda, a seduz, a guia até o fundo do rio, onde, por vezes, a engravida e a abandona.

Por isso, as jovens eram alertadas por mulheres mais velhas para terem cuidado com os galanteios de homens muito bonitos durante as festas, tudo pra evitar ser seduzida pelo infalível boto e a possibilidade de tornar-se, por exemplo, uma mãe solteira e, assim, virar motivo de fofocas ou zombarias.

O boto ou Uaiara, também é conhecido por ser uma espécie de protetor das mulheres, cujas embarcações naufragam. Muitas pessoas dizem que, em tais situações, o boto aparece empurrando as mulheres para as margens do rio, a fim de evitar que elas se afoguem, as intenções disso até hoje não são muito conhecidas...

Assim sendo, na região norte do Brasil, quando as pessoas desejam justificar a geração de um filho fora do casamento, ou um filho do qual não se conhece o pai, é comum ouvir que a criança é filha do boto.

Por este fato as pessoas que moram nas comunidades próximas aos rios onde habitam os botos cor-de-rosa não o comem acreditando que ficarão enfeitadas por ele pelo resto da vida. Acredita-se também que algumas pessoas que comem a carne do boto ficaram loucas. (FRANCHINI, 2012, p. 147)

Professor, o material utilizado nessa Sequência Didática foi pensado para ser trabalhado durante um mês com essa lenda da Amazônia do Brasil. Sugerimos que a mesma possa ser trabalhada no mês de junho, mês em que se celebra com mais afinco as festas juninas no folclore brasileiro.

Como ficou frisado na introdução deste capítulo, a literatura sempre marcou e sempre marcará presença na escola, mas a recepção que esta oferece distancia os alunos do verdadeiro sentido da literatura, que é dar prazer e desenvolver a consciência crítica nos leitores. Vasconcellos (2006) nos conta que a falta de interesse dos estudantes pelas “estórias nacionais” é fruto de uma cultura escolar que não dá o devido valor às nossas raízes.

A nossa história somente nos é contada a partir da chegada dos europeus. Ao que existia antes não foi dada muita importância. Ou seja, as histórias das populações indígenas como sua geografia e sua história ficaram à mercê das negligências. Vasconcellos (2006, p. 21-22), ao discorrer sobre esses questionamentos, salienta:

Os arquétipos são imagens instintivas que não foram intelectualmente inventadas. Estão sempre presentes e produzem certos processos no inconsciente que podemos comparar aos mitos. É essa a origem da mitologia. A mitologia é uma dramatização. As razões desse

desconhecimento de grande parte da sociedade brasileira, tanto em relação à arqueologia brasileira como também em relação ao período pré-colonial, podem ser compreendidas à luz de alguns aspectos: na própria conformação da história do nosso país que, sem dúvida, não atribuiu a importância devida ao segmento indígena na discussão em relação à polêmica questão da identidade nacional, à forma como nossas elites trataram a questão indígena em termos jurídicos e, obviamente, ao fato de que a arqueologia como área de conhecimento é muito recente em nosso país.

No tocante ao letramento literário e às práticas de leitura, muitas das vezes é priorizado o ensino de outras culturas em detrimento da nossa. Dessa forma, as sequências desenvolvidas aqui mostram que dá para se trabalhar com o mito e com a lenda, ao mesmo tempo, evidenciando a importância deles para a construção da nossa identidade e destacando as características que eles têm em comum.

Esta Sequência Didática terá como objeto de estudo a lenda do Boto Cor-de-Rosa e ela será trabalhada nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II. Antes de iniciar a sequência propriamente dita, discutiremos mais um pouco sobre leitura e leitor, como recomenda Solé (2008, p. 23):

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.

Perfeito (2005) afirma que não há textos sem leitor, pois há uma mistura de vozes necessária para a sua sobrevivência. Estes entrecruzamentos produzem os mais variados sentidos que um texto possa ter. E estes sentidos, estes significados vão se juntando e criando um texto, um novo conhecimento. Enfim, podemos dizer que as lendas e os mitos narram histórias de um momento, de uma época cultural, filosófica. Essa ótica nos revela a seguinte concepção de leitura:

Como instauradora de diálogos, propiciando diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de reconhecer o outro. Considera, também, o ato de ler uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula. Entende, em decorrência, que embora o autor movimente recursos expressivos, na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Iniciando as atividades da sequência, testaremos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero lenda e sobre a história do Boto cor-de-rosa, em seguida

discutiremos as características da lenda e, após esse momento, será realizada a leitura.

Primeiro passo: Entendendo a lenda

1. Segundo a lenda, quem é o Boto cor-de-rosa?
2. Onde ele habita?
3. Quando o Boto sai do rio?
4. A que região do Brasil o Boto pertence?
5. Como ele aparece nas festas?
6. O que acontece com as mulheres que são seduzidas pelo Boto nas festas juninas?
7. Quando é que dizem que uma criança é filha do Boto?
8. Segundo o texto, o que as pessoas acham que acontece com quem come a carne do Boto?
9. Por que dizem que o Boto é protetor das mulheres?

Os objetivos específicos são:

- Proporcionar aos alunos a familiarização com as lendas brasileiras, possibilitando desfrutar do conhecimento que os antigos tinham sobre as florestas e seus perigos e como se protegiam deles;
- Instigar nos estudantes a curiosidade pela leitura das lendas brasileiras;
- Propiciar aos discentes uma leitura prazerosa e cheia de conhecimentos;

Estratégias:

- a) A exibição do vídeo “*O Boto*” - *Série Juro que vi*;
- b) Conversa mediada pelo professor sobre o vídeo;
- c) Exibição do filme *Ele, o boto*;
- d) Leitura em voz alta da lenda do Boto cor-de-rosa.

Competências:

- Ampliar a competência leitora;
- Expandir a compreensão leitora;
- Enriquecimento do vocabulário;
- Reconhecer o gênero lenda através de suas características;
- Reconhecer nos textos os elementos que os classificam como narrativos.

Habilidades:

- Conhecimento vocabular;
- Reflexão crítica sobre o conteúdo da lenda;
- Aprender a fazer inferências antes, durante e após os estudos da lenda;
- Entender quais elementos faz parte de uma narrativa curta.

