



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS**

DEYSE ANE SOUZA DA SILVA

**LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

Santarém/PA

2024

DEYSE ANE SOUZA DA SILVA

**LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

Projeto de Pesquisa solicitado pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito de qualificação para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramento. Linha de pesquisa: Literatura e ensino. Orientador: Prof. Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira.

Santarém/PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S586l Silva, Dayse Ane Souza da
Literatura brasileira de expressão amazônica: estratégias de leitura para o ensino fundamental anos finais./ Dayse Ane Souza da Silva. - Santarém, 2024.
106 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Lauro Roberto do Carmo Figueira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

1. Ensino de Literatura. 2. Expressão amazônica - Literatura. 3. Estratégias de leitura.
I. Figueira, Lauro Roberto do Carmo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 028.809811



Universidade Federal do Oeste do Pará

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL**

ATA Nº 42

Aos onze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às dez horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Prof. Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira (orientador e presidente), Profa. Dra. Maria de Fátima do Nascimento (membro externo) e Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno), a fim de arguirem a mestrande DEYSE ANE SOUZA DA SILVA, com a dissertação intitulada "LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA: ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS". Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras;

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente

gov.br MARIA DE FATIMA DO NASCIMENTO
Data: 13/12/2023 10:52:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MARIA DE FÁTIMA DO NASCIMENTO,
UFPA
Examinadora Externa à Instituição

Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA, UFOPA

Dr. LAURO ROBERTO DO CARMO FIGUEIRA,

UFOPA

Presidente

DEYSE ANE SOUZA DA SILVA

Mestrando

AGRADECIMENTOS

A Deus, sobretudo, por toda força e serenidade a mim tão necessárias durante todo o processo de escrita;

Aos meus pais, Deuza Maria da Silva e Francisco Souza da Silva, meus maiores exemplos de resiliência, a quem dedico todas as minhas conquistas e admiração; à toda a minha família pela torcida e pelo apoio incondicional;

Ao meu esposo, James Capote Góes, que ao longo de todo o processo foi meu alento e porto seguro;

Aos meus filhos Luíza, Yohana e Valentim pela compreensão nos momentos de ausência necessária para os estudos;

À Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, pela oportunidade, pelo incentivo e apoio; À Escola Estadual Edson Melo pelo acolhimento na pesquisa e no projeto interventivo;

Ao Prof. Dr. Lauro do Carmo Figueira, meu orientador, pela orientação paciente e segura, tornando minha tarefa menos árdua;

Às minhas queridas colegas de Mestrado, pelas agonias e por toda força que, apesar da distância, por eu ser do Amazonas e elas do Pará, nunca deixamos de compartilhar e nos apoiar durante todo o processo de conclusão do curso;

À coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFOPA, pela atenção e pelo zelo durante o Mestrado.

“A Amazônia é a última página, ainda a escrever-se, do Gênesis.”
(Euclides da Cunha, Amazônia – Um paraíso perdido, 2003)

RESUMO

A Literatura Brasileira de Expressão Amazônica manifesta diferentes matizes da cultura do povo amazônida. Deste modo, esta pesquisa objetivou uma pedagogia dessa Literatura como meio de viabilizar a formação de leitores proficientes no Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, utilizamos um projeto interventivo no qual realizamos estratégias de leitura a partir de fundamentos em Solé (1998), Kleiman (1993) e Cosson (2006). Entendemos que a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica pode subsidiar a formação de leitores iniciantes tendo em vista uma educação literária leva em conta as experiências culturais dos alunos. A pesquisa foi realizada no âmbito da cidade de Uarini – Amazonas, na Escola Estadual Edson Melo. Utilizamos uma abordagem qualitativa e participante. Por sua vez, optamos pelo gênero literário narrativo: subgênero conto, para exemplificar a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica no projeto interventivo. O projeto interventivo foi aplicado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais para verificar a recepção dos alunos em relação à Literatura Brasileira de Expressão Amazônica e foram aplicados questionários aos professores de Língua Portuguesa e alunos. Como base teórica para reflexões sobre Literatura, nos apoiamos primeiramente em Britto (2005), Koch (2006), Colomer (2003), Cândido (1987), Souza (1977), entre outros autores. Quanto aos fundamentos orientadores nacionais, da Câmara de Educação Básica/MEC, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (2018), com o escopo de tangenciar toda a perspectiva das pesquisas realizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Literatura. Expressão amazônica na Literatura. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

Brazilian Literature of Amazonian Expression manifests different shades of the culture of the Amazonian people. In this way, this research aimed to provide a pedagogy of this Literature as a means of enabling the formation of proficient readers in Elementary School in the Final Years. To this end, we used an interventional project in which we carried out reading strategies based on foundations in Solé (1998), Kleiman (1993) and Cosson (2006). We understand that Brazilian Literature of Amazonian Expression can support the training of beginning readers with a view to literary education that takes into account the cultural experiences of students.

The research was carried out in the city of Uarini – Amazonas, at the Edson Melo State School. We use a qualitative and participatory approach. In turn, we opted for the narrative literary genre: short story subgenre, to exemplify Brazilian Literature of Amazonian Expression in the intervention project. The intervention project was applied in an 8th year class of Elementary School Final Years to verify the students' reception in relation to Brazilian Literature of Amazonian Expression and questionnaires were applied to Portuguese language teachers and students. As a theoretical basis for reflections on Literature, we rely mainly on Britto (2005),

Koch (2006), Colomer (2003), Cândido (1987), Souza (1977), among other authors; As for the national guiding principles, from the Chamber of Basic Education/MEC, we used the National Curricular Parameters (1998) and the National Common Curricular Base for Elementary Education (2018). With the scope of touching the entire perspective of the research carried out.

KEYWORDS: Teaching Literature. Amazon expression in Literature. Reading strategies

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. LEITURA LITERÁRIA: NO TRILHO DAS TEORIAS PARA AS PRÁTICAS APRIMORAR.....	15
2.1 ENSINO E LITERATURA.....	17
2.2 DIREITO À LITERATURA	24
2.4 LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA	28
2.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	33
3. A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE	40
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	40
3.2 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE.....	48
3.3 O PAPEL DA FAMÍLIA	56
4. PERCURSO METODOLÓGICO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	61
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	61
4.2 LOCUS DA PESQUISA E PÚBLICO-ALVO	62
4.3 APRESENTAÇÃO DO PROJETO INTERVENTIVO	64
4.4 DSCRIÇÕES DAS AÇÕES INTERVENTIVAS	65
5. ANÁLISES E RESULTADOS DE DADOS	80
5.1 QUESTIONÁRIO DO ALUNO	80
5.2 QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	87
5.3 RESULTADO DAS AÇÕES INTERVENTIVAS.....	89
6. CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXOS	100

1. INTRODUÇÃO

A prática da leitura, comprovadamente, traz diversos benefícios para o ser humano que, ao adquirir essa habilidade, passa a interagir e incluir-se na sociedade letrada de maneira eficaz. A leitura nos dá uma visão crítica sobre os vários fatos da vida, pois, o leitor caminha pelos conhecimentos diversos do mundo. É nesse contexto que vemos a cobrança da sociedade em relação às pessoas mais ativas socialmente, ou seja, precisamos ser leitores em tempo integral. Isto ocorre quando lemos imagens, cheques, fotografias, manchetes de jornais, placas de rua, sinais de trânsito, cartões de crédito, notas fiscais, letreiros, documentos, revistas, livros, etc.. Existem várias intenções incertas nos diferentes tipos de textos, portanto, precisamos desenvolver habilidades distintas capazes de interpretá-las, caso contrário, não há leitura, apenas decodificação de texto.

A leitura é uma atividade intelectual complexa para além da decodificação de signos linguísticos. Sendo assim, se pudéssemos elencar o gênero textual que mais levaria o leitor em formação a adquirir proficiência em leitura, por suposto, seria o texto literário, pois, esta modalidade textual traz implicações que subsidiam o aluno a compreender melhor a diversidade de gêneros textuais, tendo em vista a sua mensagem partir da denotação para a conotação, sem anular os significados primordialmente construídos.

Neste sentido, advoga-se que a leitura de textos literários é de suma importância. Viabiliza, com eficácia, a formação de um leitor proficiente, leitor este que seria capaz de compreender nuances da linguagem literária, além dos temas que sustentam, de maneira reflexiva e crítica. Para a compreensão dessa linguagem, necessitamos fazer valer de todos as experiências que adquirimos ao longo do tempo, bem como de didáticas interpretativas para distinguir o que está nas entrelinhas do texto, e gerar significados da sua natureza plurissignificativa. Deste modo, percebemos que não é tão fácil para o leitor em formação adquirir proficiência em leitura, haja vista as estratégias de leitura utilizadas pela escola nem sempre colaborarem para o impulsionamento desse leitor, que ainda não experimentou grande volume de possibilidades proporcionadas para uma leitura proficiente.

Com vistas a empreender um ensino sob o domínio do letramento literário que concerne ao “[...] estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da

condição de mero expectador para a de leitor literário.” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96), o componente curricular Língua Portuguesa deveria constituir-se de uma carga horária maior dentro da estrutura curricular do Ensino Fundamental Anos Finais, para que o ensino de leitura fosse prioridade dentro da escola. A educação leitora propicia o desenvolvimento de potencialidades de interpretação de fatos da vida real e ficcional, sujeitos à análise. A reflexão do leitor sobre questões cotidianas, filosóficas, ontológicas, etc., e ficcionais, deriva de metodologias da educação literária, do letramento literário.

Um adendo pessoal. Em que pese esse reconhecimento relevante do acesso ao texto literário, de maneira geral, percebi, ao longo de mais de dez anos trabalhando como educadora nas salas de aulas das escolas públicas de Uarini, Amazonas, que faltam implementações de estratégias ou metodologias de leitura eficazes para o aluno obter e ler a obra ficcional.

Isso se agrava mais quando se trata da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, ainda que documentos norteadores da Educação Básica como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa afirmem que a seleção de textos devem levar em consideração as características de cada região do país: “[...] que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da sequenciação dos conteúdos.” (BRASIL, 1998, p. 37). Esta orientação fundamenta a necessidade do uso pedagógico da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como recurso para os professores em ações pedagógicas no município de Uarini, no Amazonas, explorarem diferentes noções de civilidade – pertencimento, lugar de fala, ações afirmativas, diversidade cultural, pois, muitos escritores amazônicos, exploram, sobretudo, este último tópico.

A cultura de um povo tende a se perder quando não é preservada e divulgada, vivida e ou valorizada. Em contrapartida a esse panorama terminal, o texto literário, sobretudo aquele com abordagens locais e regionais, divulga, atualiza experiências e identifica o povo que o fundamenta ao tomá-lo como tema e representação de costumes, crenças, linguagens e saberes. Neste sentido, a implementação do ensino da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica traria benefícios aos estudantes, pois é aquele “[...] capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente.” Reiteramos, sob esta perspectiva, que a Literatura Brasileira de Expressão

Amazônica possui uma variedade de temas capazes de ressignificar a vida de quem vive em Uarini. A presença assídua na sala de aula desse acervo muito fomentaria o leitor em formação a identificar-se com a sua história, o que corrobora com a afirmativa supracitada sobre a difusão da cultura por meio da Literatura e importância desta arte discursiva para o leitor em formação.

Esta pesquisa objetiva principalmente, por meio de estratégias de leituras literárias, fomentar o acesso à Literatura Brasileira de Expressão Amazônica no Ensino Fundamental Anos Finais, tendo em vista a formação de um leitor proficiente, além de promover o interesse dos alunos pela sua própria cultura. Para alcançarmos tal intuito, sentimos a necessidade de nos munirmos com objetivos menores, porém, não menos importantes como detectar possíveis causas para a não utilização da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica no Ensino Fundamental Anos Finais, no contexto de experiências amazônicas.

Sobre esta perspectiva, apresentamos aqui hipóteses que pretendemos confirmar ao longo da pesquisa. Entendemos que algumas dessas hipóteses já foram confirmadas em outras pesquisas, no entanto, propomos realizar este trabalho em um locus que pode se diferir de outras pesquisas já realizadas, na mesma linha de abordagem aqui definida. Neste entorno, a falta de acervo sobre a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica nas bibliotecas das escolas públicas do local em estudo, o pouco incentivo institucional, no âmbito do ensino público, ao professor de Língua Portuguesa sobre o uso da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, as dificuldades para elaborar e implementar estratégias/metodologias de leitura para se trabalhar textos literários na esfera do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais, as dificuldades na formação continuada de professores e demais profissionais da área de educação, são fatores contribuintes para pouca valorização da cultura local. O Projeto Político Pedagógico da escola a qual a pesquisa foi desenvolvida, espaço educacional onde se desenvolveu a implementação pedagógica de educação literária, não inclui projetos voltados para leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Os agentes responsáveis pelo componente Língua Portuguesa, dessa escola, no município de Uarini, destoam da consideração dos documentos norteadores do Ministério da Educação e Cultura (MEC) face à construção de currículos. Mais especificamente sobre os conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura. O livro didático, por seu turno, pouco contribui para a construção de planos de cursos voltados para a cultura local. Estas constatações decorrem das minhas pesquisas, agindo como pesquisadora e professora na escola supracitada.

Outro ponto importante que entendemos culminou no objetivo maior desta pesquisa foi investigar a recepção dos discentes concernente às estratégias de leitura, considerando a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica no Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas de Uarini, Amazonas. Enfim, visamos promover uma educação literária que desperte no aluno o reconhecimento da sua identidade no confronto com a cultura local da qual é membro, bem como o reconhecimento do seu contexto geográfico e social. Atendendo as exigências do escopo acima, elencamos alguns escritores para estudos. Neste passo, conseqüentemente, alguns autores foram levados ao conhecimento público, segundo as instâncias envolvidas neste projeto.

Pautamos ainda que esta pesquisa é relevante por ter como propósito contribuir com estudos acadêmicos sobre formação de leitores literários sob condições do ensino público, cujo contexto apresenta limitações de incentivos governamentais relacionados à escola, às artes em geral, ao reconhecimento de uma dada cultura pelos seus próprios protagonistas, ou seja, as comunidades local e regional. Neste cenário, situam-se as condições educacionais da cidade Uarini, onde se realizou o recorte físico da pesquisa de ensino. Neste sentido, conclui-se que as causas do problema aqui definido abarca as abordagens que se pretendeu desenvolver no sentido de amenizar a condição do leitor em formação. Condição esta que não condiz com o esperado, para um leitor do Ensino Fundamental Anos Finais (baixa proficiência em leitura literária), conforme as diretrizes educacionais.

Para abordar a Literatura de Expressão Amazônica, nosso recorte de estudo, percebemos que é imprescindível um projeto de pesquisa que, além de investigar as causas da falta de utilização de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, no ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental Anos Finais, também situe os agentes educacionais sobre a importância de se refletir acerca do processo de ensino da leitura, objetivando a formação de um leitor com competências para ler, compreender e inferir sobre os textos literários.

Educar leitores, despertando-lhes a elaboração do pensamento crítico e a competência leitora para além dos livros, é uma das atribuições da escola. Portanto, as atividades docentes devem ser elaboradas objetivando o desenvolvimento do sujeito que está formando para a sociedade. A sociedade precisa de leitores proficientes, livres de preconceito e de visões limitadas sobre os diversos fatos do mundo. Neste sentido, uma educação literária considerando a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica corresponde

à formação crítica desse leitor, no âmbito aqui depreendido. Essa manifestação literária traz riquezas de evidências sobre a experiência do povo nortista, tanto cultural quanto social.

Percebe-se flagrantemente, nas escolas públicas de Uarini, a falta de metodologias e ou base teórica aos docentes para se trabalhar essa manifestação literária voltada para o público com idade escolar do Ensino Fundamental Anos Finais. Denota um determinado fator ambíguo nos projetos dessas escolas advogarem a cultura local, mas não apresentarem um empenho notável em relação a difundir a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Estudos de obras com motivação amazônica pouco integram, de modo geral, conteúdos curriculares da educação básica. Esta conclusão decorre das nossas próprias experiências, as quais são corroboradas pelas observações do pesquisador Bezerra (2012, p. 04):

A leitura das obras da literatura de expressão amazônica ainda continua centrada, restrita a certos grupos, no ciclo acadêmico, e nos grupos que exercem tal prática ainda com o objetivo de se afastarem da chamada cultura popular, e, principalmente, das práticas culturais de massa, na relação de poder, na disputa por uma hegemonia entre esses grupos.

Essa expressão literária é preterida nos nossos educandários, para dar lugar a outras, de regiões externas à experiência amazônica. Não consideramos negativo valorizar diferentes culturas pelos textos literários. Pelo contrário, o acesso do estudante a conhecimentos de vária ordem contempla-o na imersão do complexo mundo multifacetado. Contudo, privilegiar o ensino segundo a perspectiva de outras culturas que não a do aluno embrenha-se por distorções pedagógicas.

Ao longo da carreira como docente da Educação Básica observamos que a cobrança por positivos índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) leva os profissionais da educação a trabalhar de maneira imediatista, ou seja, com o propósito de alcançar índices altos, que não condizem com a realidade dos estudantes. Ou seja, deixam de realizar atividades curriculares e extracurriculares, objetivando um leitor proficiente, para treinar leitores que realizem provas avaliativas de larga escala. Todavia não advogamos aqui sermos contra as avaliações de larga escala, pois estas nos norteiam quanto as habilidades adquiridas pelos alunos em relação a leitura, o que expomos é que a formação de um leitor proficiente deveria ser prioridade nas escolas.

Neste sentido, se busca uma educação de quantidade e não de qualidade. Esse imediatismo prejudica a formação de um leitor crítico cuja capacidade poderia revolucionar

a maneira como este se vê diante da sociedade. O estudante, que poderia entender seu lugar na sociedade e tentar modificá-la, apenas torna-se um decodificador, e, por consequência, um cidadão apático diante das mazelas sociais. Ajusta-se ao status quo, entendendo que nada pode ser modificado. Esse mesmo cidadão acaba não valorizando sua própria cultura por viver disperso em mundo globalizado que, mesmo obtendo informações instantâneas, não aprende a discernir melhores opções para a própria existência, pois, também é vítima de uma estrutura social sem o pendor relativo à formação crítica dos seus cidadãos.

Com vistas a valorizar a cultura nortista nas escolas públicas, a partir da Literatura, e por consequência aproximar o leitor em formação da sua própria cultura, é que se entende por escopo maior desta investigação. Apesar de diversos estudos realizados sobre esse recorte temático, ainda se pode descobrir outras possibilidades de ajustes entre leitor, obra literária e cultura, bem como refletir e entender sob diferentes prismas essa situação educativa. Desse modo, conclui-se que o debate aqui levado a termo seja um contributo na construção do leitor literário, do cidadão capaz de interagir em diversos setores sociais com domínio linguístico e com autonomia de pensamento, que é o aporte principal para uma sociedade produtiva e democrática.

Desse modo, então, por qual motivo esses valores não são levados em consideração na seleção de textos pelas escolas públicas de Uarini? Por que não são utilizados os textos literários que divulgam o ambiente e a cultura regional? Por que apesar de os PCNs de Língua Portuguesa (1997) e da Base Nacional Comum Curricular/Ensino Fundamental (2018) esclarecerem sobre a importância da Literatura regional na formação do leitor as escolas de Uarini pouco a utiliza? Como agenciar a familiarização do aluno com a leitura, tendo em vista viabilizar o seu entrosamento com textos ficcionais cujo conteúdo o represente e o reafirme culturalmente? Essa Literatura de expressão regional teria boa recepção entre os alunos? Estes são questionamentos que nos propomos a esclarecer com a apresentação desta dissertação.