Esta proposta didática foi pensada para ser realizada no decorrer de um mês. Sugerimos sua realização no mês de junho. Por ser o mês das festas juninas, momento que leva o boto a tomar forma quase humana e aparecer para dançar e seduzir as moças bonitas nas festas em homenagem aos santos juninos.

Esta proposta será desenvolvida em quatro momentos, com duas aulas de cinquenta minutos.

Primeiro Módulo desta Sequência Didática

- a) Motivação;
- b) Introdução;
- c) Leitura;
- d) Interpretação;

Motivar é tudo, então há de ter uma preparação prévia dos alunos para que estes sintam vontade e queiram de fato participar das atividades. Como motivação é uma forma pedagógica de deixá-los curiosos e atentos à atividade, sugerimos a exibição da animação “*O Boto*” - *Série Juro que vi*, que possui duração de 11 minutos.

Tomando como base a importância de motivar, o Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE – 2007) desenvolveu um manual, onde os professores promoviam e divulgavam discussões sobre os temas que tivessem o viés de incentivar a leitura dos alunos. Os grupos se reuniam em encontros de trabalho, pois todo professor deve procurar sempre formação continuada e assim participar crítica e ativamente dos projetos coletivos da escola, independentemente da disciplina que leciona. Até porque quase todas as disciplinas passarão inevitavelmente pela Língua Portuguesa.

Sobre isso, Cordeiro (2005, p. 66) diz o seguinte:

Há algo fundamental que não pode nem deve ser esquecido: o saber acumulado ao longo de um percurso profissional e pessoal, que conforma a

subjetividade singular e peculiar de cada um de vocês. A trajetória profissional do professor é tecida com saberes e experiências, não tenham dúvida. Isso confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do professor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que você, professor, vai, com múltiplos e diversos olhares, ressignificando conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e de escrita.

Ao professor, nessa etapa, sugerimos que você faça uso de toda sua imaginação, crie título, formule hipóteses, elabore perguntas do tipo:

- a) O que o título da lenda lhes sugere?
- b) Pelo título dá para imaginar do que se trata a lenda?
- c) O que vocês entendem por lenda do Brasil?

Esses questionamentos fazem um diagnóstico do nível de conhecimento prévio dos alunos sobre a história da lenda e os estimulam a criar as suas próprias opiniões sobre o que assistiram. Em seguida, é dada continuidade às atividades da Sequência Didática. Aqui, sugerimos a exibição do filme *Ele, o boto*, que possui duração 106 minutos. Após essa etapa, o professor deverá seguir uma conversa sobre o filme.

1. Quais foram as impressões causadas pelo filme?
2. O que acharam da escolha do gênero lenda?
3. Quais traços semelhantes há entre o boto da animação e o boto do filme?
4. Qual a semelhança entre a história do casal que está na animação e a do casal que está no filme?
5. Como vocês entendem a história dos casais, tanto o da animação quanto o do filme?

Indagações como estas, principalmente se forem feitas de forma oral, produzem nos alunos reflexão, ou seja, eles começam a pensar sobre o assunto. Esse é um exercício eficaz de argumentação e do texto. Essa proposta une atividades de leitura, oralidade e, por fim, a escrita, pois ao final os alunos terão que produzir outro final para a lenda do Boto cor-de-rosa.

Conforme orienta Vasconcellos (2006), a interação entre as três linguagens (da animação, do cinema e escrita) é fundamental para tirar o peso da mistificação que há entre o ensino de Literatura e o de Língua Portuguesa, tendo em vista que elas são inseparáveis e uma não existiria sem a outra.

Segundo passo: Contato direto com a obra física

Esta etapa é fundamental, pois os alunos, após terem assistido à animação e ao filme e terem contato como a leitura da lenda, precisam, agora, conhecer os livros diretamente. Sugerimos a criação de um Baú dos Livros (se este puder ser construído por eles, será mais eficaz a aplicação desta Sequência Didática). Dentro deste baú devem estar todos os livros sugeridos nesta pesquisa e mais outros que o professor ache necessário.

Assim, os laços entre a literatura e o leitor começam a ser construídos e a escola torna-se responsável por ser a linha que une a literatura e o leitor. De acordo com Lajolo e Zilbermann (2007, p. 25), “A escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”.

Durante o desenvolvimento dessas sequências, percebemos que muitos professores que estão em sala ensinam literatura, mas não leem frequentemente. Assim, o ensino de literatura fica deficitário, pois como Athanzio (2001, p. 45) questiona o porquê do desinteresse pela escola e continua dizendo que “não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, no entanto, as salas de aula brasileira estão repletas de pessoas que apesar de não ler como se deve, tentam ensinar”.

Desta feita, percebemos que a literatura não está sendo ensinada na escola como algo que pode transformar as pessoas e as pessoas, o mundo. Isso se dá pela pouca formação de alguns professores.

Zilberman (1993) corrobora com esse questionamento: mas como adquire-se o hábito de ler? No seu livro *Leitura em crise na escola*, isenta a escola em cinquenta por cento em relação à responsabilidade de criar o hábito da leitura e o contato das crianças com os livros físicos. Vejamos na íntegra a conclusão da pesquisadora:

Sabemos que a experiência infantil de contato com os livros deve anteceder à idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer da leitura muito antes de aprender a ler. Tais afirmações remetem à importância do ambiente familiar na formação do hábito da leitura. Mas, embora a atuação dos pais seja fundamental, é para o professor que convergem as maiores expectativas. Tal situação configura-se, historicamente, a partir do momento em que a escola passa a ser responsável pela alfabetização da infância e assume sua formação educativa posterior. Cabe, então, ao professor iniciar a criança nas letras e incentivar-lhe o gosto, visando desenvolver o hábito da leitura (ZILBERMAN, 1993, p.86).

Para Zilberman (1993), o incentivo e a construção do hábito de ler começam em casa e se completam na escola. É no berço materno que as crianças precisam vivenciar situações em que tenham acesso aos livros. Haja vista que, ainda fazendo uso da reflexão de Zilberman

(1993), o gosto pela leitura não é somente responsabilidade da escola. Pelo contrário, a família precisa motivá-la.