Esta pesquisa tem como locus a Escola Estadual Edson Melo, no município de Uarini, Amazonas. O público-alvo das atividades pedagógicas, ou seja, atividades tais não dissociadas da reflexão teórica, centra-se em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Destacamos que esta dissertação está estruturada em 6 seções. A primeira seção traz a introdução deste trabalho objetivando esclarecer sobre o tema a ser abordado bem como a estrutura e os objetivos desta investigação. A segunda seção, a qual se subdivide em 4 subseções, e cujo título é “Leitura Literária: Na trilha das teorias para a prática melhorar.”

expõe sobre as teorias que embasam o ensino e a literatura. A terceira seção apresenta a compreensão da importância da mediação na formação de um leitor crítico. Já a quarta seção esclarece sobre os caminhos percorridos, ou seja, a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa e do projeto interventivo. A quinta seção mostra as análises e os resultados da pesquisa. Enfim, a sexta seção reservamos para as considerações finais.

Como base teórica desta pesquisa para reflexões sobre Literatura nos apoiamos em Britto (2005) que nos expõe sobre leitor crítico, Koch (2006) que aborda sobre as concepções de leitura e sentido do texto, Colomer (2003) a qual nos esclarece sobre a formação do leitor literário, Candido (1987) que explana sobre a importância de entendermos a Literatura como um direito do ser humano, Souza (1977) o qual nos atenta para a Expressão Amazonense, entre outros autores; quanto aos fundamentos orientadores nacionais, da Câmara de Educação Básica/MEC, utilizamos os PCNs (1998) e a BNCC/EF (2018); para as estratégias de leitura, por sua vez, nos aportamos em Solé (1998), Kleiman (1993) e Cosson (2006).

2. LEITURA LITERÁRIA: NO TRILHO DAS TEORIAS PARA AS PRÁTICAS APRIMORAR

É inegável que para adquirir competências para manter uma comunicação tanto oral quanto escrita com os mecanismos que uma comunicação necessita para ser exitosa, é parte dos muitos benefícios os quais a leitura nos dá. Neste caso, nos pautamos aqui na leitura literária que de acordo com Graça Paulino (2004) “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa.”, ou seja, não é apenas a leitura de texto literário, mas a apreensão do texto literário de forma prazerosa. Corroborando com essa afirmativa a BNCC (BRASIL, 2018, p. 65.):

O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.

Neste sentido, os textos literários necessitam de uma atenção especial, pois precisamos ampliar o número de leitores proficiente em nosso país e a leitura literária é de grande valia para alcançarmos tal êxito. Na leitura literária

A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural. (GRAÇA PAULINO, 2004)

Ressaltando o texto literário como centro da leitura literária, dizemos que o texto ficcional apresenta singularidades conotativas desafiadoras à cognição do aluno, ensejando-lhe aprendizagens e competências. Essas particularidades são apresentadas pelos PCNs:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. [...] o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a

realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredi para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis. (BRASIL, 1998, p. 26)

Constatamos, deste modo, que a apresentação do texto literário é papel que incumbe à escola, a qual deve levar em consideração algumas situações expostas aqui por Maria da Glória Bordini e Vera Aguiar as quais nos elencam que:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 17)

Domigues (2015, p. 25), pontua sobre Literatura em sala de aula que:

A Literatura deve ser ensinada porque atua como organizadora da mente, refinadora da sensibilidade e como oferta de valores. A obra literária propicia sempre uma leitura crítica do real e, por isso permite a reflexão e o rompimento do automatismo de nossa percepção cotidiana, o que por sua vez possibilita o sujeito a indagar, questionar e querer mudanças.

Esse poder de fazer refletir e ansiar por mudanças, esse sentimento de inquietude mediante as mazelas que a sociedade lhe impõe, faz com que o leitor proficiente se torne um possível colaborador para uma sociedade mais justa. A falta de reflexão, de questionamento e aceitabilidade, ou seja, o conformismo dos pertencentes a uma sociedade é prejudicial e corrobora para os malefícios de uma sociedade injusta.

Para considerarmos pertinente o título dado a esta seção, vimos a necessidade de que aprimoremos nossas práticas, enquanto profissionais da educação, através das teorias que embasam o trabalho com literatura. Entender como se dá a relação de “Ensino e Literatura”, como a Literatura deve ser entendida como direito e deve ser democratizada para o cidadão, entender como a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica é compreendida pelos estudiosos da área de educação, e, por fim, expor estratégias de leitura que podem ajudar na

mediação entre nossos alunos e a leitura literária para que estes se tornem leitores proficientes.

2.1 ENSINO E LITERATURA

A prática da leitura na escola vem há décadas sendo motivo de preocupação entre estudiosos em educação, dada a sua importância para o desenvolvimento do ser humano integral. A sua interação na sociedade depende de diferentes conhecimentos adquiridos no âmbito escolar. Assim, a leitura contribui com eficácia para tal acontecimento, ou seja, “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, e formas intensamente humana.” (COSSON, 2006, p. 17).

Neste contexto, torna-se imprescindível o ensino da leitura a partir da Literatura, uma vez que:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Corroboram com essa afirmação os documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, conforme a orientação abaixo:

[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2019, p. 87)

Cosson (2021, p. 20) afirma que a literatura no ensino fundamental “[...] tem a função de sustentar a formação do leitor [...]”. Todavia, quando a escola se mune de ações que apenas objetivam a historicidade e o fichamentos de obras, ou utilizam o texto literário para ensinar gramática e/ou responder às questões que não instigam o discente a refletir sobre o texto, por exemplo, sem levar em consideração o prazer de ler literatura e seus benefícios (estéticos, emocionais, saberes diversos), ela não contribui para a efetiva ação de ler literatura em toda a sua complexidade, quer seja na construção de sentidos, quer seja na

própria veiculação de textos sob o debate em torno da sua literariedade. Acerca disto, Cosson (2021, p. 21) expõe que:

No ensino fundamental, a literatura tem sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção e poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com o interesse da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. Não é sem razão, portanto, que a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar. Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leituras extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar [...].

Os textos literários têm contribuições cognitivas importantes, como a de favorecer a reflexão e criticidade. Porém, a forma como esses textos vêm sendo trabalhados não está colaborando para conquistar a habilidade leitora tão importante que é a capacidade de análise crítica, por parte dos alunos. Silva (1999, p. 15) nos aponta para outra situação recorrente nas aulas de leitura, de modo a esvaziar a função estética do texto literário:

Com a utilização inocente de livros didáticos, os professores criam um tipo de concepção que nada mais é do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição. De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir do seguinte: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação de vocabulário, (4) questionário de compreensão e interpretação. (5) gramática e (6) redação. Essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que o leitor em formação pense que ler é “oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir”, invariavelmente.

Trabalhar o texto ficcional, com os leitores em formação, levando em consideração que aquele é apenas um conjunto de informações, que devem ser extraídas através da decodificação de signos linguísticos, não corrobora para a formação de um leitor crítico. Sobre esse ponto, Kleiman (2016, p. 27) faz a seguinte declaração:

Uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a esta situação. Em diversas ocasiões de testagens temos

observado adultos que se consideram bons leitores, que, não conseguindo tornar significativo algum trecho, ou porque ele é inconsistente ou porque lhes falta conhecimento prévio, aceitam tranquilamente a situação e constroem uma interpretação inconsistente, apenas apontando às vezes sua insatisfação com a “forma mal escrita”.

Ainda, Kleiman (2016, p. 28) nos informa que esta visão de que a decodificação da palavra merece mais atenção do que a estética do texto está impregnada em algumas ações postas como de suma importância em sala de aula como solicitar sinônimo e antônimos de palavras sem levar em consideração o contexto. Kleiman (2016, p. 29), acerca da situação exposta, pontua ainda que “Estamos efetivamente relegando a um plano inferior a função poética da linguagem, isto é, a função que tem a ver com o modo que escolhemos para a expressão.” Isto nos leva ao que a autora chamou de “concepção autoritária da leitura”:

A união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária da leitura, que parte do pressuposto de que há apenas *uma* maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada. Essa concepção de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”. (KLEIMAN, 2016, p. 34)

Graça Paulino nos esclarece uma postura mais assertiva, ainda sobre a abordagem do texto ficcional, ao dizer que “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais” (PAULINO, 2005, p. 63). Esta observação educa o professor sobre a importância do leitor no circuito da produção e da recepção da obra literária, sendo esta recepção fundamental a definir a natureza da ficcionalidade da obra lida, e o seu papel autônomo no domínio interpretativo. Deste modo, enxergar o aluno como ser capaz de refletir sobre suas projeções e observar os acontecimentos multiformes da vida, conduz-nos a compreendê-lo como alguém capaz de contribuir para construção interpretativa do texto literário.

O panorama da formação do leitor por meio de textos literários nas escolas públicas não vem atingindo as expectativas dos atores da educação. Sabemos disso quando analisamos as avaliações externas sobre leitura, as quais nos dão um norte sobre a situação dos nossos alunos. Acerca disto, temos o PISA¹ (2020, p. 68), que acusa o seguinte quadro:

“A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no PISA 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE² (487).”

Muito disto se deve à diminuição dos textos literários nos livros didáticos, como é afirmado em:

De resto, nem sequer podemos limitar o problema ao âmbito da escola. É certo que basta olhar para programas e manuais para verificar que os textos literários são menos estudados do que há uma década; mesmo quando figuram nos programas não são, muitas vezes, analisados em si mesmos, mas como partes de gêneros ou tipos discursivos (no mesmo plano de muitos textos não-literários, portanto) [...]. (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 27)

Cosson (2016, p. 22) consolida estas observações ao concluir que “O desaparecimento da literatura no contexto escolar é tão evidente que nos livros didáticos atualmente não figuram nem mais os trechos de textos literários, mas de uma porção de gêneros, muitas vezes misturados ao invés de interligados.”.

Não nos propomos aqui afirmar que os diversos gêneros não devem ser trabalhados em sala de aula, mas sim que não se deve deixar de lado a leitura literária, pois esta é mais exitosa no sentido de formar leitores críticos, os quais por consequência se tornam cidadãos críticos perante as mazelas sociais. A este respeito, Lajolo (2002, p 106) nos conscientiza que

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores de comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Económico é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

Outro fator relativo à inserção da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa é a questão de o professor recuperar seu papel de protagonista em suas próprias aulas, ou seja, entender que ele e suas ações metodológicas são primordiais para um ensino de qualidade. O professor do conteúdo Literatura deve ser exemplar para que possa transmitir a sua dedicação a seus alunos. Desse modo, “[...] você pode inferir que o professor do qual estamos falando deve amar a Literatura para despertar o gosto pela leitura na perspectiva de formar leitores que sintam prazer na atividade de ler [...].” (SILVA, 2009, p.17). Outrossim, os fundamentos teóricos sobre o ensino da Literatura e para além dela se faz necessário, uma vez que o seu “[...] desconhecimento pode ainda ser imputado aos estudiosos da literatura, que nem sempre têm marcado presença nos grandes debates epistemológicos que vêm assinalando as ciências humanas, ao longo das últimas décadas.” (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 29)

O professor de Língua Portuguesa precisa também constituir-se um estudioso para pesquisar a natureza e as funções da Literatura. Deve ter ciência de que há várias linhas de pensamento sobre o texto ficcional. Por exemplo, dominar, de maneira geral, as perspectivas aristotélica e platônica acerca do objeto literário, ou seja, compreender que não se deve separar forma do conteúdo, sendo a Literatura ao mesmo tempo ‘doce’ e ‘útil’ – provocar um prazer elevado e ensinar ao mesmo tempo. Sob outro ângulo, o condutor das estratégias literárias, em sala de aula, deve compreender a plurifuncionalidade da Literatura, conforme argumenta D’Onofrio (1995, p. 23)

Assim entendida, a literatura teria, ao lado de sua função estética (como arte da palavra, expressão do belo através da palavra), uma função lúdica na medida em que pode proporcionar prazer ao leitor, uma função cognitiva, porque traz conhecimento para o indivíduo, formando-o culturalmente; uma função pragmática, no sentido de nenhum objeto cultural está isento de ideologia; e uma função catártica, na qual o leitor purifica seus sentimentos, conforme já apontava Aristóteles, na sua Arte Poética.

Nesta mesma perspectiva, o professor de Literatura precisa refletir, criar, investigar, sobre a arte literária. A esse respeito Ana Maria Ribeiro Filipouski (2005, p. 224) expõe que: “Para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura”. Entendemos que com esta postura, o professor de literatura pode relacionar a literatura a outros aspectos do cotidiano do aluno, fazer com que a literatura faça sentido na vida deste discente, ou seja, quando se faz ligações entre a literatura e um filme, uma

pintura, uma música, pode-se a partir daí construir novas possibilidades de conhecimento. Para tanto, percebemos a necessidade da requalificação contínua do professor de língua portuguesa e literatura através de formação continuada. A esse respeito, as experiências da lida docente constataam que há pouco fomento estatal para qualificar o professor, e este profissional muitas vezes precisa optar entre se qualificar ou manter outras necessidades básicas, no que se refere a meios financeiros. Deixamos claro que a última situação exposta aqui é embasada em vivências no município de Uarini, Amazonas.

Desse modo, fica clara a função do professor de literatura em construir saberes junto com seus alunos, ou seja, não tomar como verdade apenas suas vivências, mas, reconhecer os saberes do aluno. Para que a estética do texto seja apreciada e a experiência literária valha a pena para o aluno, o professor deve se municiar de estratégias didáticas capazes de extrair do estudante a sua visão de mundo. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor tenha domínio da natureza da linguagem literária, da literariedade, da ficcionalidade, do texto literário, para empreender uma educação literária para além do constrangimento de apenas estudos sobre a dimensão histórica da Literatura e sobre os aspectos gramaticais da língua contidos no discurso literário. Com esta assertiva, compreendemos que ser professor de literatura é entender que o gosto e a sensibilidade do aluno podem variar, e isso depende do olhar de cada um. Para Ceia (2002, p. 12):

[...] o indivíduo capaz de julgar as crenças mais íntimas e particulares é o que está em melhores condições para ser o professor de literatura. Ele será capaz de não julgar apenas o gosto pelo texto literário que os seus estudantes devem expressar, mas também será capaz de dizer abertamente que a sensibilidade do leitor [...] perante o texto é o mais relativo dos julgamentos.

Ceia aponta para a diferença entre profissional de literatura e o professor de literatura, que se afirma da seguinte forma: enquanto o profissional de literatura possui as técnicas e os conhecimentos acerca da literatura, o professor de literatura constrói saberes. Ou seja, ele conhece diferentes metodologias porque sabe que nenhuma delas é “infalível na investigação do texto literário” (CEIA, 2002, p. 42) e reconhece que uma “opinião sobre o texto pode ser consequência de um ato criativo espontâneo” (CEIA, 2002, p. 42) e não apenas “uma boa aplicação do método” (CEIA, 2002, p. 42). A autoridade docente não deve se arrogar de plenos conhecimentos e domínios, ou seja:

[...] o professor de literatura é também o indivíduo que aprende a escrever ensaios literários com quem escreveu melhor do que ele. A didática do exemplo é uma didática da humildade na aprendizagem: ninguém sabe já tudo aquilo que vai ensinar. (CEIA, 2002, p. 54).

Dada a importância da leitura, e, portanto, da Literatura no ensino e na vida extraescolar, precisamos abordar a formação do leitor. Reportamo-nos ao processo de aquisição, pelo aluno, do gosto pela leitura ainda na infância para que seja estimulado e possa fazer a sua trajetória literária. Para tanto, é necessário o contágio pela escola e pela família nesse processo. Esse contexto impõe adversidades à juventude, deixando-a impaciente e sem foco para discernir o que melhor lhe cabe das avalanches de informações que recebe.

Ao contrário de atalhos e soluções rápidas, superficiais, que tencionam o indivíduo, “A escola é o lugar onde o saber deve ser alcançado pelo prazer de conhecer, de evoluir, de crescer em direção à cidadania” (GARCIA, 1994, p. 66). A Literatura, com sua densidade estética e cognitiva, é uma aliada da Língua Portuguesa na conquista de:

Alunos que sejam senhores da língua, manuseando seus recursos vários, sua potencialidade; que busquem as variadas possibilidades de construção que a língua oferece, segundo as suas intenções e opções, que percebam a função social do texto e possam utilizar a modalidade padrão com adequação, não como forma substitutiva, mas como forma a seu dispor para determinados propósitos discursivos. (GARCIA, 1994, p. 66)

Outrossim, Delaine Cafiero (2010, p. 86) nos informa que:

Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

De acordo com esta perspectiva, não são tidas como exitosas ações que não permitam a livre exploração do texto pelo aluno. Ele precisa levantar hipóteses sobre as situações expostas na leitura e ao mesmo tempo refletir sobre a estética, ou seja,

precisamos estabelecer estratégias que o levem a ter relações necessárias a compreensão do texto. Para tanto, precisamos pensar em textos literários que correspondam às vivências desse leitor em formação, objetivando que tenha argumentos coerentes para fazer tais reflexões e levantamentos de hipóteses de acordo com suas próprias experiências, pois não se pode inferir objetivamente sobre o que não se conhece.

2.2 O DIREITO À LITERATURA

Candido (1987, p. 193) nos propõe que “a luta pelos direitos humanos abrange um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura.” É com esta proposição que afirmamos constituir a literatura um direito inerente ao ser humano, pois ela nos leva à contemplação e a indagações sobre civilidade e humanidade, por representar e celebrar a vida esteticamente.

Para refletirmos sobre o direito à literatura, precisamos nos aportar primeiramente no que seria a base de direitos humanos, entre outros, o acesso à saúde, ao lazer, ao trabalho; a não ser discriminado; a ter um lar. Dito isso, é relevante compreendermos nessa conjuntura, também, o exercício do direito a manifestações culturais. A diversidade cultural deve ser entendida e respeitada dentro de cada contexto no qual se expressa, sem vestígios de preconceitos. Nos atentamos para essa situação quando começamos a nos perceber como humanos e como nos comportamos na vida em sociedade. Mas, será que há mesmo essa necessidade de elencar a literatura como direito básico do ser humano? Novamente, evocamos Candido (1987, p. 177), o qual compreende não haver equilíbrio social sem o subsídio da Literatura:

Por isso nas nossas sociedades a literatura tem sido instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos e sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e efetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisa predominantes.

Quando observamos esta premissa, verificamos o postulado que o direito à literatura não deveria ser menosprezado e tido como acesso de poucos, detentores de privilegiada aquisição econômica. Declaramos isso por entender que uma família de classe social de parco poder econômico prioriza outras demandas emergenciais de sobrevivência, como saúde, trabalho, moradia. O acesso à cultura letrada seria um privilégio ausente das primeiras necessidades. Castrillón (2011, p. 18) confirma esta premissa, para quem “o problema da leitura só pode ser ‘encarado e resolvido’ por meio de mudanças voltadas a uma mais justa e igualitária distribuição da riqueza”.

A leitura não deveria ser encarada como uma prerrogativa, um luxo, algo inalcançável. Neste prisma, se não houver ações institucionais e pedagógicas que priorizem a leitura como fator de mudanças benéficas para a sociedade, a educação nacional continuará a acusar a sua debilidade nos exames internacionais. Estacionada em baixos patamares, a fragilidade do ensino básico dará permanência à má formação profissional e à entrada de calouros nas universidades com defasagens em diferentes competências. Uma cadeia de eventos sociais associa o baixo rendimento escolar à distribuição de renda em um país. O problema do acesso ao texto literário pela comunidade escolar define a normalização do usufruto da cultura literária apenas à uma restrita comunidade. O que não deveria acontecer pois

[...] a literatura (e, desde logo, os livros centrais do cânone) constituem uma das mais elevadas realizações do espírito humano e devem ser considerados como patrimônio de todos. Nesse sentido, a sua presença na escola democrática inscreve-se no quadro da equidade social. (BERNADES; MATEUS, 2013, p.15)

Para além da compreensão da importância da leitura do texto ficcional, no ambiente escolar, é preciso que o aluno perceba alguma mudança em si mesmo a partir da sua experiência com o livro para que o discurso orientador do professor faça sentido no processo de ensino-aprendizagem. As exigências formativas que recaem sobre o aluno correspondem à preparação do professor para desenvolver a sua atividade laboral docente, para que não ocorra uma ‘falácia de professor de Literatura’. Muitas vezes, o professor expõe para os seus alunos um simulacro de si; de fato, por variados motivos, seja em razão de não ter dado continuidade aos estudos, seja por fatores idiossincráticos, para não denunciar inaptidão profissional, simula experiências falseadas. Assim, Santos (2016, p. 25) argumenta que:

A primeira dessas condições é a garantia de todos terem acesso à produção cultural, o que passa pelas políticas do livro e da biblioteca. A segunda é a disposição intelectual de cada pessoa, de modo que possa ler e vivenciar o lido. De nada adianta o acesso ao livro por meio da política de oferta, distribuição de livros, se a pessoa não tiver a capacidade objetiva de ler – o que implica a escolarização e a instrução adequadas.