Dando continuidade à Sequência Didática, para o segundo momento é necessário que a escola tenha um espaço adequado para tal, como uma sala de leitura para abrigar o baú, o cordão de livros, enfim, tudo que o professor precisar para desenvolver bem essa etapa com os alunos. É fundamental que o professor manipule os livros junto com a turma, discutindo como se dá o processo de ilustração e de criação da capa, as ilustrações contidas nas folhas, as informações contidas na contracapa, a bibliografia do autor e do ilustrador, pois geralmente quem escreve a obra não é necessariamente quem faz os desenhos, as ilustrações, etc. É importante que o professor diferencie o papel do profissional envolvido na criação do livro.

Assim o professor estará desmitificando o espaço que há entre autor e leitor. Dessa forma, o aluno do 9º ano do ensino fundamental perceberá a possibilidade de que no futuro ele mesmo venha a ser um ilustrador e, quem sabe, um autor de livros.

Concluindo essa etapa, sugerimos a mostra do vídeo “Conheça e se encante com nosso rico folclore brasileiro”, com duração de 7 minutos. Assim os alunos terão mais um suporte para entender as lendas do Brasil.

Terceiro passo: Acompanhamento de todo o processo e verificação se ele está acontecendo como planejando.

Neste momento da Sequência Didática, os professores verificaram se todo o processo desenvolvido até aqui está colhendo os frutos almejados, se após a seleção da lenda do Boto cor-de-rosa e a realização dos eventos, recordamos: assistir à animação, ao filme, leitura da lenda em voz alta e, por fim, a construção de um Baú dos Livros, é necessário verificar se houve letramento, se os alunos passaram pela escolarização literária. Soares (1999), em seu livro *A escolarização da literatura infanto-juvenil*, menciona algumas instâncias da escolarização literária. Eis as mais pertinentes a esta sequência:

- a) Começar pela biblioteca da escola que determina os rituais de leitura;
- b) Como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler;
- c) A leitura e o estudo dos textos literários em sala de aula.

De acordo com a autora, às vezes a escola e a casa dos alunos oferecem condições indesejadas de leitura ou transformam o hábito de ler em uma obrigação e não em algo prazeroso. Para Soares (1999, p. 97), o que deixa claro, o que nos leva a ter certeza de que uma

escolarização da literatura foi feita de maneira satisfatória são as “práticas de leitura que ocorrem no contexto social, as atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”.

Segundo Módulo da Sequência Didática

O letramento literário nos leva a pressupor que o estudante já possui certa familiaridade com os gêneros da literatura. Agora partiremos para algo mais complexo, pois já os letramos no módulo I. Assim sendo, dedicaremos o módulo II desta sequência aos elementos da narrativa, tais como: personagens, formas com que as frases se articulam para formar os sentidos que o autor quer que seu texto tenha, entre outros. Como instrumento para essa verificação nos valeremos de questionários como os que seguem abaixo e que podem ser respondidos de forma oral.

1. Conte-nos o que você entendeu acerca do personagem Boto? Suas características físicas, como e porque ele se transforma em homem?
2. O que o Boto faz com as suas conquistas? Ele ajuda aos pescadores ribeirinhos?
3. As lendas nascem por quê?
4. As lendas, a oralidade e a escritura nasceram em que ordem de acontecimentos?
5. Como podemos ligar a temática da lenda do Boto ao amor vivido na contemporaneidade?

Após esses questionamentos é a hora de ir para a última etapa da sequência com as seguintes perguntas:

1. É possível atualizar a lenda do Boto para a nossa realidade?
2. Como eles fariam essa atualização?
3. E se eles mudarem o animal, qual seria esse animal?
4. Por que da mudança?

Para serem feitas as indagações acima, sugerimos que o professor organize os alunos em círculo para haver maior interação entre eles, tornando mais agradável a rotina de uma sala de aula.

Nesta etapa, as perguntas são importantes, pois elas serão a luz que guiará os alunos na construção do desfecho que eles criarão para lenda do Boto. Estas indagações farão com que o

professor consiga estabelecer um paradigma entre as novas histórias criadas pelos alunos e a lenda original, embasado nos princípios de uma sequência didática interativa. Como norteia Oliveira (2013, p. 43), uma Sequência Didática interativa – SDI,

[...] É uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêuticodialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes.

Na Sequência Didática Interativa devemos possibilitar a construção de um terceiro conhecimento, de um novo conhecimento, de um novo saber. Saber este que o aluno jamais irá esquecer, pois é dele e foi ele quem o descobriu.

Assim o professor poderá guiar os alunos através de interrogações como estas:

1. Qual o gênero do texto? E porque você acha que o gênero é este?
2. A qual pessoa do discurso dirige-se o gênero lenda?
3. Qual a forma do texto? Se prosa, versos.
4. E quem participa das ações que compõem a narrativa?
5. Quais semelhanças e diferenças podemos encontrar ao comparar o mito de Apolo e Dafne e a lenda do Boto cor-de-rosa?

Portanto, buscamos como produto final das sequencias aqui desenvolvidas a proficiência leitora dos nossos alunos, e, para tal, precisamos cumprir etapas preestabelecidas nelas. Dessa forma, almejamos que nossos alunos construam o saber novo do qual fala Oliveira (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs desenvolver sequências didáticas com o Mito e a Lenda como estratégia para aprimorar o letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental. Para alcançarmos esse objetivo, optamos pela produção de duas sequências didáticas: uma para trabalhar o Mito de Apolo e Dafne e outra para trabalhar a Lenda do Boto cor-de-rosa. Nas duas sequências detalhamos minuciosamente o passo a passo de como aplicar o material a ser utilizado e, em anexo, colocamos mais seis sugestões de textos: três mitos, e três lendas do folclore brasileiro, os quais podem ser estudados nas duas sequências didáticas aqui detalhadas.