Com perspectiva semelhante, reitera Britto (2012, p. 42):

Ser leitor depende de diversos interesses que estão além do interesse, hábito ou gosto pela leitura; são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente subjetivas (formação e disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes.

Ajustadas essas condições supracitadas, fatores objetivos e subjetivos, idealmente, se conquistará o direito à leitura, e, por conseguinte, se consolidará o curso para o letramento literário, de modo a agenciar o perscrutamento da vida por meio de obras literárias. Cada sociedade manifesta as suas crenças, as suas percepções sobre as nuances da vida, da cultura, e perpetua ao longo do tempo cristalizações do seu interesse ético, moral, religioso, etc. A esse respeito nos pautamos em Cosson (2011, p. 17) ao sustentar que:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Ao mesmo propósito destacamos a posição de Bernardes e Mateus (2013, p. 16) em relação a importância de se enxergar a Literatura como benefício para todos:

É necessário evitar demagogias utilitaristas; mas é também muito conveniente que o ensino da literatura deixe de ser encarado como um ritual decorativo e seja colocado ao serviço de desígnios concretos, cuja importância possa ser percebida mesmo por quem não é profissional da educação.

Se pensarmos a literatura como marco na formação do leitor crítico, e, por consequência, na formação de um cidadão ativo dentro da sociedade, nos vem a inquietação com a proficiência dos alunos brasileiros em leitura, conforme nos indica o último resultado do PISA (2020, p. 69): “Observa-se que o Brasil teve em 2018 o maior desempenho em letramento em Leitura na série histórica, com 6 pontos de diferença em relação à edição de 2015, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa.” Ainda, este documento, nos elucida que

Embora seja um ponto positivo que cerca de metade dos estudantes brasileiros participantes do PISA 2018 tenham alcançado o Nível 2 ou acima em letramento em Leitura, a outra metade não apresentou o nível mínimo de proficiência. Esse resultado provavelmente representa um grande obstáculo na vida desses jovens, dificultando ou até mesmo impedindo que eles avancem em seus estudos, tenham oportunidades melhores no mercado de trabalho e participem plenamente na sociedade. (BRASIL, 2020, p. 77)

Nós, brasileiros, temos o direito à educação básica assegurada, e, segundo nos mostra a Lei n. 9.394/96, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2018, p.17). Sendo assim, a escola é um dever do Estado, fator cívico determinante na formação dos alunos para dispor meios que edifiquem suas ações na sociedade e para que participem ativamente das diferentes esferas sociais. Neste ponto, nos embasamos no direito ao ensino da leitura, tal qual previsto no artigo 32 LEI n. 9394, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2018, p. 50):

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Sobre esse prisma, percebemos a importância da escola no que diz respeito ao direito do aluno de adquirir as habilidades de leitura e se transformar no tão esperado leitor crítico. Como nos explicita Zilberman (1987, p. 25):

[...] não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente: se está ao seu alcance a concretização da expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua emergir o deciframento e compreensão do texto, através do estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.

Quando o Estado, por meio da escola, não garante ao aluno o acesso a recursos que lhe propicie um ensino adequado às suas necessidades, no caso, de desenvolver habilidades de leitura necessárias à formação de um leitor crítico, o direito deste aluno está sendo violado, pois é uma demanda garantida pela Constituição. Como nos esclarece Duarte (2007, p. 697), “o artigo 6º da Constituição Federal reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social. Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa a consideração de interesses meramente individuais”.

Outrossim, o Estado deve garantir que a lei seja cumprida de maneira que hajam políticas públicas que colaborem para a exitosa formação de leitores críticos. Ou seja, não se deve entender a educação literária como acesso de minoria, mas sim como ações que precisam de planejamentos que potencialize a criação de alternativas que visem a melhoria do ensino por meio da leitura. Fortalecer a concepção de leitura como direito se faz urgente e necessário porque negá-la pressupõe a violação de direitos que foram conquistados por meio de muitas lutas e privação de liberdade.

2.3 LITERATURA BRASILEIRA DE EXPRESSÃO AMAZÔNICA

Há necessidade de novos olhares pedagógicos para a promoção da cultura popular no âmbito escolar. A escola é um espaço de aprender a ler o mundo, um mundo no qual se estende o nosso cotidiano, aquilo que construímos. Neste sentido, a promoção da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica é imprescindível nas escolas locais. Porém, o que se tem notado, por nossas práticas, em sala de aula, nas escolas públicas do Amazonas, é que não se tem valorizado as produções literárias locais e regionais. A pesquisadora Mestre Lemos (2017, p. 33) expõe que:

Se, em nossa realidade local, não temos museus, fábricas, teatros, e outros bens culturais de que os grandes centros urbanos dispõem, uma das formas de suprir essa necessidade de elementos

culturais são as obras literárias. Sendo essa literatura constituída, em alguns de seus aspectos temáticos, por representações de lugares, entre eles, o rio e a floresta, e pelo rico imaginário, considero importante aproximar os discentes do contexto em que vivem, sendo que isto pode acontecer de diferentes formas e a literária é uma delas.

Grosso modo, ocorrem ações pedagógicas a não considerar a importância da Literatura como propriedade cultural e recurso educativo para apreensão e desenvolvimento da língua materna, o que implica em não

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]. (BRASIL, 1997 p. 07)

Quando nos propomos a explicar sobre Literatura de expressão de determinada região, não podemos deixar de lado que a cultura desta região seja o ponto culminante, uma vez que

Cabe, portanto, também a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p.115).

Seguindo este âmbito de entendimento, a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica precisa ser inserida e valorizada nas escolas públicas locais. A floresta, as crenças (mitos, lendas, tabus), as águas, o ribeirão, a linguagem, estão ambientados na ficção dos escritores nortistas. Figuras lendárias, os seres maravilhosos e os acontecimentos presentes nessa ficção, concorrem para despertar o imaginário do leitor em formação. O reconhecimento da paisagem, da cultura e de personagens, pelos alunos, promove-lhes a sua própria leitura, suas redescobertas, vivências, fatores concorrentes a lhe propiciar novas perspectivas. A ausência dessa compreensão contribui para o desenvolvimento de diversos preconceitos sociais, linguísticos, culturais etc. Ou seja

Não é, pois, adequado qualificar grupos sociais como “culturalmente deficientes”, ou “privados de cultura”, ou “carentes de

cultura”, como faz a ideologia da deficiência cultural. O que se deve reconhecer é que há uma diversidade de “culturas”, diferentes umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas será cientificamente incorreta. (SOAREZ, 2002, p. 14)

Definir o nível de interesse pela Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, nesta pesquisa, não implica no abandono dos cânones da Literatura Brasileira, pois entendemos que não se trata da escolha de uma em desfavor da outra, mas, sim, a valorização daquela para que se amplie o olhar sobre todas leituras literárias sem preconceito cultural. Neste estudo, importa sobremaneira dar significado à identidade do estudante, para que este se sinta parte da interação social propalada nos meios educativos. Defender esses saberes contextuais implica priorizar o debate sobre origens e emancipação social, uma vez que valorizar a cultura regional em face aos alunos é inseri-los no centro da sua própria cultura. Assim, cientes da sua própria cultura, terão fundamentos para não se sentirem inferiores diante do mundo globalizado, e compreenderem a diversidade das manifestações humanas. Fares (2011) expõe a esse respeito que

[...] o amazônico faz parte desses dois mundos: um que habita o território da globalização - e para constatar isso, basta observar a existência das antenas parabólicas e das antenas de celular nos mais longínquos espaços do Brasil; e outro, que é o mesmo, que recebe os ensinamentos da terra e da tradição. Daí, não se está pensando em concepções xenófobas, mas em priorizar a pesquisa da leitura voltada à realidade literária regional.

A este respeito, o filósofo Benedito Nunes, em uma entrevista ao Jornal de Poesia, no ano de 2005, nos faz refletir sobre a importância de se entender a literatura local, não como algo enraizado e que deve nos prender de maneira a não enxergarmos a importância da globalização, pois, de acordo com esse pensador, não somos

[...] uma planta nativa, presa definitivamente à floresta. Talvez por isso eu entenda a região amazônica sem precisar do apoio dos localismos. Prefiro falar, por exemplo, em uma literatura ‘da Amazônia’ e não em literatura ‘amazônica’, denominação que inclui uma perspectiva regionalista. Ao falar em literatura ‘da Amazônia’, estou me referindo apenas a uma origem, uma procedência e nada além disso. (NUNES, 2005).

A proposição supracitada não foi exposta em nossa pesquisa com o intuito de abrir discussão sobre nomenclaturas, mas, sim, para destacar o olhar do autor sobre a globalização da literatura. Ou seja, a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, como nos propomos a nomear nosso objeto de estudo, deve ser um começo e não um fim como nos elucidava Fernandes (2005, p. 187):

[...] a preposição demarca o lugar de onde provém algo, sua origem... a ideia de causa é correlata a origem, o que implica dizer que a Amazônia é a origem e causa desse tipo de produção literária que funda um imaginário pautado em sua paisagem e identidade, transitórias entre o local e o universal: mas, atente-se, a Amazônia é ponto de partida e não fim em si mesmo.

Se, desde o início dos anos escolares, a inserção da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica fosse expandida entre os leitores em formação, o estudante se sentiria participante dos conhecimentos evocados pelo texto ficcional, sendo que

Os valores regionais, hábitos, costumes e línguas sempre estiveram em confronto com a busca de uma universalização da cultura. Por muito tempo se luta também pelo respeito às diferenças e aos diferentes discursos que compõe as sociedades contemporâneas. (FERNANDES, 2005, p. 112)

Para implementar códigos culturais do contexto do estudante, os educadores devem dispor de recursos metodológicos e ou estratégias motivacionais que o habilitem a constituir-se um mediador da leitura dentro da sala de aula, estimulando a formação do leitor crítico e consciente de seu papel na sociedade. Para Souza (2010, p. 76), “[...] falar de literatura implica, antes de tudo, indagar em que medida a escola tem transformado seus alfabetizados em leitores ou, ainda, em que medida tem contribuído para a formação de um público leitor”. Neste sentido, importa darmos atenção às estratégias que a escola vem utilizando para proporcionar ao alfabetizado um caminho promissor para que ele possa se estabelecer na vida como um leitor competente. Afirmamos que a Literatura de Brasileira de Expressão Amazônica pode ser uma estratégia fundamental para a formação desse leitor.

Sendo assim, um acervo literário que contemple os saberes nortistas é um campo que pode instigar e enriquecer o conhecimento do aluno, devido aos saberes que o circundam. É necessário dar visibilidade aos saberes da região e agenciar que as crianças se

apropriem desses saberes em seu processo de alfabetização e letramento linguístico e literário. Em que pese a magnitude do emprego da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica para a formação do leitor local, se torna imprópria a ideia de pesquisar sem a intenção de modificar a realidade. Muitos trabalhos de pesquisas científicas já se têm sobre este tema (SILVA, 2019)., entretanto ainda não se observam registros de modificações neste cenário.

Como a leitura de mundo é a primeira leitura a nos reportarmos antes de obtermos a habilidade de decifrar códigos linguísticos, é justo o reconhecimento do espaço onde situamos nossos preceitos de vida. O contexto local de experiências é o nosso ponto de partida para interpretações sobre os vários aspectos humanos, sociais, culturais, entre outros valores. Acordando com esta premissa, Abreu (2006, p. 81) postula que

A literatura é um olhar articulado sobre o mundo, que se define do detalhe do vocabulário à arquitetura do tempo e do espaço. Ao ler vamos como que reconstruindo o olhar e os sentidos do escritor, agora sob nosso ponto de vista e nossos sentidos, para torná-los de algum modo familiares, negociando linha a linha empatias e afastamentos.

Concluimos com Abreu, portanto, sobre a importância da familiaridade de nossas vivências para o nosso entendimento tanto de mundo quanto de leitura do texto literário. Por esta via, afirmamos que a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica é relevante na formação do leitor nortista, pois esta manifestação ficcional abre caminhos no sentido de o aluno se espelhar na sua própria identidade cultural, sob o fundamento do entrelaço texto-leitor. A partir desse entrelaçamento, terá a competência para formular diálogos com o texto e construir o seu gosto literário. Consolidada esta formação precípua, alçará voos mais elevados no que concerne ao repertório literário.

As especificidades culturais do povo amazônico são comentadas por Peregrino Júnior (2004, p. 240-241):

A imaginação do homem amazônico é uma diátese geográfica: mergulha suas raízes no próprio ventre da terra. Para compreendê-la é essencial o conhecimento do clima psicológico que a gerou. O caráter do habitante da planície é a saturação de suas próprias inquietações. Comprimido entre duas terríveis melancolias: a do rio e a da floresta, ele se volve para si mesmo – e contraindo-se na angústia da introversão, foge à realidade cósmica pela imaginação, que gera os mitos e as lendas, os fantasmas e os talismãs, os espantos, os duendes,

as superstições, todo o encantamento do fabulário caboclo do inferno verde.

Dada esta reflexão de Peregrino Júnior, não se pode deixar de refletir sobre a Literatura Brasileira produzida por autores amazonenses e paraenses, por exemplo. Considerar a iniciação formativa de futuros leitores, no contexto de Uarini e de outros espaços em condições análogas, por meio de obras com temas amazônicos, reputamos duplo aspecto: valorização de uma expressão literária dentro da Literatura Brasileira, e estimular o reconhecimento do leitor às suas origens culturais.

2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Um ensino de qualidade depende de vários fatores, além da sala de aula. Entre eles, a presença dos responsáveis pelos alunos e a participação da comunidade (Conselho de Bairro, Conselho Tutelar), na escola; políticas públicas educacionais eficientes; formação continuada de professores e de outros agentes educacionais. Adiciona-se, ainda, a adoção de estratégias de ensino como suporte basilar nessa jornada pedagógica. Entendemos por estratégias de ensino suportes metodológicos para facilitar a aprendizagem do aluno e/ou recursos para alcançar objetivos previamente propostos, o que pode ser implicado também em planejamento. Segundo Delors (2006)

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada. (DELORS, 2006, p. 19)

Nessa perspectiva, o ato de viabilizar a aprendizagem requer um planejamento minucioso para que os objetivos propostos sejam alcançados. Infraestrutura do local de ensino, alimentação, atividades extracurriculares, biblioteca, computadores, metodologias para aplicação de recursos pedagógicos, etc., por um lado, e, por outro, a exploração das subjetividades e habilidades do aluno, por outro, concorrem para resultados idealizados pelo professor e pela equipe pedagógica, da escola.

Partindo deste pressuposto, entende-se que as estratégias constituem importância cimeira para a formação do leitor, pois precisa de incentivos para iniciar seu itinerário pelo mundo da leitura. Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura compreendem três

momentos: o antes, o durante e depois da leitura, acionados de acordo com a necessidade do leitor. Deste modo, é importante que o leitor tenha autonomia e competência para utilizar estratégias de leitura a seu favor, como bem afirmam os PCNs:

Ler 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. 53)

Para Solé (1998, p. 32), “Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente.” É neste sentido que estratégias de leitura se fazem necessárias para a formação de um leitor proficiente. Kleiman (1993, p. 46) conclui que:

[...] essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, dos tipos de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também de maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folia sem deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Assim sendo, não há como pensar a educação literária sem levar em consideração as estratégias de leitura desenvolvida pelo professor, ou seja, o sucesso ou insucesso da aquisição de competências e habilidades por parte do aluno dependerá também da formação deste profissional, das habilidades que este profissional dispõe para mediar o caminho entre o estudante e a leitura. O profissional da educação que dispõe dessas habilidades, sejam elas adquiridas através da formação acadêmica ou das trocas de experiências com outros profissionais da educação ou de ambas as situações, levará em conta todos processos que fazem a leitura fazer sentido para o aluno, como sua experiência de vida que reflete sua leitura de mundo.

A leitura de mundo interfere diretamente na competência do leitor, o qual precisa acionar seus conhecimentos prévios para interpretar e inferir informações que o ajudem a se apropriar das informações e da estética do texto. O maior volume de leituras permite a

aquisição de artefatos para futuras leituras que venham a ser consideradas mais difíceis. Neste sentido, devemos levar em consideração as experiências dos alunos e sua leitura de mundo para que essa mediação entre o discente e a literatura aconteça com mais facilidade. Deste modo, o aluno nortista que está começando sua caminhada na literatura, deve encontrar mais sentido e inferências em textos que lhe remetam a sua cultura, já que estes textos fazem ligação com sua leitura de mundo, já que como está iniciando esta jornada na literatura, ainda não possui um acervo literário com o qual possa fazer inferências.

Conforme vai ampliando suas leituras, o leitor dispõe de recursos para descobrir processos sobre a leitura como a intertextualidade, que permeia as leituras literárias. Kleiman (2002, p. 52) afirma que “muitos fatores envolvidos na dificuldade que um principiante encontra para chegar a ler é que os textos são muitas vezes difíceis para eles”. Daí pontuamos a necessidade de o professor proporcionar aos alunos a aprendizagem com estratégias de leitura. Pois esta mesma autora pontua sobre estratégia que:

Quando falamos de estratégia de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2016, p. 74)

Kleiman classifica as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas:

As estratégias do leitor são classificadas em ESTRATÉGIAS COGNITIVAS e ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS. As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. [...] As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. (KLEIMAN, 2016, p. 74-75)

Com esta visão, Kleiman (2016) postula que, no processo de leitura, de modo inerente, ocorrem esses dois modos de estratégias. Portanto, ela nos ensina sobre a complexidade que envolve a categoria do leitor, sendo uma personagem protagonista, autônoma, determinada por metas conscientes e inconscientes. Esta revelação implica a

preparação formativa do professor a fim de perceber qual tipo de aluno está sob a sua orientação.

As estratégias de leitura, às quais Kleiman (2016, p. 77) nos apresenta, não deixam de levar em consideração a postura do leitor proficiente a ser alcançada:

[...] o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições são apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual).

Neste sentido, Koch (2018, p. 35) concorda com a proposição exposta anteriormente quando explicita sobre a importância do conhecimento prévio de mundo: “Assim, no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado, em conhecimentos armazenados na memória.”

Grosso modo, podemos pensar em estratégias de leitura levando em consideração diferentes aspectos norteadores que nos levam a fazer a mediação entre a leitura e o leitor em formação. Koch (2018, p. 39) considera que:

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória [...]. Dizer que o processamento textual é estratégico significa dizer que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (KOCH, 2018, p. 39)

Koch (2018) nos elucida sobre os três grandes sistemas de conhecimento que definiu por conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. Esses conhecimentos são cabíveis de atenção, pois representam um importante dado para se pensar estratégias de leitura. Acerca disto, esse autor afirma que conhecimento linguístico abrange os conhecimentos gramatical e lexical; o conhecimento enciclopédico refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo; o conhecimento interacional diz respeito às formas de interação por meio da linguagem.

Em posse desses conhecimentos, a leitura nos parece alcançar seu ápice e completude.

Até conseguir essa gama de conhecimentos, o professor precisa

[..] proporcionar meios para que o aluno mantenha uma distância calculada do texto. Se aderir a palavra do autor resulta na simples reprodução do discurso alheio, tangenciá-las impede o salto necessário para a interpretação. Essa tarefa exige, da parte do professor, responsabilidade por aquilo que caracteriza o cerne de sua atividade em sala de aula: o trabalho com a linguagem. Por esse motivo, mais do que dar a última palavra a respeito do que está no texto, importa mostrar ao aluno como estão construídos os efeitos de sentidos de sua leitura. (CARVALHO, 2008, p. 62-63)

Cosson (2021) nos leva a um outro olhar sobre as estratégias de ensino de leitura, com a abordagem da sequência básica e da sequência expandida em seu livro **Letramento Literário**.