Por meio dos mitos, das lendas do folclore e das artes podemos trabalhar vários textos na perspectiva de prover o letramento literário, o professor deve ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, por ser ele o mediador entre a leitura e os alunos. Dessa forma, sua concepção de leitura deve perpassar pela experiência concreta e pela diversidade literária, possibilitando a fruição estética e a formação do gosto. O professor mediador deverá ter ciência que o letramento literário proporcionado pela escola requer planejamento, pois também pressupõe um estudo crítico da literatura.

Assim, são apresentadas perspectivas e práticas de leitura com o mito e com a lenda que serão desenvolvidas pelo professor e que visam colaborar com o processo de construção do aluno/leitor. O mito e a lenda são explorados em suas dimensões estética, cultural, social e ideológica, bem como através das suas diversas relações com outras linguagens, no intuito de formar leitores críticos. Vale destacar também que a literatura precisa oferecer um significado para a vida dos alunos. Para que ela signifique no contexto escolar depende em grande parte da mediação do professor.

Reitera-se, portanto, a necessidade desse profissional dispor do conhecimento da ciência da literatura, ter uma base teórico-crítica-metodológica sólida, a fim de que possa avaliar os materiais didáticos disponíveis para o trabalho com a Língua e suas literaturas de forma crítica, observando as concepções de língua, linguagem, texto, leitura e literatura circunscritas principalmente no Livro Didático, visto ser este o principal instrumento de apoio utilizado pelos professores. Além disso, essa base é imprescindível para que o professor possa propor abordagens do texto literário sem descaracterizá-lo.

Para tanto, precisamos nos enxergar como pesquisadores em contínua formação. Para quem se propõe a viver ministrando aulas, a formação continuada é quase como uma obrigação, pois o mundo não dá pausa e, a cada segundo, novos conhecimentos estão

surgindo. Para ensinar de forma mais significativa para a vida do aluno é necessário ter a capacidade de construir e reconstruir novos paradigmas, ou melhor, é preciso ter uma visão plural do mundo e das coisas que cercam tanto o aluno como o professor. A constante mudança do seu público também torna a formação continuada um requisito fundamental para quem quer seguir carreira docente.

Nesse sentido, a fim de tornar esse processo mais dinâmico e não exaustivo tanto para professores quanto para os alunos, sugere-se que as atividades sejam articuladas durante um período. Tendo em vista que as atividades das Sequências Didáticas apresentadas nesta pesquisa articulam a leitura, a produção oral e a produção escrita com vistas ao letramento literário, o professor poderá trabalhá-las como um projeto de Língua Portuguesa, superando a dicotomia existente entre o Ensino de Literatura e o de Língua Materna que ainda persiste em muitas escolas.

Também é importante que durante o desenvolvimento das atividades o professor destine um espaço de tempo para as discussões entre ele e os alunos, assim como entre os próprios alunos sobre os gêneros que estão sendo trabalhados e a temática em questão, o que poderá servir como um termômetro para o professor avaliar o que está sendo construído, identificar falhas e/ou dificuldades e buscar estratégias para superá-las. As duas sequências apresentadas nesta pesquisa também abrem espaço para algo importante e defendido por vários estudiosos do tema: nelas o professor poderá trabalhar o protagonismo de seus alunos. Ao seguir essa metodologia, o professor poderá dividir com seus alunos a responsabilidade de um ensino e aprendizagem como uma nova forma de pensar a educação.

Assim, é preciso avaliar algumas dificuldades que possam surgir mediante a execução das sequências didáticas propostas neste trabalho, uma vez que os professores estão cada vez mais sobrecarregados e inserir uma proposta que articula diversas atividades e dispensa um longo tempo para o seu pleno desenvolvimento requer, por parte deles, um planejamento minucioso para torná-la viável.

Esperamos que o desenvolvimento das atividades atinja o objetivo principal deste trabalho: promover o letramento literário, processo que pressupõe, em primeiro lugar, fruição e prazer que advêm da compreensão dos textos. Ademais, como já mencionado, as sequências didáticas que foram construídas aqui são propostas de intervenção que procuram ressignificar o trabalho com a literatura nas séries finais do Ensino Fundamental II.

Dessa forma, os resultados só poderão ser observados a partir do desenvolvimento das atividades por parte dos professores. Além disso, as sequências didáticas estão abertas e podem sofrer adaptações, se o professor acreditar serem necessárias para a melhor assimilação

pelos seus alunos.

As modificações e a reformulações devem ser feitas de acordo com as condições de cada escola e das necessidades dos sujeitos envolvidos, a fim de promover de maneira eficaz o letramento literário.

Concluimos que o trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a literatura é de fundamental importância na vida dos alunos, pois, através da literatura, obtêm-se informações em relação a qualquer contexto e qualquer área de conhecimento.

Todavia, quase sempre, deparamo-nos com uma geração que ainda não adquiriu o gosto pela leitura. Cabe aos pais em primeiro lugar, como defende Zilbernam (1993), a introdução do filho no mundo da leitura. Sendo, portanto, obrigação apenas em um segundo plano da escola desenvolver esse gosto, que era para advir de casa. A leitura precisa ser reconhecida como algo indispensável para a formação pessoal de qualquer ser humano, a começar pelo Ensino Fundamental.

Talvez essa dificuldade ocorra porque o hábito da leitura não é incentivado desde a primeira infância, nem em casa e nem na escola. Ocorre porque esses jovens ainda não descobriram que há leituras que vêm ao encontro dos seus gostos, porque falta interesse, vontade. Os fatores que contribuem para não fazer da leitura um hábito são inúmeros; porém, a aquisição do gosto pela leitura é um desafio que deve ser conquistado e o professor é parte fundamental deste processo.

Para Moran (1995, p. 4), “O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante”. O maior desafio do professor é utilizar os recursos disponibilizados como ferramenta de ensino. No dia a dia, percebe-se a resistência dos professores em utilizar outros meios de obter a atenção das crianças. Isso é justificado pela falta de uma formação adequada, disponibilidade de horário, grande número de alunos nas turmas, para citar os principais fatores.

Contudo, esses argumentos não devem ser aceitos, pois os professores devem inserir-se na nova situação disponibilizada pelas tecnologias, permitindo o envolvimento da informática como recurso facilitador da aprendizagem.