Essas duas formas de sequências, visam nos nortear acerca do processo de formação do leitor literário, no sentido de fazer uso de estratégias que facilitem este processo. A sequência expandida foi elaborada para com o público do Ensino Médio enquanto que a sequência básica foi elaborada para o público do Ensino Fundamental.

Quando expomos sobre estratégia de ensino, precisamos de um plano que nos oriente sobre como fazer com que nossas ideias se organizem efetivamente, caso contrário, nossas atividades ficam aleatórias e sem objetivos alcançados. Esta situação não é diferente quando falamos em leitura literária na escola. A este respeito, nos reportamos ao que Cosson (2021, p. 23) nos expõe sobre leitura literária nas escolas de Ensino Fundamental:

Depois, falta a uns e outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo de reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque no centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. [...] é fundamental que (a leitura) seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Apresentaremos a formulação metodológica criada por Cosson, por ele definida tendo em vista dois processos: sequência básica e a sequência expandida. O autor esclarece

que não são exemplos estratégicos a serem seguidos ‘cegamente’, embora constituam possibilidades de ensino:

Essas sequências (básica e expandida) procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas. A primeira dessas perspectivas é a técnica bem conhecida da oficina. Sob a máxima do aprender a fazer fazendo, ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento. [...]. A segunda perspectiva é a técnica do andaime. Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor cabe atuar como andaime sustentando as atividades a serem desenvolvida de maneira autônoma pelo aluno. (COSSON, 2021, p. 48)

Por fim, é necessário o professor organizar uma seleção dos textos que serão lidos na escola, pensando ao mesmo tempo nas estratégias que possivelmente utilizará com os alunos, para que compreendam o texto disponibilizado a eles. A leitura precisa fazer sentido para os discentes. Para isso, conta a criteriosa seleção de textos utilizada pelo professor. E todo esse processo possibilita a caminhada do leitor em formação para adquirir as características de um leitor proficiente que de acordo com Kleiman:

A característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis e se um não der certo, outro serão ensaiados[...] O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2016, p. 76)

Kleiman (2016) pondera que a segunda estratégia de compreensão, se desenvolverá de forma natural porquanto o leitor traçar um objetivo para sua leitura. A autora chama este processo de “automonitoração da compreensão”. Ciente de que precisa alcançar o objetivo traçado, o leitor apenas passando os olhos pela página pode não atingir seu objetivo. Ou seja, devemos dar a devida importância ao objetivo da leitura, no entanto não podemos deixar de levar em conta que esses objetivos também devem ser passos importantes para a autonomia leitora do aluno. Sendo assim, todo programa de leitura deveria ter o

componente livre, em que o leitor escolha suas próprias leituras por meio da biblioteca. Devemos fomentar a necessidade de permitir ao aluno que ele entre em contato com uma diversidade de obras literárias. Destacamos, também, a necessidade da participação das outras disciplinas no processo de formação do leitor proficiente, ou seja

Quando os professores das demais matérias se envolvem no ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual dos alunos são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não se cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante. (KLEIMAN, 2016, p. 76)

No processo pedagógico de acesso ao texto literário, é atribuição do professor fomentar a ideia no aluno de que a leitura deve consistir em uma escolha de vida, em que pesem percalços de acesso a obras com temas regionais ou universais. Que essa opção o conduzirá aos domínios da cultura literária.

3 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores vem inquietando pesquisadores há muito, visto que este profissional é responsável pela mediação da construção de conhecimentos e aprendizagens do aluno. É necessário que todos os agentes envolvidos com a educação coloquem em vista a situação da formação de leitores no Brasil, a qual não está alcançando os índices de competências e habilidades desejáveis para que o aluno seja considerado um leitor crítico, como já explicitado na seção anterior desta pesquisa. Como resultado desse cenário, os professores da Língua Portuguesa do Ensino Básico tornam-se os promotores da busca de esforços para a formação de leitores críticos. Se na escola não há leitores em número suficiente para promover a leitura como atividade cotidiana, o professor torna-se um dos poucos exemplos do acesso aos livros, sobretudo à ficção literária. Desse modo, as perspectivas que rodeiam a formação do leitor no Brasil não podem se desvincular da atividade docente, ou seja, da educação literária. De modo geral, pode-se afirmar, no Brasil, que direcionar o acesso à Literatura e incentivar os mais jovens para a leitura, tornou-se responsabilidade apenas do professor do componente curricular Língua Portuguesa.

Com a publicação da Lei n. 9.294/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em dezembro de 1996, proposições de alterações são feitas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos que se seguem, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática, ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para as licenciaturas. Esse modelo era centrado no domínio de um conhecimento objetivo, burocrático e disciplinar a ser transmitido para o discente sem atingir as complexidades de amplo espectro exigido pela educação. Em vez disso, estava estagnado em um contexto incapaz de agenciar um ambiente reflexivo. Sendo que o que realmente era necessário viabilizar um ambiente

reflexivo para que o professor em formação não se perceba apenas como mero transmissor de conhecimento. Sendo assim

[...], a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p.15)

Com essa perspectiva, a formação do professor deve distanciar-se dos métodos que centram o professor como mero reproduzidor de conhecimentos. Neste caso, o objetivo de um curso de licenciatura não é meramente legalizar uma habilitação para uso profissional. Portanto,

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimento e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005, p. 18)

É importante ressaltar que não podemos depositar toda a culpa dos inalcances de metas educativas na problemática formação do professor. Dedicamos todo um capítulo para refletirmos acerca deste importante ponto, pois a sua contribuição é imbuída de ligações com o que esperamos para a educação. Neste sentido, além de se verificar as falhas na formação de um leitor crítico, precisamos refletir sobre a mediação feita pelo professor nesse processo de descoberta da literatura. Bernardes e Mateus (2013, p. 116 – 117) nos esclarecem que:

Não se vê outra maneira de alterar a situação a não ser intervindo na formação de professores. Não para formar professores absolutamente seguros; mas tão-só para formar agentes de ensino imbuídos de uma nova atitude: mais motivados, desde logo, uma vez que nada motiva mais do que a segurança do conhecimento; mas também mais esclarecidos sobre os benefícios reais que o trabalho com textos literários traz aos alunos, até porque parece ter-se instalado, a este propósito, uma certa descrença, que só pode atribuir-se ao desconhecimento acerca daquilo que sucede noutros países. Finalmente, essa nova formação deverá apetrechar os professores para enfrentar a ignorância e a desmotivação dos alunos. Uma e outra têm de ser consideradas naturais, visto que, na sua grande maioria, os alunos vêm de famílias e de uma sociedade onde a leitura de textos difíceis não é prezada nem praticada de modo sistemático.

Compreendemos, deste modo, a proposição de Silva (2010) sobre a racionalidade técnico-instrumental e a prático-reflexiva dos professores. Na primeira, as práticas profissionais embasam-se em “[...] atividades essencialmente instrumentais, voltadas a soluções de problemas por meio de teorias, métodos e técnicas.” (SILVA, 2010, p. 37). Como consequência, deixa-se de focar na reflexão para priorizar a instrumentalização técnica e sistemática do ensino. Nos cursos de licenciatura, a racionalidade técnica baseia-se em “visão de currículo aplicacionista e disciplinar” (SILVA, 2010, p. 38); “dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e forma” (SILVA, 2010, p. 38). Por sua vez, o segundo modelo, prático-reflexivo, põe em tela o professor como sujeito intelectual em constante desenvolvimento que foca na reelaboração dos saberes adquiridos. O professor com atitudes reflexivas é aquele que promove perguntas e procura respostas sobre suas ações e resultados, e compartilha experiências para que o processo coletivo evolua o individual. Deste modo, Silva propõe que a atitude reflexiva sobre a prática em sala de aula ajuda na construção de um profissional em constante evolução e inquieto perante as problemáticas encontradas em, sobre isso

Ela [atitude reflexiva] é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. (SILVA, 2010, p. 102)

Não podemos deixar de expor que quando se trata de realidade na prática do ensino superior para as licenciaturas, a proposta prático-reflexiva não a que encontramos. As universidades não estão conseguindo instigar nos futuros professores as atitudes reflexivas que tanto buscamos para um ensino-aprendizagem de qualidade, ou seja:

O que encontramos em debates e análises de realidades de formação de professores são, muitas vezes, discursos filiados à proposta prático-reflexiva – entendida como uma proposta prática contemporânea -, enquanto, no dia-a-dia, prevalece ainda a primeira, de maneira não explícita, porém determinando as posturas e comportamentos dos docentes. (SILVA, 2010, p. 36)

Neste processo de formação de professores, com as debilidades que enfrentamos para conseguir que o profissional da educação se torne reflexivo sobre suas ações e sobre o

processo educacional, fica evidente a falha para alcançar esse êxito, ou seja, o êxito de se oferecer para a instituições da Educação Básica profissionais que reflitam sobre sua própria prática. Ficam claras a necessidade de reflexões sobre esse tema, pois, influencia diretamente na formação do leitor crítico. Neste sentido,

No que diz diretamente respeito à formação de professores de Português, advogamos um ajustamento das práticas que ainda hoje são correntes nas universidades. Em vez de um mero somatório de valências oriundas dos estudos literários e dos estudos linguísticos, os cursos de formação de professores devem obedecer a uma lógica articulada. O estudo da literatura que o futuro professor leva a cabo na Universidade deve envolver uma articulação sistemática entre a vertente retórica e a vertente histórico-cultural. (BERNADES; MATEUS, 2013, p. 118)

As atividades laborais do professor-pesquisador consolida a sua formação. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, encontra em sua própria sala de aula objetos de pesquisas inerentes à sua prática pedagógica, fator a permitir respostas a seus fracassos ou êxitos, e, do mesmo modo, a apontar caminhos a seguir:

De igual modo, defendemos que esse mesmo cruzamento exista no plano da investigação, no pressuposto de que a literatura sempre se inscreveu no conjunto mais vasto das práticas culturais, começando pela própria língua. (BERNADES; MATEUS, 2013, p. 118)

Decisivamente, o professor constrói habilidades de ensino decorrentes de experiências com a complexidade dos problemas em sala de aula, do contato com pais dos alunos e da observação da realidade sociocultural do aluno. Ou seja, a partir de situações multifacetadas, os professores convalidam seus saberes e práticas educacionais. Dito isso, fica evidente que o professor não aprende só em contexto universitário de formação, daí a importância de fazer do seu campo de atuação, também, um campo de pesquisa para que hajam reflexões entre os atores da educação por meio de suas experiências e as experiências de outros. Neste caso, é justo e coerente que se dedique tempo para esse tipo de pesquisa. Isso implica em que os professores instaurem a rotina de ler publicações de pesquisas que tenham relação com sua vida profissional e publicar suas experiências com o intuito de melhorar a prática de outros professores. A troca de conhecimento é de fundamental importância para a evolução da educação.

Estas ponderações se somam à defesa da prática reflexiva do docente em face ao academicismo, que seria priorizar apenas o conhecimento acadêmico sem refletir sobre o mesmo, que está muito em voga tanto na universidade quanto no cotidiano da sala de aula, na Educação Básica. Não nos aportamos aqui na supervalorização das experiências profissionais como único elemento realmente formativo em desfavor aos conteúdos sistematizados pelos currículos universitários para formação do licenciado. Queremos, sim, esclarecer a importância da prática reflexiva, assim como, o compartilhamento de experiências através de divulgação de resultados de pesquisas que ajudarão a entender melhor os acontecimentos em sala de aula e possíveis resoluções de problemas do cotidiano do aluno.

Nesta reflexão, se reconhece a relevância dos cursos de licenciatura na formação inicial do professor. Os conhecimentos curriculares ensinados pelas faculdades não são conhecimentos adquiridos obviamente apenas com as práticas pedagógicas. Esses conhecimentos devem subsidiar a prática reflexiva, as competências necessárias para se mediar o ensino- aprendizagem. Ou seja, esses conhecimentos não são adquiridos de outro modo que não seja a partir da sistematização de conteúdos que se encontram nos programas dos cursos de licenciatura. Aguiar (2013, p. 63) afirma que

Os cursos de licenciaturas geram marcos de referência e esquemas cognitivos que favorecem o entendimento da prática docente, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional do licenciado. O conhecimento das disciplinas oferece subsídios para a abordagem dos problemas que a prática coloca, tendo em vista que a prática escolar, por si só, não é capaz de gerar conhecimentos amplos, sólidos, e crítico-reflexivos, e que tampouco os professores desenvolvem de modo automático uma postura reflexiva perante as situações que a prática educativa lhe propõe.

O pensamento de Aguiar nos leva a inferir que para uma prática exitosa a formação inicial de professores precisa fornecer ferramentas teóricas para uma gama de armazenamento intelectual capazes de propiciar análises da realidade pedagógica, destacando ainda a importância de se formar um professor-investigador. A esse respeito Tardif (2011, p. 234-235) esclarece que

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização dos saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específico ao ofício de professor. Essa

perspectiva equivale a fazer do professor - tal como professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Todavia, de acordo com Oliveira (2008, p. 177), os professores "tendem a reproduzir o conhecimento a que tiveram acesso, sem que tenham se tornado sujeitos de suas leituras e de tal conhecimento". Essa informação deixa clara a perspectiva de atuação divergente entre pesquisadores acadêmicos e professores da Educação Básica, isto é, a pesquisa, a produção de conhecimentos e os saberes teóricos são desenvolvidos nas universidades e nos centros de pesquisa, enquanto que os demais professores são mediadores de saberes adquiridos em sua primeira formação.

Freitas (1992, p. 12) expõe que “Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse ser primeiro adquirido para depois ser praticado”. Isso implica em uma reflexão sobre (1992, p. 12) “[...] tomar o trabalho como principal articulador curricular, já que este reúne, tanto a teoria como a prática.”. Como dito, o trabalho não visa a teoria e a prática de forma isolada. Desse modo, o investimento deve ser realizado com a mesma ênfase na prática docente, no contexto da formação continuada de professores, e em projetos de pesquisa. Dessa maneira, se exclui a ideia de que a aquisição de conhecimentos na academia deve ser superestimada. Há até estudiosos que criticam a aprendizagem dos conteúdos teóricos das faculdades, uma vez que:

[...] está baseada na falsa percepção de que a formação teórica dos cursos que preparam os profissionais da educação é muito boa. A qualidade da formação teórica obtida pelos cursos é fraca. E isso é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos. (FREITAS, 1992, p. 12).

Enfim, concluímos que em vez do debate acerca da importância maior na formação dos professores tangente às teorias dos currículos nas licenciaturas, e da necessidade de mais práticas, advoga-se a defesa do engajamento das instâncias responsáveis pela institucionalização do ensino no país sobre a formulação de procedimentos (metodologias) de produção de conhecimento nos cursos de formação de professores.

Não podemos deixar de mencionar nesta abordagem, a sobre formação docente, a formação de pós-graduação dos professores. Obter um título de pós-graduação não é uma

trivialidade, conforme o excerto a seguir, resultado de estudos de dois professores lusitanos:

Em qualquer circunstância, não se compreende, de todo, que os professores que desejam ampliar os seus conhecimentos e a sua motivação (como se sabe, qualquer uma destas duas componentes está sujeita, na escola, a um forte processo de erosão) se vejam confrontados com dificuldades praticamente insuperáveis: falamos dos custos inerentes (das propinas, da bibliografia e das deslocações), falamos da total ausência de alívio das obrigações para com a escola onde lecionam; e falamos, sobretudo, da muito escassa recompensa que podem vir a obter se, por grande devoção, se dispuserem a arcar com todas essas dificuldades, conseguindo alcançar uma pós-graduação de segundo ou de terceiro ciclo. (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 119)

Oliveira (2008), traçando o perfil médio dos professores de Português da rede estadual paulistana, já indicava que, naquele caso, os profissionais eram oriundos de famílias com baixos índices de escolaridade e o seu contato com a leitura na infância foi pequeno. A pesquisadora também afirma que as condições de formação acadêmica dos professores consultados são um agente importante na postura distanciada da leitura e, especificamente, da Literatura.

Esse dado nos é importante para refletirmos sobre o perfil do professor de Língua Portuguesa e as dificuldades enfrentadas em suas práticas docentes. Essa assertiva nos leva a concluir que há uma corrente de fatores que interferem na formação inicial do professor de Língua Portuguesa e em suas dificuldades de prosseguir seus estudos e qualificações. Deste modo, fica clara a necessidade de se refletir prática - teoria – pesquisa, na vivência docente.

Embora muitos fatores interfiram diretamente na formação de leitores, é senso comum creditar à escola e, por consequência, ao professor do componente Língua Portuguesa como sendo o principal responsável pela crise na formação de leitores. O que nos cabe informar é que é sim incumbência da escola a formação de leitores críticos. Espera-se que ao finalizar a Educação Básica o aluno seja capaz de inferir da leitura diferentes saberes que o ajude em suas práticas sociais.

Ocorre, neste processo, a importância de se refletir sobre as ações do professor como mediador do processo de formação do leitor literário e crítico. A sua prática mediadora entre aluno em face da obra literária reconhecemos ser o ponto culminante do seu papel pedagógico, desde a escolha de leituras da obra até a ações derivadas desse

contato. Esta conclusão propicia pensarmos sobre falhas impeditivas do êxito na formação de leitores.

A importância do leitor para a consolidação da obra literária se opõe a abordagens didáticas que privilegiavam atividades de leitura vinculadas a respostas fechadas ou fichas de leituras com itens pré-definidos. Sobre isso, Zilberman (1982, p. 19) destaca que:

[...] a obra de ficção avulta como modelo por excelência de leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada. Pelo contrário, sua estrutura, marcada pelo vazio e pelo inacabamento das situações e figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche estas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor.

É imprescindível que o professor tenha uma ampla visão de abordagens teóricas e que saiba utilizá-las de maneira crítica, ou seja, “alargar o espaço de aplicação dos conceitos já existentes” (ZILBERMAN, 1991, p.121). Faz parte das suas incumbências laborais escolher criteriosamente teorias que possam auxiliar a sua prática.

Há de se pensar, também, sobre as contribuições teóricas para a formação do leitor. Entretanto, devemos observar que os saberes teóricos não devem engessar os conhecimentos dos alunos, ou seja, postergar as experiências práticas desenvolvidas fora da escola, valores a serem considerados no âmbito da interpretação. É importante investigar tais saberes dos alunos – como são adquiridos, as razões de serem considerados –, pois, são fatores determinantes para a orientação do professor na construção de estratégias de leituras.

Acerca dos saberes docentes, Tardif (2011, p. 60) esclarece que saberes docentes se referem aos “conjuntos de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”. Esses domínios não dizem respeito apenas aos conhecimentos especializados advindos dos centros superiores e universidades; implicam em um conhecimento mais amplo como suas experiências no ambiente escolar, compartilhamentos dessas experiências com interessados no mesmo contexto, ambientação sociocultural, entre outros aprendizados. Deste modo, podemos perceber o professor entre o social e o individual, entre a sua formação e as suas condições de trabalho, a sua personalidade e as suas experiências interpessoais.

São muitas as situações supracitadas que colocam o professor como agente formador de leitores. Esse agente formador de leitores precisa entender a sua importância da

mediação entre leitor e livro, entre conhecimento e aluno. Isa Monteiro Silva (2007, p. 119) nos expõe o seguinte pensamento, considerando o debate em tela:

O professor, no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquitecto de pontes entre saberes e pessoas. Esta é, desde os primórdios do professorado, em tempos remotos, a primeira missão do mestre. Mas as múltiplas tarefas a que o professor é actualmente convocado, os objectivos vastos e ambiciosos que o professor é impellido a atingir, na contribuição para o desenvolvimento humano, fazem dele um mediador entre o educando e a própria vida.