Após uma reflexão sobre a importância da família e da escola no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura, afirmamos que essas instituições deveriam exercer mais influência na construção do hábito da leitura das crianças. Falta, porém, aos pais a formação adequada para isso.

Tendo como base a conclusão do estudo bibliográfico realizado aqui por meio de

leituras de livros, artigo, dissertações, constatamos que as escolas, geralmente, não utilizam os textos de literatura como uma das prioridades. E quando partimos para o uso dos gêneros mito e lenda, percebemos que o ensino destes é, muitas vezes, equivocadamente negligenciado. O nosso estudo sobre o Mito e a Lenda como estratégia para fomentar o letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental possui como característica propor sequências didáticas que possam amenizar essa realidade.

O estudo do Mito e da Lenda como estratégia para incentivar o letramento literário no 9º ano do ensino fundamental nos revelou que leitura nunca é demais e que nunca é tarde para se tornar um bom leitor, pois a tomada de consciência permite encarar a realidade e mudá-la.

Portanto, tendo como norte algumas bases contempladas neste estudo, concluímos este trabalho sugerindo que em qualquer fase ou momento da vida, todos os seres humanos estão aptos a ler. Mas que o melhor momento para iniciar tal prática é na primeira infância. Como afirma um dos maiores defensores dos mitos e das lendas brasileiras, Monteiro Lobato (1959, p. 43): “Um país se faz com homens e livros”. Por isso, devemos propiciar aos nossos alunos a cultura do hábito de ler.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ATHANZIO, M. R. **Por que o desinteresse pela escola?** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

BILK, A. “O Mito De Dafne E Apolo” - (A Lenda Do Loureiro). 2012 (3m25s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RrNEIatnvSo>>. Acesso: 03 jan. 2018.

BOECHAT, W. Arquétipos e mitos do masculino. In: BOECHAT, Walter. (Org.). **Mitos e arquétipos do masculino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, J. de S. **Mitologia grega**. vol. I. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e dos Desportos, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000017015.pdf>>. Acesso em: 08 jul.

de 2018.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações S.A., 2002.

CARRIÈRE, J. C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

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

COSSON, R; PAULINO, G (Orgs.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

DANTAS, T. **Apolo e Dafne**. Brasil Escola. Disponível em:
<<https://brasilestola.uol.com.br/mitologia/apolo-dafne.htm>>. Acesso em 27 abr. de 2018.

DIDEUS, F. **Mitologia Grega** - Capítulo 2- A guerra entre titãs e deuses. 2014 (7m22s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uMMdkOcr8_U>. Acesso em 22 nov. de 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et. al. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ELE, o boto. Direção: Walter Lima Jr. Produção de Luiz Carlos Barreto e Flávio Ramos Tambelline. Lucy Barreto, Transvideo. 1987. (1h 46m 06s). Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=U66uFZ4KpO0>>. Acesso em: 12 dec. de 2018

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FRANCHINI, A. S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. **As 100 Melhores Histórias da Mitologia**: Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores associados/Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6. ed. São Paulo. Editora Unesp, 2000.

HACQUARD, G. de. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Rio de Janeiro: ASA, 1996.

JOLLES, A. **Forma Simples**. São Paulo: Cultrix, 1930.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M.; ZILBERMAM, R. **Literatura Infantil Brasileira - História & Histórias**. São Paulo. Ática: 2007.

LOBATO, J. B. M. **Cartas escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MAGALHÃES, H. G. D.; BARBOSA, E. de P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (orgs). **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas, SP: Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

MALANGA, E. B. **A Bíblia hebraica como obra aberta: uma proposta interdisciplinar para uma semiologia bíblica**. São Paulo: Humanitas/Fapesp, 2005.

MARCHI, D. M. **A literatura e o leitor**. In: NEVES, I. C. B. et al. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. In: **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 23, n2126, set./out. 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novtec.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MORTATTI, M. R. L. **Histórias dos métodos de alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2004.

MUNIZ, D. M. S. O desejo de ler no contexto socioeducacional brasileiro. In: **Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**. n. 4, 2000. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2937>>. Acesso em: 03 abr. de 2018.

O BOTO. Direção: Humberto Avelar. Produção Multirio. 2012 (11m27s). Série “Juro que vi”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3v2ZXWF8poo>>. Acesso em: 12/12/2018.

OLIVEIRA, B. (Org.). **A prática social global como ponto de partida e de chegada na prática educativa: socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, T. de; ANTUNES, R. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Org.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERCY JACKSON e o Ladrão de Raios [trailer]. Direção: Chris Columbus. Fox. 2010 (2m3s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HgdaPLd36Pw>>. Acesso em: 29/11/2018.

PEREIRA, F. N.; MELO, M. A. de. (Org.). **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de literatura**. Campina Grande: EDUEFCG, 2016.

PERFEITO, A. M. Concepções de Linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: A. R. dos Santos; L. C. B. Ritter. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18).

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SALDANHA, J. D. de M.; CABRAL, M. P. Arqueologia do Amapá: reavaliação e novas perspectivas. In: PEREIRA, Edith; GUAPINDAIA, Vera (Org.). **Arqueologia Amazônica**. V. 1. Belém: MPEG/IPHAN/SECULT, 2009.

SALES, A. V. **Câmara Cascudo**: o que é folclore, lenda, mito e a presença lendária dos holandeses no Brasil. João Pessoa: Ed. Universitária/Ed. UFPB, 2007.

SILVA, A. C. da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. T. da. **Unidades de leitura** – trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Linguagens e sociedade).