No mesmo diapasão, Cosson (2009, p. 54) insiste no contato assíduo e direto entre o leitor e a obra a ser lida, a fim de consolidar a educação literária:

[...] o letramento literário requer o contato direto e constante com o texto literário. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. [...] Também o ensino de literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como disciplina a parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo os textos literários que devem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

É neste sentido que a exposição constante a várias obras literárias é de suma importância para que o aluno se realize como sendo um letrado literário, não se pode deixar de expor que as estratégias usadas pelo professor para mediar os primeiros contatos com a Literatura na escola vão influenciar no gosto ou repúdio pela leitura de textos literários. Neste sentido, ao pensar em êxito na formação de leitor proficiente, leitor literário temos que levar em conta tanto as estratégias de leitura utilizadas para mediar aluno e leitura, quanto pensar na democratização do acesso a essa Literatura.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

O processo de aquisição de habilidades e competências para a leitura proficiente fica a encargo, principalmente, do Ensino Fundamental. É nessa etapa de ensino que geralmente

temos, enquanto processo de aprendizagem, o intento de formar leitores proficientes. Desse modo, nos impomos todo um engajamento para que o aluno não só aprenda a ler com proficiência, mas que também desenvolva o gosto pela leitura, ou seja, que a leitura tenha papel importante em suas vivências. Segundo Britto (2012, p. 35),

O ensino e a promoção da leitura, compreendida como algo mais que alfabetização, têm mobilizado atenção e esforços de diversas forças sociais, entre educadores, [...]. Assume-se francamente que a capacidade de ler e a prática de leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática.

No que concerne esse processo de aquisição de habilidades e competências para a leitura proficiente, destacamos o papel do professor enquanto mediador entre o aluno e leitura. Ou seja, o professor-mediador deve auxiliar o discente no que compreender necessário e com métodos eficazes, com o intuito de facilitar a caminhada dos alunos em busca da proficiência leitora. Entendemos que ao longo desse percurso o aluno contribui com seus próprios pressupostos para a compreensão e interpretação da leitura. E fomentamos, novamente, a importância das estratégias utilizadas pelo professor-mediador que irão viabilizar o olhar desse aluno acerca da leitura. Neste caso, o professor-mediador iria usar sua experiência enquanto leitor para servir de intermediário para o leitor menos experiente. Entendemos que mediar significa servir como intermediário entre pessoas ou grupos, com o propósito de intervir na resolução de algum problema ou dificuldade. É importante destacar que a mediação como conceito amplo é aplicada a diversas áreas do conhecimento. Medeia-se conflitos na justiça, no relacionamento entre casais, e outras situações nas quais o consenso deve ser o produto final, intermediado pelo diálogo. No caso de mediar leitura e aluno seria utilizar estratégias de aprendizagens, escolhas de repertórios de leitura. Ou seja, toda atividade que proporcione ao leitor em formação possibilidades para a resolução de problemas de compreensão e interpretação dos textos.

Para que o percurso de aquisição da leitura proficiente possa ter êxito é preciso focar nos procedimentos de ensino que objetivem a interação do aluno com a leitura de mundo e a leitura da palavra. Do mesmo modo

Para alcançar o resultado desejado de uma leitura fluente que resulte na compreensão adequada, se faz necessário realizar

uma interação que proporcione a utilização de procedimentos de ensino com foco no aluno, de maneira a garantir ao mesmo a possibilidade de se apegar às suas práticas de convivência social e de uso da língua, que favoreçam a aprendizagem significativa por meio de uma leitura autônoma. (LIMA, 2019, p. 47)

Um dos papéis do professor-mediador é levar o alunado a utilizar suas vivências para inferir artifícios que o leve a realizar a compreensão e interpretação da leitura e deste modo contribuir para o propósito da leitura designado por este aluno. A mediação traz o suporte necessário para que o leitor em formação tenha subsídios no que concerne adquirir as habilidades necessárias à compreensão da leitura em toda a sua totalidade, o que torna as ações mediativas de suma importância, ou seja, elas precisam ser bem pensadas e refletidas para que haja eficácia no surgimento de um leitor proficiente.

Por outro lado, ensinar um conteúdo específico objetivando disseminar conceitos ou prescrever regras, difere-se de mediar a leitura, pois, Gomes pondera que, a mediação parte da qualidade descrita nestes critérios:

- A intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado. Essa intenção pode ser acompanhada de conteúdos conscientes como de expectativas e fantasias inconscientes.
- A construção (incitada pelo mediador) de significados: É o fator da interação que mais mobiliza o aspecto afetivo, envolvendo toda a crença de mundo do mediador e do mediado.
- A transcendência ocorre quando mediador e mediado caminham para além da situação dada, buscando relações entre o conhecimento adquirido e as possibilidades para o futuro, em termos de projeções e generalizações, disponibilizando-o para situações futuras. (GOMES, 2002, p. 8687).

Muitas dificuldades podem surgir durante o processo de leitura, principalmente em se tratando de um leitor em formação. É nesse momento que entra o protagonismo do professor em mediar situações que auxiliem o aluno no enfrentamento dessas dificuldades, pois apenas a decodificação não torna o aluno um leitor proficiente.

No entanto, observamos que mesmo não sendo a única e fundamental habilidade que possibilite o sucesso da compreensão textual, uma vez que o discente necessita fazer reflexões sobre o que leu, aplicar seus conhecimentos prévios para compreender melhor o texto, o controle correto da decodificação é indispensável para se atingir a compreensão desejada, e é a primeira etapa para aluno se torne um leitor proficiente. Com essa

afirmativa reiteramos que o aluno que não decodifica corretamente, poderá ter dificuldades em fazer as reflexões necessárias para alcançar êxito em suas leituras.

É primordial o envolvimento do professor das demais áreas do saber no processo de aquisição da leitura proficiente, pois a compreensão do que se lê interfere diretamente na compreensão necessária para desenvolver as outras áreas do saber. O envolvimento dos demais professores e suas respectivas disciplinas têm importância e responsabilidade tanto quanto os professores de língua materna. Todos têm contribuições significativas e próprias que podem ajudar aos alunos a desenvolverem suas habilidades, a fim de que possam atribuir reflexões, interpretações, significados expressivos à leitura realizada, cooperando para a formação de um leitor eficiente e conseqüentemente de um indivíduo participativo no meio social. Isso nos remete a Bortoni-Ricardo (2012, p 111), quando pondera o seguinte:

Professores das demais áreas do conhecimento devem se envolver com o desenvolvimento da leitura em sala de aula, pois cada área desenvolve uma prática própria de uso da escrita socialmente aceita pelo conjunto de comunidade discursiva.

O mediador-professor, portanto, não é o único responsável pelos possíveis fracassos e sucessos dos estudantes em relação às experiências em leitura, visto que, além dele – e da escola outras instâncias estão envolvidas no desenvolvimento leitor, como a família, o meio social, a biblioteca ou qualquer outro espaço que promova a leitura.

Destarte, o professor tem exclusiva responsabilidade pela própria vontade de exercer a mediação, entendendo que ser alheio à necessidade de sistematização e planejamento para as atividades de leitura em sala de aula é esquecer-se que o futuro dos alunos está refletido, também, na sua atitude enquanto professor-mediador.

Mesmo assim, a aquisição da leitura proficiente e seu desenvolvimento contínuo devem ser prioridade da escola, cabendo aos responsáveis pela educação o aperfeiçoamento dos alunos, neste contexto abordar a valorização da leitura, sobre a importância do ato de ler na vida de cada um e que seja assimilado e inserido como hábito de rotina. Deste modo, a leitura poderá ser vista não apenas como parte do currículo a ser cumprido, mas também como concepção de instrumento de inserção sociocultural.

Ponderamos que a formação do leitor, também pode se dar pela apropriação de práticas e de sentidos que advêm por meio de experiências de leitura que prescindem da

escola, e que se concretizam em interações sociais de diferentes naturezas, por diversos meios, modos e suportes. Sendo assim, nos reportamos a mediação do professor para que essa formação seja de fato efetivada, ou seja, as táticas manejadas para a apresentação da leitura que vão desde a escolha do texto, interação sobre a leitura, tipo de leitura que irá ser feita, até chegar a aquisição da leitura propriamente dita é parte inerente ao preparo do professor para este fim.

O que nos leva a crer que a mediação se estabelece entre o homem e o seu entorno por meio de ferramentas e instrumentos, dentre eles, os signos linguísticos; e como processo em que se atribui significado à relação com o objeto de conhecimento.

Ensinar a ler é uma tarefa que tem justificado não só a existência da escola, mas também a existência da docência tal como concebemos hoje. A tarefa de ensinar a ler, com a complexificação das práticas sociais da leitura, cujo conceito se foi agregando novas características, as quais não vamos citar aqui, o termo corrente “formar leitores”. Sobre essa formação leitora Caio Meire (2009, p. 12) nos poderá que:

Para que o próprio leitor não morra como leitor, a arte poética e ficcional deve em primeiro lugar em seu estranho poder imprevisto, encantador, emocionante de forma a criar raízes profundas o suficiente para que nenhum corte analítico ou metodológico venha a podar sua presença criadora, para que nenhuma de suas partes essenciais seja amputada antes que ela aprenda a se mover e nos acompanhe pelos sentidos que damos à vida à medida em que vivemos.

Ainda como parte de mediar leitor-leitura, é importante destacar a escolha do que se vai apresentar ao aluno como leitura. De acordo com Calvino (1993, p. 12) é importante propiciar a leitura dos textos integrais, da obra original, pois somente eles realmente dizem o que se tentou dizer e que “só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediário que pretendam saber mais do que eles”. Os textos precisam despertar no leitor em formação a curiosidade, precisa surpreender os alunos, os levar a novas percepções. Longe de ser um ato passivo ou neutro, a mediação requer uma postura ativa do mediador, no sentido de intervir e orientar o sujeito no movimento de leitura e de apropriação da informação. É inerente um processo de interação entre texto e leitor, que resulta em garantir o desenvolvimento crítico e reflexivo, no sentido de que o sujeito realize uma apropriação que vá muito além das palavras presentes no texto.

Neste sentido, ponderamos que para se escolher o que se apresentar para o leitor em formação é de suma importância que o mediador seja um leitor ávido, pois se o professor

não aderir como parte de suas práticas diárias a leitura de variados gêneros textuais, é complicado conseguir que o seu ensino de leitura para os alunos seja tão proveitoso, pois se ao docente é dado o compromisso de formar novos leitores, a prática de leitura deste professor será de suma importância. A partir de seu acúmulo de leituras enquanto conhecimento o professor poderá “[...] fazer um trabalho condigno na área da educação e do ensino da leitura.” (SILVA, 2003, p. 28). Corrobora com essa perspectiva Saldanha quando afirma que

[...] para o docente incentivar a leitura do texto literário, ele deve ter uma íntima relação com a leitura, ler frequentemente e sentir prazer em ler. [...] O professor leitor de literatura terá condição de inserir a literatura de forma competente, dinâmica, lúdica e libertadora [...] (SALDANHA, 2018, p. 146- 147).

Deste modo, é reforçada a importância de que os professores sejam leitores ativos para que, dessa forma, possam contribuir efetivamente para a prática de leitura e aprendizagem de seus alunos, e, assim, então, terá artefatos para escolher as leituras mais interessantes para seus alunos. Neste ponto, Silva (1995, p. 109), propõe que “[...] nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de leitura.” Sobre essa ótica, se torna claro que, para um docente formar um leitor proficiente, é indispensável que o mediador de leitura seja um exemplo de leitor para seus leitores em formação, isto é, ser um professor que valoriza a leitura. Por outro lado, é sempre importante deixar que esse aluno em algum momento tenha a incumbência de escolher sua própria leitura. Domingues (2015, p. 34-35) esclarece alguns pontos sobre a escolha do livro:

[...] 3. A qualidade literária do texto é importante. A trama deve ser bem estruturada (divertida, inesperada, cheia de suspense e imprevisível), com personagens interessantes e linguagem bem elaborada. [...] 5. Leitura de um livro em capítulos ou a divisão da história mais longa em partes. Isso implica em interromper a leitura em momentos que criem expectativas permitindo que os alunos façam antecipações e se mantenham desejosos de continuar conhecendo as histórias.

Ainda conforme Domingues (2015, p. 34-35) “[...] ouvir a leitura e poder comentá-la já é uma atividade completa, na qual os alunos aprendem muito.”. Deste modo, não há tanta necessidade em insistir que os alunos façam outras atividades como dramatizações,

dobradura, ilustrações com o intuito de incentivar a leitura, pois além de não serem ações rotineiras aos leitores de textos literários, não contribuem para a formação leitora no sentido de não imbuírem mais sentido ao que foi lido e assim melhorar a condição leitora dos alunos.

O professor-mediador necessita pensar no processo de conhecimento do aluno ao se anteceder a escolha do livro. A escolha deve implicar em reflexão, que também traga temas difíceis mesmo que tenhamos que ser cautelosos com faixa etária do leitor. Temas inerentes à sociedade, tais como morte, insegurança, preconceito, xenofobia são importantes para que o leitor em formação desenvolva sua criticidade.

O professor-mediador e a escola como instituição responsável pela formação do sujeito leitor precisam oferecer oportunidades que facilitem o encontro dos alunos com a obra literária para que eles possam desfrutar de todos os sentidos existentes na obra literária, viabilizando um espaço de compartilhamento de conhecimento sobre a obra literária para que os alunos ouvirem uns aos outros descobrindo novas perspectiva sobre o seu próprio processo de conhecimento.

Talvez o grande problema atribuído à leitura resida na falta de compreensão da própria escola que concebe o aluno como elemento desassociado do contexto social. O que nos remete, ainda, ao pensamento de que alguns alunos ao adentrarem no contexto escolar não detém habilidades fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita promovidos pela escola, institucionalizada. Sobre a temática, Solé (1998, p. 33) propõe que:

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

Nos concerne refletir sobre as diversas ações ainda institucionalizadas nas escolas e que interferem diretamente tanto no concebimento sobre a visão sobre a leitura quanto nos meios e estratégias utilizadas para mediar o leitor em formação e a leitura proficiente. Neste sentido, devemos enquanto professores-mediadores-pesquisadores nos munir não só de estratégias de leitura mais também de associação entre escola, família, bibliotecas, e todos os envolvidos com a disseminação da leitura. O que nos faz enxergar a biblioteca como um meio estratégico e fundamental para os leitores alcançarem o convívio com os

livros. O processo de formação leitora se liga ainda ao funcionamento das bibliotecas. O leitor precisa se movimentar em, pelo menos, dois universos: o cultural e o literário. De outro modo, deve saber desde como se comportar, até como encontrar uma obra numa estante de uma biblioteca. Precisa saber ainda sobre as obras, se os títulos foram traduzidos, é relevante, por exemplo, saber em qual língua foram escritas; o ano de defesa, pois pode relacionar o momento histórico à produção; e se há adaptações, e ter consciência de que essas adaptações podem não ser fiéis à obra original. Sendo assim, apesar do professor ter um contato e responsabilidade maior com a formação leitora, não concebemos a biblioteca como coadjuvante neste processo de aquisição de leitura proficiente.

Deste modo, a biblioteca não é apenas um espaço para a leitura, ela deve ser um espaço para debates, reflexões e questionamentos. Só assim, seu papel será contribuinte para preparar cidadãos realmente conscientes de seu papel na sociedade. Não nos ateremos a diferenciar a biblioteca pública fora do ambiente escolar e a que se insere no ambiente escolar, todavia é interessante completar que a biblioteca inserida no ambiente escolar – algumas vezes gerenciada por professores – tem responsabilidade, também, sobre a promoção da leitura na escola, ou seja, o papel do bibliotecário escolar vai além de apenas organização da biblioteca e controle de acervo, como bem expõe a seguinte afirmativa:

Em muitas escolas e bibliotecas os bibliotecários são gestores de experiências culturais relacionadas a leitura que têm efeitos marcantes na formação literária e artísticas dos alunos. Toda tarefa realizada pelo bibliotecário ou professor responsável pela biblioteca, inclusive a promoção da leitura está permeada pelo ensino. Este é o traço que distingue a biblioteca escolar das outras bibliotecas. (BAJOUR, 2012, p. 84)

Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 23) pontuam que “[...] a biblioteca escolar funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação.” Desse modo, o ambiente da biblioteca deve propício as práticas de leitura. As atribuições de uma biblioteca escolar podem ser determinadas sob duas categorias, a educativa e a cultural. A ação educativa atua como dispositivo de autoeducação que leva o aluno para uma busca de conhecimentos, desenvolvendo práticas de leitura e auxilia na consulta e no uso do livro e da biblioteca. Na categoria cultural a biblioteca escolar torna-se uma complementação da educação formal ao oferecer diversas possibilidades de leitura, a expansão de conhecimentos e de visão de mundo (SALCEDO; STANFORD, 2016).

Neste contexto de mediar leitura, a reflexão sobre a função da biblioteca escolar enquanto mediadora de leitura e a função do professor mediador de leitura implica em atribuir estratégias que propiciem a efetivação da fomentação da leitura e a eficácia na formação do leitor proficiente e sabedor da importância de sua contribuição para uma sociedade justa.

3.3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Formar leitores proficientes, também, implica em dimensão social, e, quando nos reportamos às questões sociais, nos deparamos com a primeira instituição social que forma a base de nossa sociedade: a família.

É a família que vai ser o primeiro contato do ser humano no meio social. Por conseguinte, é a família, que em tese vai ampliar esse primeiro contato com a leitura seja de mundo ou de textos. Martins (1994, p.117) explana sobre quando aprendemos a ler na seguinte afirmativa:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa.

É nesse contexto que a formação da família, como mediadora de leitura, seria benéfica para a formação leitora do aluno. Pois é na família que tudo começa, em relação à formação de leitores proficientes e à disseminação de uma relação íntima, afetiva, prazerosa entre o futuro leitor, a literatura e o livro, ou seja, é indiscutível que a família tem um papel fundamental como primeira mediadora de leitura. Quando nos referimos a formação da família como mediadora da leitura, sugerimos programas de que promovam a leitura em casa, bem como, disseminar estratégias as quais a família poderia usar para incentivar a leitura.

Compreender como a família contribui para a promoção de uma educação literária com as crianças; debater a necessidade de formar a família para poder desempenhar eficazmente esse papel; otimizar programas de formação da família, como mediadora de

leitura; trazer a família para se fazer presente na escola; são ações importantes para que haja engajamento da família na formação leitora do aluno.

Precisamos ter em vista que o que é desenvolvido de leitura por outros meios sociais para além da escola fica marcado como importante para o aluno, por esse motivo somente a escola não deve ser implicada pelo fracasso ou sucesso do leitor em formação ter êxito como leitor proficiente. No entanto, as ações da escola com a promoção da leitura impactam veemente nossos alunos. Sob esta ótica, Martins (1994, p. 28) ressalta que:

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

A afirmativa supracitada não expõe somente os equívocos que a escola comete, mas também a valorização de outras esferas sociais, o que comprova que a família é aliada nesse aprendizado. O que precisamos é refletir sobre a necessidade de se trazer a família para o processo de formação do leitor proficiente, visto que essa formação precisa de todos os envolvidos no processo educacional e as estratégias de cada esfera – família e escola – precisam envolver o aluno de maneira a entusiasamá-lo com o mundo da leitura. A esse respeito Cosson explana que:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para o problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2018, p. 53-54)

É necessária que a mediação se insira muito além da leitura da obra e não se deve encerrar com a leitura do livro, antes, deve proporcionar uma boa conversa, ou uma discussão sobre o que está escrito e sobre o que não está explícito, de modo que o leitor possa falar o que pensou e o que sentiu durante a leitura. E caso haja necessidade, a releitura de algum trecho poderá ser feita no intuito de que o processo de compreensão da leitura seja realmente efetivado. É neste processo que tanto escola quanto família precisam criar meios estratégicos para que haja esta interação discursiva entre o leitor e os

envolvidos no processo de formação leitora. Ou seja, salientamos a importância de que o leitor comente a leitura ao final, pois assim será possível fomentar o grau de interesse e o nível de competência adquirido na carreira de leitor.

A cooperação família e escola no processo de formação leitora e demais processos de aprendizagem educacional é indiscutível, todavia a cooperação entre ambas as esferas ainda está aquém do que seria ideal. Faz-se necessário um engajamento maior para que família e escola tenham um maior entrosamento no processo de aquisição de leitura proficiente de aluno. Pois a formação leitora do discente encontra várias barreiras que precisam ser ultrapassadas para o êxito na formação leitora. As autoras Madureira e Leite (2003, p.139), sobre a interação família e escola, advogam que:

[...] a colaboração entre a família e a escola tem repercussões positivas no aproveitamento escolar e comportamento dos alunos, qualquer que seja o grau de ensino e o grupo social em que a família se insere. As experiências diretas de implicação e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, levados a efeito quer através da solicitação de uma maior participação dos pais nas atividades da turma ou da escola (por exemplo, falando da sua atividade profissional), quer através de programas específicos de acompanhamento em casa (por exemplo, lendo duas vezes por semana para os filhos), mostram um aumento significativo dos resultados escolares destes alunos, em relação àqueles que não estiveram sujeitos a este tipo de trabalho.

Sabemos que algumas vezes os pais, atualmente, estão extremamente ocupados, e não têm tempo para dar atenção aos filhos, acabando muitas vezes por perderem a noção da importância de seu apoio para educação escolar dos filhos, ou seja, da participação/cooperação da família para auxiliar os alunos a superar as suas dificuldades e, assim, evoluir de forma saudável. Neste contexto, pontuamos que a colaboração dos pais é de grande importância dentro da escola. Também é preciso salientar que a cooperação entre a família e a escola, por vezes, altera consoante os graus de ensino, assim como as expectativas dos pais e dos professores e os seus objetivos.

Desse modo, constatamos que a colaboração intrínseca entre escola e família só é eficaz se a escola abrir as suas portas à família e à comunidade, dando-lhes espaço e oportunidade, fazendo com que a família se sinta como elemento dignificador dentro da escola e que ao participar/envolver estará a velar pelos seus interesses e dos seus filhos. Para Marques (1997, p. 06)

Quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que os colegas com idêntico background mas cujos pais se mantêm afastados da escola.

Quando nos reportamos à cooperação família e escola com o intuito ter êxito na formação do leitor proficiente temos que levar em consideração que as vezes os pais podem não terem noção de como fazerem a mediação entre a leitura e os seus filhos. A parceria entre a escola e os pais também deveria implicar em programas para conscientização dos pais sobre como mediar a leitura, sobre como abrir uma conversação para a interação sobre os conhecimentos que a leitura lhes proporciona. Um tempo para comentar sobre os livros que leram juntos, pais e filhos, ou escutar sobre um livro que seu filho está lendo na escola demonstra, além de afetividade, o compromisso com a educação de seus filhos.

Não nos propomos a explicar nesta pesquisa os motivos para a não presença dos pais na escola, mas, sim, de explanarmos sobre os benefícios dos pais presentes na vida escolar dos filhos e por conseguinte a importância da cooperação escola-família.

Em qualquer contexto educacional relativo a seus filhos, é garantido aos pais o direito e/ou o dever de serem presentes. Este fato é tão importante que é garantido por lei. Neste sentido, os pais têm o direito de serem apoiados pela sociedade e pelo estado —na realização da sua insubstituível ação em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação, com garantia da realização profissional e de participação na vida cívica do país, consagra o direito à participação democrática, designadamente a participação das associações de pais na definição da política de ensino. A presença da família na educação das crianças é um dever expresso no art. 129, art. 229 e art. 249 do Estatuto da Criança e do adolescente, o qual não deixa dúvidas quanto sua obrigação de acompanhar frequência e aproveitamento escolar dos filhos.

Enfim, nos embasamos em leis que dão suporte à presença da família na educação escolar dos filhos para destacar a sua importância, também, no processo de construção de leitores proficientes, pois uma comunidade de leitores é construída a partir da colaboração de todos os envolvidos no processo educacional. Neste sentido, um espaço de compartilhamento de leituras deve ser criado e, nesse espaço, além da circulação dos textos, há também o respeito pela dificuldade que cada leitor apresenta em relação à leitura das obras. Esse espaço de socialização possibilita a ampliação do repertório de cada um, mas, ao professor e à família, cabe acolher as diferentes manifestações culturais, conscientes de que a literatura, que expõe essas manifestações culturais, está presente nos

livros, do mesmo modo que está em tantos outros meios e suportes, inclusive digitais. Deste modo, diante dos conhecimentos sobre mediação, considera-se que ela é uma ação de interferência, de posicionamento e de atitude profissional: “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1997, p.39)

4 PERCURSO METODOLÓGICO E DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste ponto, faz-se necessária uma organização metodológica que viabilizará esta pesquisa, pois os métodos de pesquisa científicos além de nortear o andamento e as ações, darão valor de confiabilidade aos resultados deste projeto de pesquisa. Ou seja, a metodologia científica é, pois, um meio notável com o qual o espírito científico do pesquisador, com rigor, procura se inserir no sentido dos acontecimentos e fenômenos que se pretende conhecer.

Com o intuito de proporcionar resultados de modo a contribuir para resolução da problemática exposta nesta pesquisa - a não utilização da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental Anos Finais, como forma de incentivar o leitor em formação -, foi utilizada uma **pesquisa qualitativa**, uma vez que está se tratando de pessoas, de ações dentro da sociedade, implicando em subjetivismo e impressões pessoais, fatores os quais não podem ser quantificados. Esta compreensão é subsidiada em Minayo (1994, p. 21-22), para quem

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa foi utilizada para se chegar às conclusões sobre a recepção dos alunos acerca do projeto interventivo. Para tanto, utilizou-se **anotações sobre as observações** feitas, as quais serão analisadas posteriormente. A pesquisa envolve saberes e interesses locais e regionais, visto que o objeto a ser analisado – a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica em uma escola pública, do município de Uarini-AM, tendo como público-alvo alunos do 8º ano de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais se encaixa nessas características. Sentiu-se a necessidade de uma pesquisa quantitativa como forma de complementar a pesquisa qualitativa, visto que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. Fonseca (2002, p. 20)

A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201). Deste modo, alguns dados coletados precisam ser quantificados para uma melhor análise.

Esta pesquisa, também, é de cunho **participativa**, pois “Este tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas.” (SILVEIRA; GERHARD, 2009, p. 40), pois a pesquisadora é também professora da turma envolvida na aplicação do projeto interventivo.

Nas ações pragmáticas desta pesquisa, utilizamos um **projeto interventivo** cujo tema está relacionado ao objeto de estudo acima descrito, o qual será detalhado posteriormente. Foram feitas **observações em locus**, e houve **aplicação de questionários aos alunos e professores** de Língua Portuguesa sobre a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, nas aulas de Língua Portuguesa. Será feita a **análise dos dados adquiridos** para se obter respostas tanto para os **questionamentos levantados pelas hipóteses** quanto para a **receptividade do aluno** em relação à Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.

4.2 LOCUS DA PESQUISA E PÚBLICO-ALVO

Apresentaremos o locus e o público-alvo da pesquisa por entender que embora o tema da pesquisa seja bastante abordado na região Norte, é preciso entender as peculiaridades presentes em uma região tão grande como a nossa e darmos sentido a esta jornada científica. Consoante a este entendimento, expomos que esta pesquisa se realizou em uma escola pública no município de Uarini. Uarini é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas, região Norte do país. Faz parte do Médio Solimões. Sua população, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 13.690 habitantes, em 2020. Quanto à economia, a agricultura é a atividade econômica mais produtiva, com destaque especial para a cultura da mandioca, da qual se fabrica a farinha de Uarini. A castanha-do-pará está em segundo lugar na economia. Possui, ainda, culturas de juta, malva, milho e cana-de-açúcar. Entre as culturas de estação, manga, abacate, banana, laranja e limão, além de outras culturas permanentes.

É neste município que se encontra a instituição onde ocorreu a implantação do projeto de ensino. A Escola Estadual Edson Melo, fundada em 17 de abril de 1990, atualmente, atende a uma demanda de 950 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, alocados em 27 turmas. Conta com um total de 41 docentes. A escola oferece as modalidades de ensino: Fundamental Anos Finais (do 6º aos 9º anos), nos turnos matutino e vespertino, e Ensino Médio regular, no turno noturno. É o prédio escolar de maior porte físico do município, apresentando um espaço de dois andares, com as seguintes dependências: 12 salas de aula climatizadas; 01 sala de professores; 01 sala de informática, atualmente em desuso por falta de equipamentos; 01 biblioteca; 01 secretaria; 01 diretoria; 01 laboratório de ciências, sem uso por falta de equipamento; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 depósito para merenda escolar; 06 banheiros, sendo 03 inapropriados para uso. A escola não possui acessibilidade, assim como não possui saída de emergência, ou seja, há apenas uma forma de entrar e sair da escola; não possui extintores de incêndio. Apesar da última reforma, a escola ainda possui algumas goteiras em salas de aula. O acervo de livros de literatura não recebe demanda há alguns anos, sendo assim, só é abastecida a cada dois anos por livros didáticos. Esta escola é a única, no município, que oferece o Ensino Médio regular, o que remete à sua importância e notoriedade, na região.

O público-alvo desta pesquisa, na alçada do Ensino Fundamental Anos Finais, é uma turma do 8º ano, constituída por 35 alunos, em sua maioria, filhos de agricultores ou

funcionários públicos. O projeto aqui desenvolvido se soma aos esforços de outros educadores, sobretudo aos relacionados à aquisição do comportamento leitor.

4.3 APRESENTAÇÃO DO PROJETO INTERVENTIVO

O Projeto de Intervenção, nomeado “Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: um olhar para nossas raízes”, fez-se possível como parte do projeto de pesquisa “Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: estratégias de leitura para o Ensino Fundamental Anos Finais”, exigido pelo programa Profletras – Mestrado em Letras, da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. O tema escolhido está pautado na inferência de que Cultura e Literatura não são dissociados, e perfazem fundamentos para a formação do leitor, o foco deste projeto interventivo.

Com vistas a alcançar um contexto global, partindo do contexto local, entende-se que a familiaridade dos leitores em formação, que moram na região amazônica, mantêm em seu cotidiano um contato natural com a cultura amazônica, e, deste modo, a representatividade desta cultura pode ser uma aliada em potencial para a formação de um leitor proficiente.

Este projeto não objetiva deixar de lado os cânones literários, mas sim instigar no leitor, a leitura da importância da sua experiência cultural, o sentimento de pertencimento, o respeito a outras culturas, o entendimento de que não há cultura superior ou inferior, pois, o que há são culturas diferentes. O pesquisador José Denis de Oliveira Bezerra (2012, p. 3-4), em seu artigo “Literatura amazônica: para quê?”, pensa a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica desta forma:

[...] Além disso, 2) é necessário ampliar as ações para a formação de um público leitor desta literatura, por acreditar que temos os elementos do sistema literário produção, produto e tradição com mais força do que a recepção. É justamente nesta questão, que dou ênfase, pois precisamos pensar em todas as camadas da sociedade e, principalmente, o meio educacional e o artístico-cultural, no desenvolvimento de políticas que contribuam no fortalecimento desse terceiro elemento. (BEZERRA, 2012, p. 3-4)

Como esse projeto está voltado para o leitor em formação, pretende-se fazer-lhe perceptível que a sua cultura, seu modo de falar, suas experiências de vida, culminam em valor estético para a Literatura. O reduzido acervo literário que os estudantes acessam vem

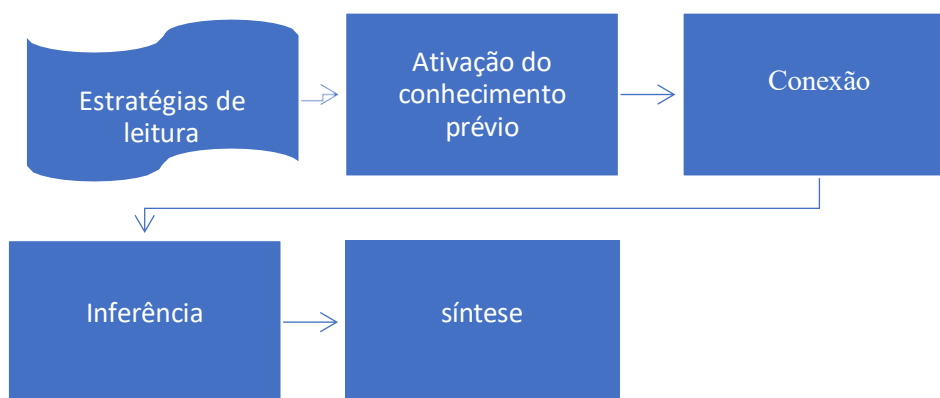
de uma realidade na qual, geralmente, não se ajustam, ou seja, apresenta uma situação de vida distante, seja pelos espaços descritos, pelo vocabulário, pelos costumes ou pelo meio social. A incidência de um modelo de manifestação literária relacionada fora do eixo de experiência dos estudantes, na sala de aula, corresponde à desvalorização de outros bens culturais nela ausentes. A produção literária sertanista do Romantismo, ou regionalista do Naturalismo, ou mesmo a nacionalista do Modernismo, encontra paridade na produção ficcional dos escritores amazônicos contemporâneos. O local e o universal são díades conceituais que se harmonizam a conformar uma totalidade.

Este projeto de intervenção tem por fundamento teórico Cosson. Ele apresenta em seus livros **Círculos de leitura** (2020) e **Letramento literário: teoria e prática** (2021), que trazem não apenas sugestão de estratégias de leitura, mas também sugestões de atividades.

O escopo deste projeto interventivo é viabilizar, por meios de estratégias de leitura e, ainda, utilizando a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, a formação do leitor proficiente. Para tanto, nos é necessário valorizar a cultura amazônica a partir da Literatura de expressão local, o que deverá acontecer no processo de interação de ideias entre os discentes mediado pelo docente. Essa interação acontecerá conforme o proposto pelas estratégias de leitura. Outro ponto será desenvolver habilidades de leitura dos alunos relativamente à interpretação de textos para se que expressem de modo crítico em relação a textos ficcionais e não ficcionais, o que ocorrerá quando os discentes começarem a fazer inferências sobre o texto apresentado. É necessário, ainda, valorizar o conhecimento de mundo dos alunos para que, por meio de suas próprias histórias de vida, aprendam a relacionar o fictício do conto ao real das suas experiências sobre o mundo, e, deste modo, relacionar o conto de expressão amazônica a outros contos e/ou outros gêneros textuais que apresentem afinidades temáticas se faz de suma importância neste processo de aquisição de quesitos para que o leitor em formação se entenda como leitor proficiente. Não menos importante, ainda estaremos divulgando autores de contos de expressão amazônica como meio de motivar potenciais escritores da nossa região, ou seja, intencionamos com essa divulgação que algum possível talento não seja tolhido antes mesmo de procurar se desenvolver como escritor, por não terem referências sobre escritores da nossa região que possuem reconhecimento nacional.

4.4 DESCRIÇÃO DAS AÇÕES INTERVENTIVAS

Como dito anteriormente, este projeto interventivo baseia-se nas estratégias de leitura apresentadas por Cosson (2020), o qual se sustenta na proposta de Girotto e Souza (2010):



Fluxograma das estratégias de leitura de Girotto e Souza (2010). Fonte: Próprio autor

As estratégias de leituras utilizadas por Girotto e Souza foram aplicadas para um público-alvo infantil. No entanto, analisando essas estratégias percebemos a possibilidade de adaptação para o público entre 13 e 14 anos, pois a problemática de se ler com proficiência foi observado pela professora-pesquisadora na turma participante da pesquisa. Deste modo, a essência das estratégias das autoras permaneceu, entretanto, a escolha dos contos com uma narrativa mais “madura” e a isenção de fichas norteadoras ou quadros âncoras foram feitas com o intuito de priorizar o compartilhamento de ideias de forma oral entre os participantes desta intervenção.

Relataremos sobre essas estratégias de leitura de modo breve já que elas deram suporte para as atividades apresentadas posteriormente neste trabalho. Assim sendo, a primeira estratégia utilizada é *ativação de conhecimento prévio* que segundo Girotto e Souza (2010, p. 55) “[...] estabelece a possibilidade do leitor de ativar explicitamente, por meio de estratégias, o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências [...]”. Em seguida passamos a estratégia de leitura *conexão* a qual esperamos que o aluno faça ligações entre suas vivências e o texto a ser lido. Neste sentido, fazer conexões com experiências pessoais torna o texto mais compreensível ao leitor, o que nos leva a premissa de que ao leitor em formação compreenda melhor textos que experiencie sua ambientação, ou seja, se torna mais real ao seu entendimento e lhe abre o caminho para a literatura em geral. Pois, de acordo com Girotto e Souza (2010, p.67) “Ensinar as

crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para a compreensão.”.

A estratégia de leitura *inferência* leva o leitor a descobrir as dicas ou pistas que o texto lhe evidencia e/ou está descrito nas entrelinhas do texto. Outrossim, o ler as entrelinhas é uma habilidade que transforma o leitor em investigador tornando-o coautor do texto já que “Os escritores não expressam todos os seus pensamentos em uma página, mostram, paulatinamente, uma ideia por vez até que o leitor possa fazer uma inferência apropriada [...]” (GIROTTI E SOUZA 2010, p.76). Já na estratégia de leitura *síntese* esperamos que haja uma evolução de pensamento, já que o intuito desta estratégia de leitura não é apenas resumir, mais sim construir significados adicionando novas informações ao que já sabem. Essas informações servirão de teia conectiva para novas leituras fazendo com que essa evolução do leitor em formação para leitor proficiente seja realmente efetiva, sendo assim, podemos afirmar que resumir é recontar a informação e/ou parafraseá-la.

Tais estratégias se encaixam no modelo de Sequência Básica apresentada por Cosson (2021). Para este autor, as aulas de Literatura necessitam de uma sistematização para que haja uma significância que aponte para a força que a Literatura apresenta. Neste sentido, conforme descrevemos nossas atividades, relatamos o passo a passo da Sequência Básica apresentada por Rildo Cosson.



Fonte: Próprio autor

1ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

Nesta primeira aula, depois de todas as autorizações dos pais dos alunos para a participação na pesquisa serem entregues ao pesquisador bem como a autorização da gestora para a realização deste projeto interventivo na escola, é que se deu início as ações interventivas, na turma do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da escola a qual a pesquisa foi feita, para que o comprometimento com a ética da pesquisa fosse respeitado.

Iniciamos nossa intervenção com explicação do projeto e a aplicação do questionário aos alunos. Em seguida, partimos para a apresentação da canção “O Amazonês”, de Nicolas Júnior. Esta apresentação foi feita com o intuito de motivar os alunos ao interesse por sua cultura, fazendo uma introdução sobre a temática proposta neste projeto, assim como a relação da temática do mesmo com outros gêneros textuais conforme um dos objetivos específicos propostos para este projeto. Com o recurso da ludicidade da música, pretendemos despertar o interesse dos alunos na temática a ser abordada. A natureza sugestiva da música corresponde ao pensamento de Cosson (2021, p. 56): “Acreditamos firmemente que o elemento lúdico que elas (as motivações) contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária.” Além de introduzir a temática a ser trabalhada, a música trouxe também para aula a atividade lúdica necessária para uma primeira abordagem da leitura.

Para esta atividade foram necessárias uma caixa amplificadora, drive de música e material impresso. A letra da canção foi distribuída de forma impressa para que os alunos a acompanhassem e a cantassem, como modo de interação.

Algumas perguntas sobre a música foram feitas para se instigar momentos interativos e fomentar a cultura do nortista. Comentamos de forma breve sobre o cantor e compositor Nicolas Júnior cujas composições, em sua maioria, abordam a cultura do Norte.