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: contexto, 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELLOS, C. de M. O papel dos museus na divulgação da arqueologia no Brasil. In: CALLIA, Marcos; OLIVEIRA, Marcos Fleury (Org.). **Terra Brasilis**: pré-história e arqueologia da psique. São Paulo: Paulus, 2006.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para literatura? In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. V. 5, n. 1, 9-20 - jan./jun. 2009.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – O MITO DE APOLO E DAFNE

Apolo e Dafne

Apolo era considerado um ás da pontaria, desde que abatera a serpente Tifão, a fera que perseguira sua mãe, Latona, quando o deus era ainda criança. Um dia Apolo caminhava pela estrada que margeava um grande bosque, quando se encontrou com Cupido. O jovem deus, filho de Vênus, estava treinando a sua pontaria, solitariamente, em cima de uma pedra. Sem ser notado, Apolo parou para observar a postura do jovem. Com um dos pés escorado sobre uma saliência da rocha, o deus do amor procurava ganhar o máximo de equilíbrio para assestar com perfeição a pontaria. Seu braço esticado, que segurava o arco, era firme sem ser demasiado musculoso; o outro, encolhido, segurando a flecha, tinha o cotovelo apontado para suas costelas, enrijecendo o seu bíceps; todo o conjunto, desde o porte até a dignidade dos gestos, demonstrava grande elegância, e mesmo os músculos das pernas pareciam distendidos, como a corda presa às duas extremidades do arco.

Apolo não conseguiu deixar de sentir uma certa inveja diante da graça do seu involuntário rival. Não podendo mais se conter, saiu das sombras e revelou ao deus do amor a sua presença.

— Olá, jovem arqueiro. Treinando novamente a sua pontaria? — disse Apolo, pondo um indisfarçado tom de ironia na voz.

— Sim — disse Cupido, sem virar o rosto para o outro. — Quer treinar um pouco, também?

Apolo, imaginando que o outro debochava dele, reagiu com inesperada rudeza:

— Ora, moleque, e quem vai me ensinar alguma coisa? Você? Cupido, guardando suas setas, já se preparava para se retirar, quando Apolo o provocou novamente:

— Vamos, treine, treine sempre, garotinho, e um dia chegará a meus pés! — disse o deus solar, com um riso aberto de triunfo.

Cupido, no entanto, revoltado com a presunção do deus, sacou de sua aljava duas flechas: uma de ouro e outra de chumbo. Seu plano era acertar em cheio o peito de Apolo, com a primeira flecha.

— Vamos provar agora, um pouco, da minha má pontaria! — disse o deus do amor, mirando o coração de Apolo.

Num segundo a seta partiu, assobiando ao vento e indo cravar-se no alvo com perfeita exatidão. Apolo, sem perceber o que atingira seu peito — pois as flechas do deus do amor são

invisíveis assim que atingem as vítimas —, sentou-se ao solo, abatido por um langor nunca antes sentido.

Mas Cupido ainda não estava satisfeito. Por isso, enxergando Dafne, a filha do rio que se banhava no rio Peneu, mirou em seu coração a segunda flecha, a da ponta de chumbo, e a disparou. Enquanto a primeira seta provocava o amor, esta, endereçada a Dafne, provocava a repulsa. Assim, Cupido dava início à sua vingança.

— Divirta-se, agora! — disse Cupido, sumindo-se no céu com seu arco. Apolo, após recuperar suas forças, ergueu-se e entrou no bosque, como que impelido por alguma atração irresistível. Tão logo atravessou as primeiras árvores, seus olhos caíram sobre a bela ninfa, que secava os cabelos, torcendo-os delicadamente com as mãos.

— Se são belos assim em desalinho, como não serão quando arrumados? -perguntou ele, já bobo de amor.

A ninfa, escutando a voz, voltou-se para o lugar de onde ela partira. Assustada ao ver que aquele homem de louros cabelos a observava atentamente, juntou suas vestes e saiu correndo, mata adentro. Apolo, num salto, ergueu-se também.

— Espere, maravilhosa ninfa, quero falar com você.

Nunca em sua vida Dafne havia sentido tamanha repulsa por alguém como sentia pelo majestoso deus solar. O pior e mais feio dos faunos não lhe parecia no momento mais odioso do que aquele homem que a perseguia com fúria.

— Afaste-se de mim!

— Gritava Dafne, enojada. Apolo, acostumado a ser perseguido por todas as mulheres, via-se agora repellido de forma tão definitiva.

— Por que foge assim de mim, ninfa encantadora? — dizia, sem compreender. Sem saber como agir diante de uma situação tão inusitada, o desnortado deus pôs-se a falar de si, da sua beleza tão elogiada por todos, de seus dotes, suas glórias, seus tributos e as infinitas vantagens que Dafne teria em juntar-se a ele, o mais cobiçado dos deuses. Mas o mais belo dos deuses desconhecia um pouco a mentalidade feminina, senão teria falado mais da bela deusa em vez de falar tanto de si próprio. Ao perceber, porém, que a corrida desenfreada da jovem acabaria por deixá-la extenuada, o deus gritou:

— Espere, diminua o seu passo que diminuirei também o meu! A ninfa, reconhecendo a gentileza de seu perseguidor, diminuiu um pouco o ritmo. Apolo, no entanto, que diante da diminuição da distância vira aumentar os encantos da sua amada, acelerou involuntariamente o seu passo, renovando o terror na amedrontada Dafne.

— Mas que canalha! — indignou-se a ninfa, tomando novo impulso para a corrida,

mas já estava exausta e não era páreo para Apolo, o deus do astro que jamais se cansa de percorrer o Universo, todos os dias.

Sentindo um peso nas pernas, Dafne voltou o rosto aterrado para trás e percebeu que as mãos do deus quase tocavam os seus fios de cabelo. Contornando a mata, retornou outra vez à margem do rio Peneu, clamando pela ajuda do velho rio:

— Socorro, Peneu! Faça com que eu perca de vez esta beleza funesta, já que ela é a causa de todos os meus sofrimentos! — disse, disposta a entregar à natureza todos os seus dons em troca da liberdade.

Dafne, a alguns passos do rio, deu um salto, pretendendo atingir a água. mas seu tornozelo foi agarrado pela mão firme de Apolo, fazendo com que seu corpo caísse sobre a grama verde e fofa das margens. Um suspiro forte escapou de seus lábios entreabertos, com o impacto da queda. Ainda tentou rastejar em direção à água, porém sem sucesso. Apolo, cobrindo-a de beijos, recusava-se a largá-la.