SEQUÊNCIA BÁSICA DO CONTO: “A VINGANÇA DO BOTO” (ARTHUR ENGRÁCIO)

1º Fase: Motivação

1. Apresentar para a turma a música “Amazonês”, de Nicolas Jr. O Amazonês Nicolas Jr. Espia maninho	Eu sou dessas paragens Das 'banda' de cima Do lado de cá
--	---

Eu não sou leso Nem tico bodó Mas
boto no tocoSe tu me 'triscá' (marrapá)

Eu não vim no guaramiranga
Sou moleque doido não venha
'frescá'

Pegue logo o beco e saia vazando
Senão numa tapa tu vai 'emborcá'

Me criei na beira ali pelo 'ródo' Eu me
embiocava lá pelos 'motô'

Mamãe me ralhava e eu nas 'carrera', zimpado

Era galho de cuia, lambada e o escambal
Saía vazado pro bodozal, menino vai se
'assíá'

Tira a tuíra do 'côro', que agora é dos vera
Vou te malinar.

Sou amazônes, não nado com boto, nem
chupo 'piqui'

Sou do mesmo saco da farinha Aquela
da ovinha ali do Uarini Sou amazônes,
num é 'fuleragi'

Eu sou bem dali e dou de 'cum força' na
farinha

E sou 'inxirido até o tucupi.

Eu era escarrado e cuspidado uma osga Mas
meu apelido era carapanã Muito
apresentado, passando na casca do alho
Era chato no balde, um cuirão pitiú Mais
'intojado' que 'dismintidura' Numa gabolice
pai d'égua que só, pois num é?!

eu era chibata, parente, de rocha Era o
rei do 'migué'

(sou amazônês...)

Na ilharga das balsas Brincava de
pira

E ali de 'bubuaia', ficava até 'ingilhá'

Mangava 'dusôtro' na esculhambação

E na hora da broca mandava dindin com
kikão

Era bom 'qui só'

Eu pegava um boi, que era massa demais

Égua 'su mano', eu cresci à pulso

E hoje vivo dos bicos na rampa dos cais

(sou amazônês...)

Embora o foco do nosso trabalho seja o conto, não deixamos de instigar os alunos com algumas perguntas norteadoras sobre a música, por entender que é importante, na motivação, que também haja interação entre eles. As perguntas foram feitas de forma oral.

Perguntas sobre a canção “O Amazonês” de Nicolas Júnior.

1. De acordo com a letra da música, sobre o que você acha que será a temática do conto que iremos ler?
2. O que acontece na música ainda pode ser visto hoje em dia?
3. Acha errado falar “pitiú”, “tuíra”, “dusôtro”, “numa tapa”?
4. Você já tinha ouvido outra música contando como os amazonenses vivem, ou seja, que expressem nossa cultura? Por que você acha que isto acontece?
5. Você já fez algumas das atividades descritas na música?
6. Você achou interessante a letra da música?
7. Você acha comum este tipo de tema nas aulas de língua portuguesa.?

2ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

1ª Estratégia de leitura: Ativação de conhecimento prévio:

A primeira estratégia de leitura funcionou como base, pois foi usada em todos os momentos da leitura e ajudou na realização das outras estratégias. Implica em inserir o texto a ser lido em um contexto, qual seja, o contexto das especificidades regionais como da música apresentada e o conto a ser lido. Foi apresentado a capa do livro para que os alunos pudessem fazer predições sobre o conto a ser abordado. O resultado destas abordagens, feitas pelos alunos, serão melhor detalhados em nossas análises posteriores.

➤ Perguntas para iniciar a interação:

1. Sobre o que vocês acham que o conto aborda, de acordo com a música exposta e a capa do livro?

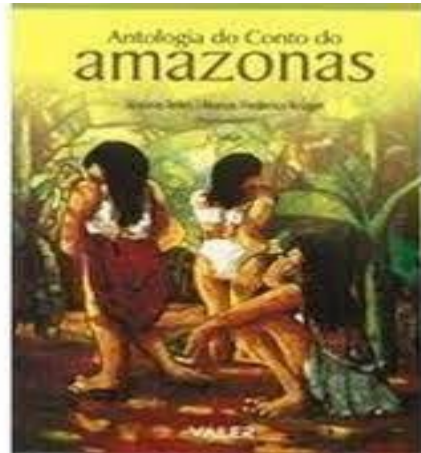


Imagem da capa do livro Antologia do conto do Amazonas, Tenório Telles/ Marcos F. Kruger (org.)

2ª Fase: Introdução

Esta fase foi utilizada para fazer uma breve apresentação do autor da obra, pois, como afirma Cosson (2020, p. 60), “[...] a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor.” Fez-se também a apresentação da obra sem que se entregue muito da história, para não se tirar o prazer da descoberta. Esta apresentação foi feita através de exposição visual com a utilização de datashow. As predições e resultados da conversa e interação dos alunos serão melhor detalhadas no capítulo posterior. No entanto, de acordo com o andamento da conversa sentimos a necessidade de se trabalhar a questão do respeito as crenças e vivências de cada um, pois alguns alunos relataram com veemência a que já tinham ouvido de parentes próximos relatos sobre a veracidade de histórias de botos e a conversa se estendeu até outros mitos como o curupira. Nesse momento, uma intervenção da professora-pesquisadora com um discurso sobre respeito foi de suma importância para o andamento da conversa, já que muitos alunos não acreditavam nas histórias contadas pelos colegas.

O conto lido foi “A vingança do boto” de Arthur Engrácio.

- Biografia do autor
- Pergunta norteadora

1. De acordo com o título, o que se pode dizer sobre o conto a ser lido?

2ª estratégia de leitura: conexão

Esta estratégia faz a ligação da obra com o leitor. Por meio de questionamentos, o leitor liga a história a situações semelhantes vividas ou narradas anteriormente.

- O que se sabe sobre as histórias de Boto?
- Qual ligação essas histórias têm com a música estudada anteriormente?

3ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 80 min.

3ª Fase: Leitura do texto, utilizando a 3ª estratégia de leitura: inferência

- Leitura da primeira parte do conto.

A leitura da primeira parte do conto foi feita em sala de aula de forma compartilhada, ou seja, usando a chamada leitura protocolada, feita “[...] por meio de inferências. Ela consiste em estabelecer com os leitores predições sobre o texto com base no título e na capa. [...]. Em seguida, discutem e realizam novas predições e assim por diante até terminar o texto” (COSSON, 2021, p. 116-117).

- De acordo com o primeiro capítulo lido, faça suas predições acerca de como será o desfecho do conto:

As predições foram feitas de forma escrita e depois compartilhadas de forma oral.

As leituras dos capítulos seguintes foram feitas e terminadas em sala de aula de forma oral e em conjuntos, observando a estratégia de inferência “[...] que consiste em reunir pistas dadas pelo texto para chegar a uma conclusão ou interpretação, sobre o que se está lendo.” (COSSON, 2020, p. 117):

Foram feitas perguntas impressas e entregues para que os alunos respondessem de forma escrita e em seguida compartilhar com os colegas.

- Perguntas:
 - As predições feitas anteriormente foram as esperadas? O que você acertou?
 - Quais pistas o levaram a prever os acontecimentos do conto?

- É comum encontrar personagens como os descritos no conto?
- A rejeição da moça ao personagem principal é comum nos contos sobre Boto?
- O final foi justo?
- Levando em consideração que algumas histórias de nossa região foram criadas como explicação para fatos que não podiam ser explicados por outras formas. Quais as explicações possíveis para o surgimento desse conto?
- Para além do texto, fazer reflexões sobre a situação da mulher na sociedade. (Como a mulher que tinha um filho fora do casamento era vista, e se houve mudança nesta perspectiva.)
- A rejeição da moça ao personagem principal é comum nos contos sobre Boto?
- Levando em consideração que algumas histórias de nossa região foram criadas como explicação para fatos que não podiam ser explicados por outras formas. Quais as explicações possíveis para o surgimento de contos sobre botos?
- Para além do texto, fazer reflexões sobre a situação da mulher na sociedade. (Como a mulher que tinha um filho fora do casamento era vista, e se houve mudança nesta perspectiva na atualidade.)

4ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

4ª Fase: Interpretação, utilizando a síntese como 4ª estratégia de leitura

Cosson (2020, p. 66) pondera que “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.” Neste sentido, optamos pela estratégia de leitura síntese “[...] que vai além do resumo do texto ao demandar que o leitor apresente uma visão pessoal do que foi lido.” (COSSON, 2021, p. 118).

Apresentamos, primeiramente, uma videoaula de 8 min. sobre síntese de texto, pois foi necessária uma revisão sobre as partes bases de um texto: introdução,

desenvolvimento e conclusão, para clarear este conteúdo que já havia sido ministrado no bimestre anterior.

- Videoaula: <https://www.youtube.com/watch?v=adAUFXf4bAc>
- Fazer o reconto, com impressões sobre o texto.

5ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

SEQUÊNCIA BÁSICA DO CONTO “DRAMA AGRÁRIO” (ÁLVARO MAIA)

1ª Fase: Motivação

A música abaixo citada foi escolhida para motivar os alunos devido ao seu conteúdo ser compatível com o conto que foi trabalhado posteriormente “Drama Agrário”, de Álvaro Maia. Foram feitas perguntas de forma escrita as quais foram compartilhadas entre a turma. Os resultados destes compartilhamentos serão esclarecidos no capítulo seguinte. A música foi aprendida e cantada pela turma nesta mesma aula. Utilizou-se caixa de som e pendrive para um melhor resultado.

Música “Admirável gado novo”, de Zé

Ramalho Admirável Gado Novo

Zé Ramalho

Essa é a canção do povo marcado

Do povo feliz

É o admirável gado novo

É o nosso Brasil

Yeah

Vocês que fazem parte dessa massa

Que passa dos projetos do futuro

É duro tanto ter que caminhar

E dar muito mais do que receber

E ter que demonstrar sua coragem

À margem do que possa parecer

É ver que toda essa engrenagem Já sente a

ferrugem lhe comer

Êh, oô, vida de gado Povo marcado

eh Povo feliz

Êh, oô, vida de gado Povo marcado

eh Povo feliz

Lá fora faz um tempo confortável A vigilância

cuida do normal

Os automóveis ouvem a notícia Os homens a

publicam no jornal

E correm através da madrugada A
 única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada
 E passam a contar o que sobrou!
 Eh, oô, vida de gado

Povo
 mercado
 eh Povo
 feliz

Eh, oô,
 vida de
 gado

Povo
 mercado
 eh Povo
 feliz

Oh oh oh

O povo foge da
 ignorância

Apesar de viver
 tão perto dela

E sonham com melhores
 tempos idos Contemplam
 esta vida numa cela Esperam
 nova possibilidade

De verem esse
 mundo se acabar A
 arca de Noé, o
 dirigível

Não voam, nem se
 pode flutuar Não
 voam, nem se
 pode flutuar Não

voam, nem se pode flutuar

1ª Estratégia de leitura: Ativação de conhecimento prévio:

Perguntas para iniciar a interação:

- Vocês acham que o conto a seguir terá a mesma temática do conto lido anteriormente?
- Com base na música exposta, qual tema será abordado?
- O que é uma vida de gado, no contexto atual?
- Você concorda com o que afirma a letra da música de Zé Ramalho? Por quê?
- Você conhece alguma história que se encaixe com o que afirma a música?

6ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

2ª Fase: Introdução

Esta fase é utilizada para fazer uma breve apresentação do autor da obra, deste modo, não foi nossa intenção não valorizar o autor, mais sim fazer com que os alunos tenham conhecimento sobre este autor sem que haja a saturação da aula com uma extensa explanação. Para isso, foi utilizado uma explanação oral sobre o autor, sempre enfatizando que os escritores nortistas também são talentosos e que eles não precisam nascer em grandes capitais, já que Álvaro Maia nasceu em um município chamado Humaitá localizado no interior do estado do Amazonas, ou seja, qualquer um dos alunos poderia se torna um escritor. A biografia do autor também é importante para que o aluno também enxergue possibilidades e eleve sua autoestima cultural, ou seja, orgulho de sua cultura. Em seguida fizemos a leitura da primeira parte do conto. A primeira parte do conto foi sempre dada separadamente para que os alunos realmente fizessem predições ao invés de lerem logo o final por curiosidade.

- De acordo com o que foi lido, faça suas predições acerca de como será o desfecho do conto:

3ª Fase: Leitura do texto, utilizando a 3ª estratégia de leitura: inferência

Essa leitura, que foi iniciada na fase anterior, foi finalizada observando a estratégia de inferência já que “Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 76)

- As predições feitas anteriormente foram concretizadas?
- O final foi justo, na sua opinião?
- Quais pistas os levou a prever os acontecimentos do conto?
- É comum encontrar personagens como os descritos no conto em nossa região?
- O que poderia ser feito para que o desfecho do conto fosse outro?
- À qual tentação a personagem principal se refere no final do texto? Por que ele age dessa maneira?

7ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

4ª Fase: Interpretação, utilizando a síntese como 4ª estratégia de leitura

- Fazer uma síntese sobre o conto.

8ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

APRESENTAÇÃO DO CONTO “O cesteiro inglês”, de Paulo

Figueiredo. 1ª Fase: Motivação

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

- Documentário sobre a situação do imigrante no Brasil: Xenofobia um crime silencioso.

Site: <https://m.youtube.com/watch?v=a93gRlwW80>.

O vídeo possui duração de 16 min.

1ª Estratégia de leitura: Ativação de conhecimento prévio:

A primeira estratégia de leitura funciona como base, pois é usada em todos os momentos da leitura e ajuda na realização das outras. Implica em inserir o texto a ser lido em um contexto, o contexto das especificidades do conhecimento prévios dos alunos.

Perguntas para iniciar a interação:

- Vocês acham que o conto a seguir terá a mesma temática do conto lido anteriormente?
- Com base no documentário exposto, qual tema será abordado?
- Você conhece algum imigrante?
- Você concorda com a forma que o imigrante vem sendo tratado em nosso país?
- Você já tinha ouvido falar em xenofobia?
- Você já presenciou ou soube de alguma situação xenofóbica?

9ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

2ª Fase: Introdução

Esta fase é utilizada para fazer uma breve apresentação do autor da obra. Faz-se também a apresentação da obra sem que se entregue muito da história, para não se tirar o prazer da descoberta.

- Leitura das primeira e segunda páginas do conto.
- Predições dos alunos acerca do enredo da história.

10ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

3ª Fase: Leitura do texto, utilizando a 3ª estratégia de leitura: inferência

Essa leitura, que já terá sido iniciada na fase anterior, será finalizada observando a estratégia de inferência “Os alunos ativam as inferências e as previsões assim que leem e as confirmam quando for preciso para uma melhor compreensão.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 77):

- As predições feitas anteriormente foram as esperadas?
- O final foi justo?
- Quais pistas os levaram a preverem os acontecimentos do conto?
- É comum encontrar personagens como os descritos no conto?
- O que poderia ser feito para que o desfecho da história fosse outro?
- Vocês concordam com a atitude do pai do cesteiro inglês? Justifique.
- Vocês acreditam que houve atitude xenofóbica no conto? Explique.

11ª aula

Período de aplicação: 1 aula de 48 min.

4ª Fase: Interpretação, utilizando a síntese como 4ª estratégia de leitura

É necessário que o professor estimule seu aluno a refletir sobre a leitura, já que a reflexão implica em pensar acerca do que se lê, ou seja, ativar todos os conhecimentos que se tem e que são relevantes para aquela situação. Deste modo, mantem-se o próprio entendimento do texto. Pois, “Às vezes, o objetivo da leitura é examinar e reduzir a possibilidade de significados em busca da essência. Outras vezes, é buscar os detalhes para fazer conclusões, considerar implicações ou mesmo tomar decisões.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 104)

- Fazer o reconto, com suas impressões sobre o texto “O cesteiro inglês”, de Paulo Figueiredo.

5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Nesta sessão, em primeiro plano, explicitamos o resultado da pesquisa realizada com os alunos, através de questionário semiaberto, a qual objetivou esclarecer sobre a situação da leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica no cotidiano do aluno bem como sua relação com a literatura de maneira geral. Em segundo plano, analisamos o resultado do questionário semiaberto destinado aos professores de língua portuguesa, da escola estadual na qual a pesquisa foi realizada, com o intuito de descobrir a importância da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica em suas aulas de língua portuguesa, não só para refletir sobre a cultura amazônica mais também como um instrumento para a formação do leitor proficiente. Em terceiro plano, faremos a exposição dos resultados do projeto interventivo “Literatura Brasileira de Expressão Amazônica: um olhar para nossas raízes”, visamos aqui expor a receptividade dos alunos em relação a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, bem como os desafios encontrados ao longo da aplicação do projeto interventivo.

5.1 QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

O questionário semiaberto lançado aos 35 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, da turma 01, da Escola Estadual Edson Melo, no Município de Uarini – Amazonas. Teve como escopo o esclarecimento da relação dos alunos com a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, pois entendemos que esta ferramenta foi essencial para nos aclarar de modo eficaz, não só a questão sobre a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como também a relação entre os alunos e a leitura literária de modo geral. O questionário foi aplicado logo no primeiro dia da pesquisa, ou seja, na primeira aula do projeto interventivo, os alunos levaram por volta de 10 minutos para respondê-lo. Assim que terminamos a distribuição dos questionários, nos pautamos em esclarecer para os alunos, de forma simples, o que seria textos literários e Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, com o intuito de que as respostas fossem de cunho válido para a pesquisa. Ciente de que os esclarecimentos eram necessários. Algumas dúvidas sobre o questionário foram surgindo ao longo do processo e fomos esclarecendo conforme necessário.

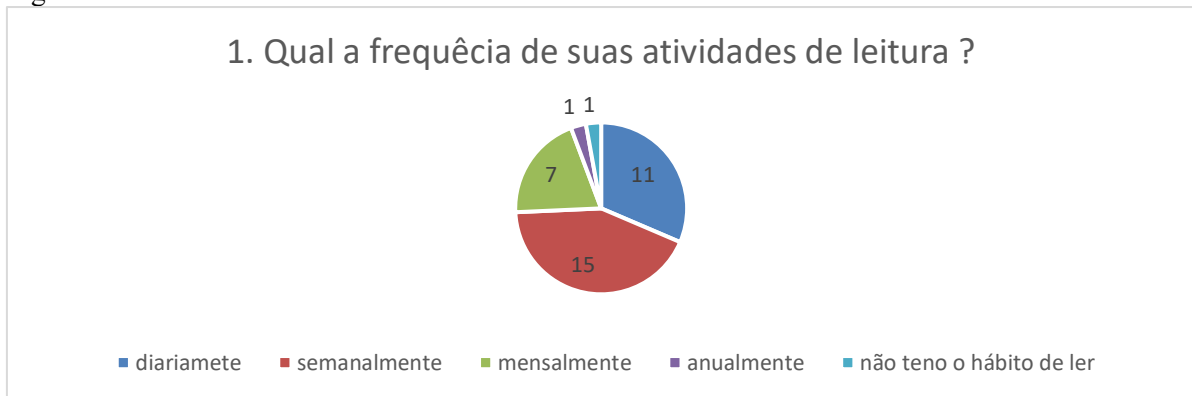
Embora já tivéssemos esclarecido sobre a segurança sobre a suas identidades na pesquisa, percebemos ao longo do processo a importância de mencionar, de vez em quando, a

confidencialidade de suas identidades, para a realização da pesquisa para que não houvesse julgamento de valor entre os próprios alunos garantindo assim a confiabilidade das respostas dadas a pesquisa, pois percebemos alguns receios entre os alunos em responder as questões, essas percepções foram obtidas através das observações feitas. De acordo com o observado, os alunos não estavam habituados a este tipo de pesquisa.

A **primeira pergunta** investiga sobre a frequência com que os alunos fazem leitura.