Finalmente, com um suspiro de alívio, a ninfa sentiu que seu corpo começava a se recobrir com uma casca áspera e grossa, enquanto seus cabelos viravam folhas esverdeadas. Descolando finalmente seus pés da boca do agressor, Dafne sentiu que eles se enterravam na terra, transformando-se em sólidas e profundas raízes. Apolo, ao ver que sua amada estava para sempre convertida numa árvore

— Um loureiro -, ainda tentou extrair do resto de seu antigo corpo um pouco do seu calor, abraçando-se ao tronco e procurando-lhe os lábios. Não encontrou a suavidade do antigo hálito da ninfa, mas apenas o odor discreto da resina.

Apolo, desconsolado, despediu-se levando consigo, como lembrança, algumas folhas, com as quais enfeitou sua lira. Enfeitou também a frente com estas mesmas folhas, em homenagem a Dafne — a mulher que nunca foi nem jamais será sua.

ANEXO B – MITO DE APOLO E A SERPENTE PÍTON

Apolo e Serpente Píton

Íris, a fofoqueira, mensageira e confidente, tão logo soube, foi contar a Juno que Latona estava grávida de Júpiter, seu esposo. Juno decidiu que queria Latona em terras muito, muito distantes. Expulsa, Latona teve que caminhar muito para achar um lugar. Cansada e com o ventre dolorido, ninguém a abrigava. Atrás dela, seguia por terra uma serpente, Píton, que era encarregada de devorar cada filho que ela tivesse. Foi quando Latona encontrou uma ilha flutuante chamada Ortígia, um lugar que não fazia parte da terra e de lugar nenhum. Ilícia, a deusa dos partos, ficou sabendo do sofrimento pelo qual passava Latona para gerar outra criança.

Pressentindo que Latona geraria o mais belo dos deuses, sentiu que seria uma honra ajudá-la. Depois de tanto sofrer, nasceram dois filhos desse parto, Apolo, um menino loiro que representava o dia de sol, e Diana, a menina que era clara como a lua, e cabelos negros como a noite. Júpiter ficou feliz, mandou vários presentes, entre eles, um arco feito pelo deus Vulcano. Diana, com este arco, se tornou a deusa da caça.

Enquanto Apolo somente pensava em se vingar pela mãe. Apolo pediu ao pai que lhe contasse aonde ele poderia achar a serpente Píton, pois, queria matá-la ele mesmo. Latona e os filhos abandonaram a ilha, se mudando para um lugar chamado monte Parnaso. Era ali o covil imundo onde se escondia a terrível serpente Píton.

O grito da serpente vinha do fundo da caverna, fazendo desmoronar grandes rochedos, e Apolo se preparava para o seu acerto de contas. Com seu arco, subiu em uma pedra de onde podia atirar uma flecha no abismo do fundo da caverna onde estava a serpente, que desviou da flecha.

Diana quis ajudar o irmão, que a proibiu, e ela permaneceu abraçada com a mãe num lugar a salvo. A serpente ficou totalmente de pé para dar o bote em Apolo, e, errando o alvo, deixou na rocha cravado um de seus dentes amarelos, do qual saía um odor pestilento e repulsivo. Apolo caiu e uma saliência, e a serpente já preparava um segundo bote, com centenas de suas línguas chicoteando pelo ar.

Foi quando Apolo preparou três flechas muito afiadas para lançar, que voaram e duelaram com as línguas da serpente que foram caindo decepadas pelas flechas. Continuando o trajeto, uma das flechas, atingiu o olho esquerdo, outra, se enterrou no coração e a terceira, dentro da boca, sufocava a serpente.

A queda da serpente no chão provocou um estrondo de oito dias em toda a terra. Apolo, pegando a lira que o deus Mercúrio o dera de presente, tocou a canção de vitória. Naquele local enterrou a odiada serpente, e muito depois, o lugar ganhou a fama de sagrado, se transformando no famoso Templo de Delfos.

ANEXO C - MITO DE APOLO E PÃ

Apolo e Pã

O deus Pã, conhecido por Lupércio, Lupercus, Fauno ou Silvano, era responsável pelos bosques, campos, rebanhos e pastores. As grutas serviam-lhe de moradia e tinha como lazer andar por seus domínios, caçando ou dançando com as belas ninfas, e tocando a flauta que sempre trazia consigo. Não tinha uma aparência muito bonita, é verdade, pois era uma mistura de deus com animal (pernas, orelhas e chifres de bode).

De uma feita, Pã ousou dizer que sua música era muito melhor do que a do deus Apolo. E como se só isso não bastasse, desafiou-o para uma disputa, que foi prontamente aceita. Para juiz da competição foi convocado Tmolo, o deus das montanhas que, para ouvir melhor, removeu as folhas das árvores que tapavam seus ouvidos. Muitos seres divinos e humanos estavam presentes, acompanhando o embate.

Pã armou-se com a sua flauta e Apolo com a sua lira. Com os dois adversários a postos foi iniciada a competição. Ao final, Tmolo elegeu a música do Rei Sol como a melhor. Todos aqueles que se encontravam presentes, acompanhando a disputa, foram unânimes em concordar com o resultado, excetuando Midas, devoto fiel de Pã. Chateado, pôs-se a falar que houve injustiça na escolha, que o juiz fora parcial.

Apolo sentiu-se chateado com a postura de Midas, pois afinal ele nada conhecia sobre música, tendo um ouvido nem um pouco refinado para apreciar e julgar uma melodia. Como castigo, aumentou o tamanho de suas orelhas, igualando-as às de um burro.

Nem é preciso dizer que Midas sentiu-se flagelado com aquela deformação. O único jeito seria escondê-las debaixo de um enorme turbante. Saiu em busca de um local onde pudesse fazer tal arranjo. Ao cabeleireiro, responsável pela arrumação, foi dada a ordem de jamais contar o que havia debaixo dela, sob pena de sofrer um castigo atroz.

Como guardar segredo é coisa dolorosa, o tal cabeleireiro, não mais suportando carregar tão pesado fardo, bolou uma maneira de livrar-se dele, de modo a dormir em paz.

Logo ao amanhecer, quando os campos ainda se encontravam silenciosos e umedecidos pelo orvalho de Aurora, escolheu um lugar não muito distante de sua morada, e ali cavou um buraco. Depois, abaixou-se e, com voz quase inaudível, contou a história de Midas com suas orelhas de burro. A seguir, jogou a terra de volta, compactou-a e voltou para casa. Tempos depois, naquele mesmo local, nasceu uma enorme touceira de juncos, que, ao crescer, passou a murmurar a história de Midas, sempre que era tocada pela brisa.

ANEXO D – A LENDA DO BOTO COR-DE-ROSA

Boto Cor-De-Rosa

Esta lenda tem sua origem no boto cor-de-rosa, um mamífero muito semelhante ao golfinho, que habita a bacia do rio Amazonas.

De acordo com a lenda, um boto cor-de-rosa sai dos rios nas noites de festa junina, quando são comemorados os aniversários de São João, Santo Antônio e São Pedro, a população ribeirinha da região amazônica celebra estas festas dançando quadrilha, soltando fogos de artifício, fazendo fogueiras e degustando alimentos típicos da região.

Com um poder especial, o boto consegue se transformar num lindo jovem vestido com roupa social branca. Ele usa um chapéu branco para encobrir o rosto e disfarçar o nariz grande.

Este desconhecido e atraente rapaz conquista com facilidade a mais bela e desacompanhada jovem que cruzar seu caminho e, em seguida, dança com ela a noite toda, a seduz, a guia até o fundo do rio, onde, por vezes, a engravida e a abandona.

Por isso, as jovens eram alertadas por mulheres mais velhas para terem cuidado com os galanteios de homens muito bonitos durante as festas, tudo pra evitar ser seduzida pelo infalível boto e a possibilidade de tornar-se, por exemplo, uma mãe solteira e, assim, virar motivo de fofocas ou zombarias.

O boto ou Uaiara, também é conhecido por ser uma espécie de protetor das mulheres, cujas embarcações naufragam. Muitas pessoas dizem que, em tais situações, o boto aparece empurrando as mulheres para as margens do rio, a fim de evitar que elas se afoguem, as intenções disso até hoje não são muito conhecida.

Assim sendo, na região norte do Brasil, quando as pessoas desejam justificar a geração de um filho fora do casamento, ou um filho do qual não se conhece o pai, é comum ouvir que a criança é filha do boto.

Por este fato as pessoas que moram nas comunidades próximas aos rios onde habitam os botos cor-de-rosa não o comem acreditando que ficarão enfeitiçadas por ele pelo resto da vida. Acredita-se também que algumas pessoas que comem a carne do boto ficaram loucas.

ANEXO E – A LENDA DA IARA

Iara

Iara é uma deturpação pseudoindigenista que se fez à figura da Cobra Grande, um dos mitos fluviais mais importantes da Amazônia. Também chamada de Mãe-d'Água, ela assumiu quase todas as características de uma sereia, chegando a ser apresentada, muitas vezes, com o rabo escamado delas.

O mito do Iupuiara, um homem-marinho que saía das águas para matar os índios, parece também ter exercido influência na conformação original da Iara. Criaturas saindo de dentro das águas para espalhar a devastação é uma constante no imaginário indígena. Os acréscimos fantásticos, porém, como cantorias lúbricas e ofertas de tesouros ocultos para atrair as vítimas, são sempre desenvolvimentos posteriores, fruto da miscigenação operada entre o mito indígena e as lendas trazidas pelo colonizador europeu.

De modo geral, a Iara é apresentada como uma criatura loira e de olhos acintosamente azuis (embora alguém tente, vez por outra, dar-lhe aspectos indígenas, a teimosia popular retrocede sempre ao padrão clássico da mulher-peixe de traços germânicos). Dotada de voz maviosa, é com seu canto arrebatador que a sereia tenta atrair os caboclos para o fundo das águas, onde habita um castelo submerso repleto de riquezas.

É certo que a tradição das mouras encantadas, guardiãs de tesouros submersos ou escondidos em grutas, popularíssima em Portugal, também exerceu grande influência sobre a nossa Iara. Também não se pode esquecer a influência africana: Iemanjá e Oxum, divindades aquáticas, não raro se apresentam sob a figura de mulheres de cor branca e vestes vaporosamente azuis, que remetem, de uma forma ou de outra, à figura obsessiva da sereia.

ANEXO F – A LENDA DO LOBISOMEN

Lobisomem

O Lobisomem dispensa maiores apresentações. Não há quem não o conheça das suas terríficas aparições cinematográficas ou literárias: o homem transformado em lobo que, nas noites de lua cheia, sai para abastecer-se da sua ração regular de sangue humano.

Há, contudo, alguns detalhes curiosos que poucos conhecem. Por exemplo: que o caçula de uma família de sete filhos homens será, infalivelmente, um lobisomem, assim como a sétima filha de sete irmãs está fadada a ser bruxa. Diz-se, também, que ao sofrer o desencanto, bem na hora em que o galo canta, o homem-lobo pode deixar definitivamente de ser lobo, bastando que algum corajoso tire, nesta hora mágica, um pouco do seu sangue.

O Lobisomem, na verdade, é um ser importado das regiões europeias onde o lobo, muito mais do que aqui, abunda por todas as florestas. (Não se conhece nas nossas lendas indígenas algum silvícola que, nas noites de lua cheia, tenha virado lobo para ir saciar a sua sede de sangue humano).

Enquanto não vira lobo, ele se apresenta sempre com o aspecto de um homem magérrimo, de tez amarelada e aspecto doentio. Às vezes, nos fundões do Brasil, o nosso caipira troca o lobo pelo porco, mais brasileiro.

No “Inquérito do Saci” promovido por Monteiro Lobato, em 1917, há o depoimento de um senhor que jura ter visto um homem transformar-se em um porco “calçado de botinas” e sair por aí a comer sabão e lambar tachos de gordura. Ainda assim, o depoente persiste em chamá-lo de Lobisomem.

Não existe mulher-lobisomem. O máximo que se conseguiu, nesse sentido, foram aproximações inócuas, como a Mula sem Cabeça ou a Cachorra da Palmeira.