E o resultado foi que dos 35 alunos:

Figura 1

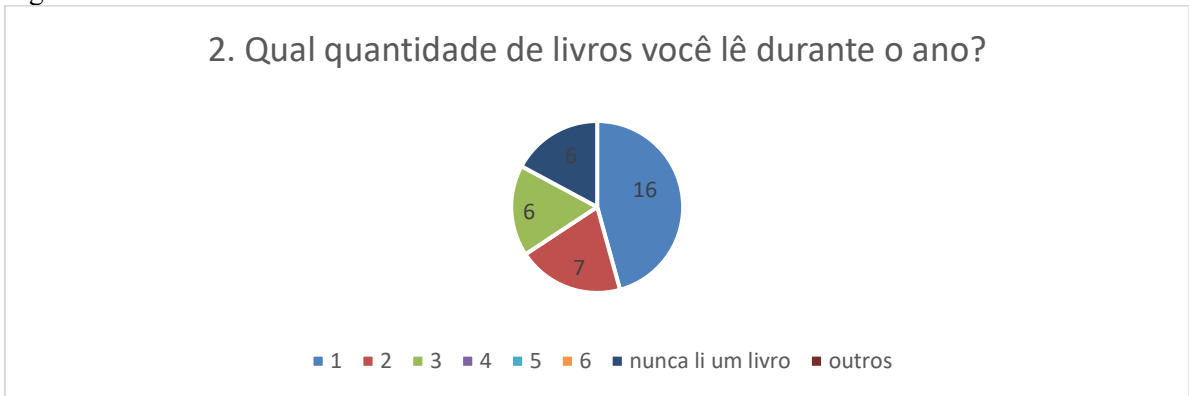


Fonte: próprio autor

Observando os dados, compreendemos que há atividades de leitura entre os alunos, já que a maioria afirma haver atividade de leitura entre diariamente e mensalmente, ou seja, apenas dois alunos afirmaram não lerem com frequência. Nesta pergunta, dois alunos tiveram dúvidas sobre se era válido as leituras na escola com os professores de português nas aulas de leitura ou só leitura fora da sala de aula. Desse modo, esclarecemos que era leitura de modo geral, o que nos levou a compreender que suas respostas foram relativas as leituras em sala de aula também. Embora, em uma análise simples seja possível afirmar que temos um resultado plausível na questão de quantitativa em relação a frequência de leitura, ficamos em alerta quando dois alunos afirmam não lerem, nem em sala de aula.

A **segunda pergunta** nos informa sobre o quantitativo de livros que os discentes leem por ano.

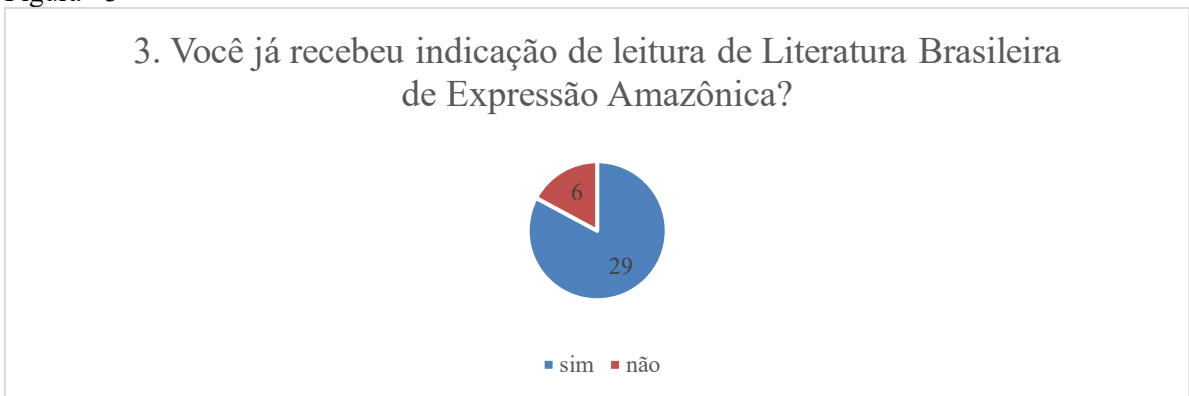
Figura 2



Fonte: próprio autor

Dos 35 alunos 16 afirmam que leem um livro por ano, enquanto que 13 alunos afirmam que leem entre 6 e 7 livros. Analisando esses dados, compreendemos que realmente há atividade de leitura entre os alunos. Neste sentido, entendemos que os alunos, apesar de afirmarem ler livros, essa não é uma atividade constante em suas vidas. Outra observação é que na questão 1 a qual nos informa sobre a frequência de atividade de leitura os alunos, em sua maioria, afirmam ler semanalmente, diariamente e mensalmente, ou seja, as atividades de leitura da maioria dos alunos implicam em ler outros textos que não os descritos em livros.

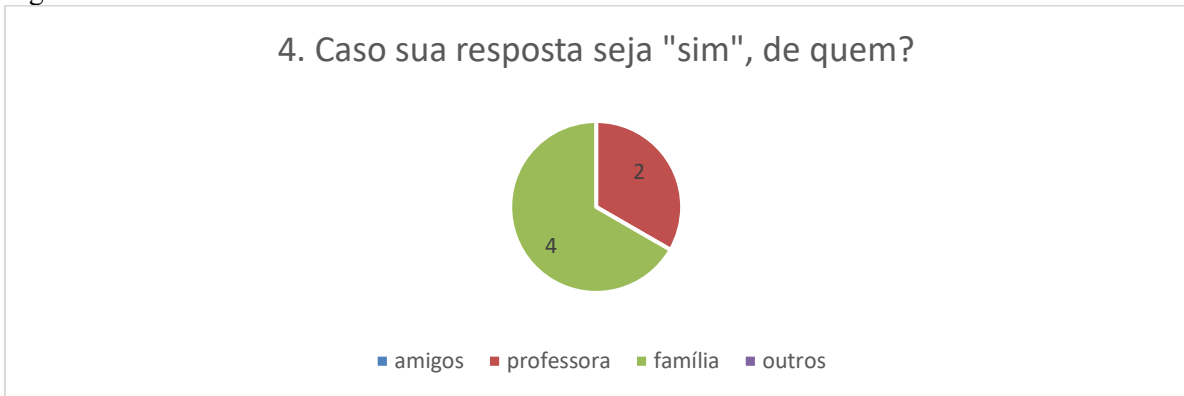
Figura 3



Fonte: próprio autor

Os alunos foram orientados sobre o que seria a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Deste modo, os dados indicam que os alunos recebem orientação sobre essa literatura.

Figura 4



Fonte: próprio autor

O gráfico aponta para a família como a maior incentivadora de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, tendo assim a escola em segundo lugar neste incentivo à leitura desse tipo de literatura.

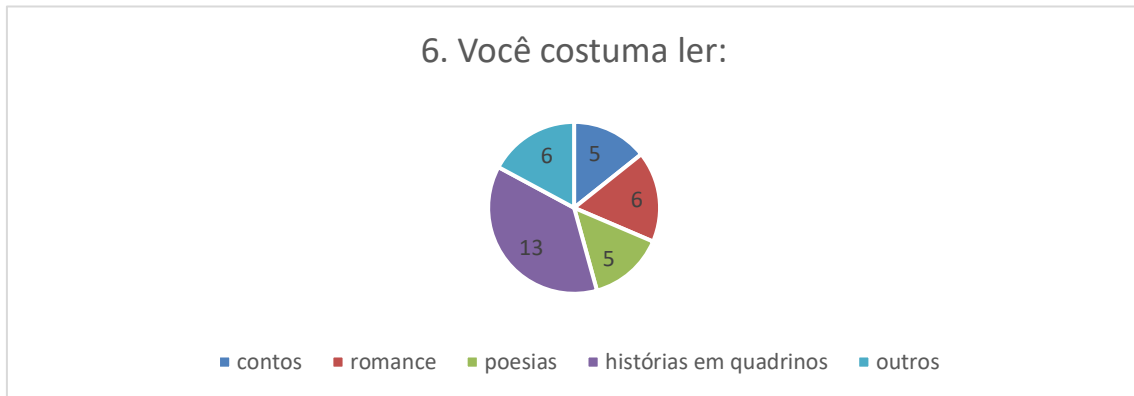
Figura 5



Fonte próprio autor

Quando questionados sobre indicações de livros, percebemos uma busca pela autonomia como leitor, pois os alunos deixam claro que esta autonomia é importante e ao ver do próprio aluno ele pode escolher o livro que lhe chama mais atenção. Nenhum aluno respondeu que a indicação da professora lhes chama a atenção, ou seja, a escola não está conseguindo mediar a leitura e o aluno. Os alunos também falaram os motivos de preferirem escolher seus próprios livros.

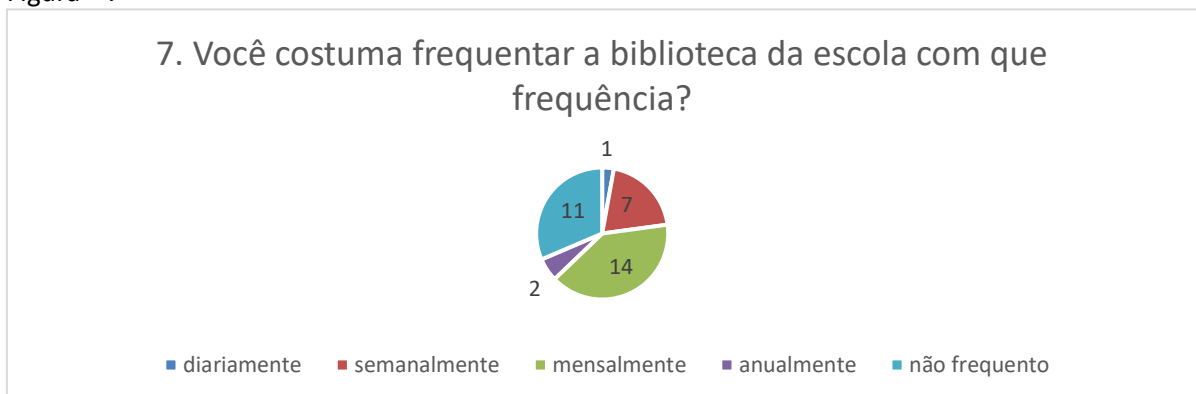
Figura 6



Fonte: próprio autor

Os alunos têm preferências por histórias em quadrinhos, o que é destoante dos dados da avaliação diagnóstica do início do ano aplicada pela professora da turma, pois nesta avaliação a maioria dos alunos tiveram dificuldades de identificar o humor presente nas tirinhas. Porém, levamos em consideração a linguagem não verbal a qual prende a atenção dos alunos. Deixamos claro que houve uma explicação simplória e breve sobre o que é conto e romance, já que posteriormente seria explicado melhor sobre conto no início do projeto de intervenção.

Figura 7



Fonte: próprio autor

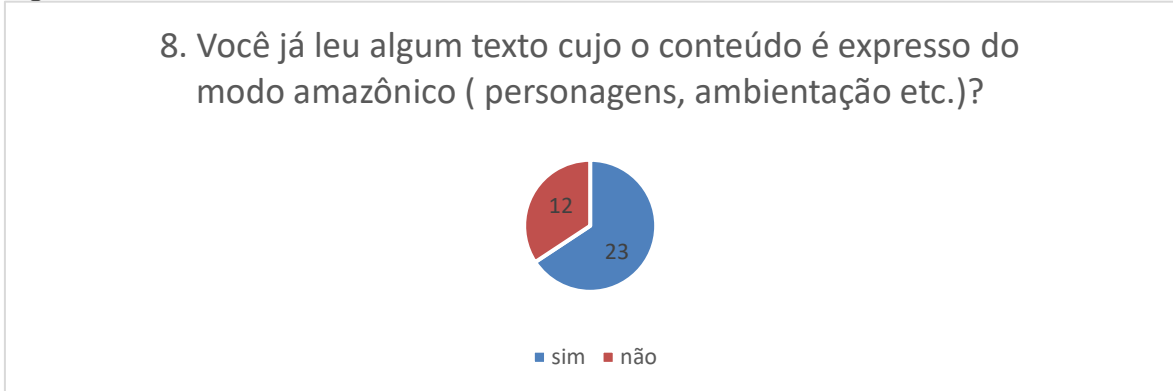
De acordo com o gráfico exposto, 21 alunos frequentam a biblioteca entre mensalmente e semanalmente o que demonstra que os alunos frequentam a biblioteca da escola ainda que esporadicamente. Neste sentido, de acordo com a resposta dos discentes, temos alunos que leem com alguma constância. Por outro lado, 13 alunos afirmam que não frequentam a biblioteca ou frequentam apenas uma vez por ano, essa informação nos remete

a percepção de que não estamos alcançando uma totalidade na busca por leitores dentro de nossa sala de aula.

Embora tenhamos que refletir sobre a resposta do questionário dos alunos não podemos deixar de expor nossas observações sobre a proficiência leitora dos alunos desta turma, pois a avaliação de habilidades de leitura feita no início do ano ao qual o questionário foi aplicado, indica uma inabilidade em descritores³ como os que se referem a identificar uma informação implícita ou explícita de um texto. Quando refletimos sobre essa discrepância entre a informação de os alunos serem frequentes na biblioteca e de lerem entre 2 a 3 livros por ano, nos causa certa estranheza, já que se se frequenta a biblioteca mensalmente ou semanalmente o quantitativo de livros lidos por ano deveria ser maior do que o informado pelos alunos. Outra observação feita é que a leitura se torna interessante quando se entende o que se lê, ou seja, quando há uma construção de história através da conexão entre leitura e leitor.

Se o leitor não possui habilidade de inferir informações simples em um texto, fica mais complexo se conectar com esse texto.

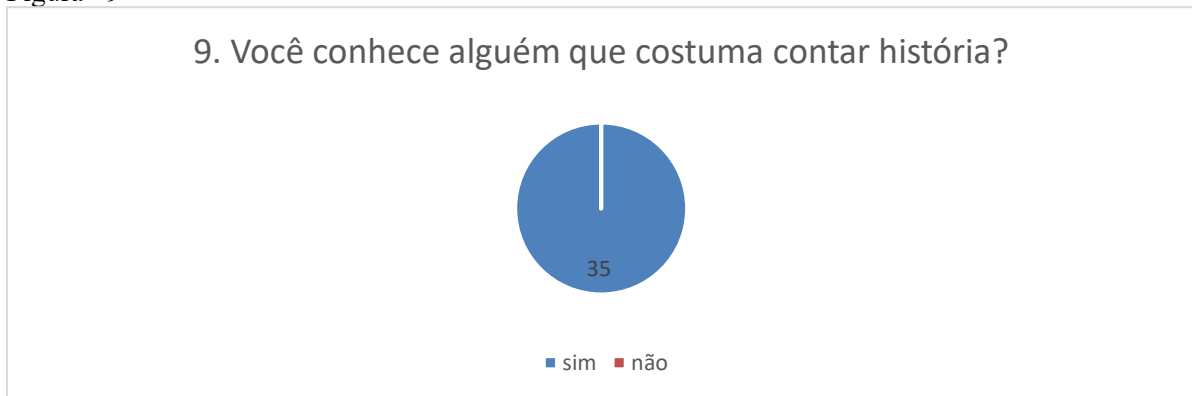
Figura 8



Fonte: próprio autor

³ De acordo com a BNCC, os descritores são elementos que descrevem as habilidades necessárias para uma leitura proficiente.

Figura 9



Fonte: próprio autor

Figura 10



Fonte: próprio autor

Procuramos verificar sobre a relação entre o aluno e a leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Desse modo, a questão 10 expressa que texto com a cultura amazônica são de conhecimento dos alunos já que 23 alunos afirmam que leram esse tipo de texto. No entanto, fazemos uma reflexão sobre os 12 alunos que afirmam que não leram textos que abordassem a cultura amazônica. Esta situação nos remete a considerar que não foram feitas leituras com essa abordagem em sala de aula, pois o mais conciso seria que se essas leituras fossem feitas em sala de aula não haveria alunos que respondessem que não leram nenhum texto com temática amazônica. Ou seja, a escola ainda está deixando a desejar na introdução de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, o que se difere dos conhecimentos dos alunos adquirido com as histórias passadas oralmente, pois todos afirmam ter conhecimento de pessoas que contam histórias de forma oral. A relação dos alunos com as histórias contadas de forma oral soa mais interessante, de acordo com o gráfico.

Os alunos também foram questionados sobre quais textos eles leram que fazem referência a cultura amazônica e dos 35 alunos 7 alunos falaram sobre lendas amazônicas e o

restante dos alunos não responderam esta questão. Esta situação nos reporta que está limitado a lendas as histórias de referência amazônica nesta turma. Ou seja, é preocupante que os alunos não mencionem outros gêneros textuais já que a produção literária de expressão amazônica não se limita a lendas, mas a saber que temos romances, poemas, crônicas, contos, ou seja, uma vasta produção de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica.

5.2 QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Com o intuito de esclarecer sobre a relação que os professores de Língua Portuguesa têm com a Literatura de Brasileira de Expressão Amazônica e a importância que eles depositam a esta literatura como uma ferramenta para a formação do leitor proficiente aplicamos um questionário semiaberto.

A escola onde a pesquisa foi realizada possui 8 professores de Língua Portuguesa, sendo que destes 8 um é o pesquisador que não participou da pesquisa e 2 destes professores também não participaram da pesquisa por motivo de natureza pessoal. Deste modo, contamos com 5 professores que muito além de participarem desta pesquisa, também a julgaram de suma importância para se entender o processo de formação do leitor proficiente de modo científico. Cientes de que o questionário não visou fornecer critérios de julgamentos, mas sim diagnosticar a situação das Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Trataremos aqui, quando necessário, os participantes como: P1; P2; P3; P4; P5 para garantir o anonimato deles assim como o cumprimento da ética na pesquisa.

Os participantes da pesquisa informaram, primeiramente, sobre tempo de atuação em Língua Portuguesa e tempo de atuação na escola onde ocorreu a pesquisa. A maioria dos professores atuam entre 5 e 10 anos nesta escola com Língua Portuguesa, no entanto apenas 2 professores dos 5 questionados possuem graduação em Letras os outros 3 são graduados em outras áreas de humanas como Normal Superior e Pedagogia. Dois deles titularam especialização em Língua Portuguesa.

Quando questionados sobre a importância da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, todos os 5 professores alegaram ter consciência sobre a importância de se trabalhar essa Literatura em sala de aula, no entanto um dos professores alegou que essa Literatura não é cobrada na Grade Curricular da escola, portanto não é dada a devida importância a este tipo de Literatura.

A questão sobre como a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica é trabalhada em sala de aula, os participantes P5 e P4 afirmaram que não a utilizam, pois não é cobrada na grade curricular.

Enquanto que os outros participantes expuseram que trabalham textos que relatam sobre nossa região e ainda afirmaram que são utilizados diversos gêneros textuais como biografia, crônicas, músicas, entre outros.

Os participantes também foram questionados sobre a utilização do livro didático como única forma de proposta de leitura, e neste quesito todos afirmaram utilizarem outros tipos de ferramenta na busca de mediar a Literatura e o leitor em formação. A principal ferramenta citada foi os meios tecnológicos. Esses meios só podem ser utilizados em pesquisas fora do horário de aula, pois a escola não possui uma sala de Mídias e tampouco internet disponível para o acesso de professores e alunos. Quanto ao uso do celular, até o período de realização desta pesquisa as operadoras de celular não fornecem uma internet que supra o necessário para uma aula que a necessite.

Um dos pontos importantes para se trabalhar a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica é ter acesso a um acervo deste tipo de literatura. Deste modo, a biblioteca precisa disponibilizar esse tipo de literatura, já que é fora da realidade de nossos alunos investir em obras literária, pois esse aluno ainda está em formação como leitor de literatura e por conseguinte possui recursos escassos para utilizar em obras literárias, ou seja, as obras precisam estar sobre livre acesso do aluno. Com vistas a ter um diagnóstico acerca do conhecimento dos professores sobre o acervo desta literatura na biblioteca da escola questionamos sobre os participantes da pesquisa se a biblioteca da escola atende a demanda de livros de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Dos 5 participantes da pesquisa os participantes P4 e P5 afirmaram não terem conhecimento sobre este acervo, enquanto que os participantes P1, P2 e P3 afirmaram que a biblioteca da escola supre a necessidade deste tipo de literatura.

Quando questionados acerca de suas experiências quanto ao uso de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica os participantes P1, P2, P3, P5 afirmam o êxito e a boa receptividade dos alunos, apenas o participante P4 relatou que não utiliza a este tipo de literatura em suas aulas.

Conforme as informações abarcadas por este questionário, fica evidente a consciência literária dos professores pesquisados, já que todos externam plena noção acerca da importância da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. No entanto, também fica

claro que ainda há o conflito de se trabalhar o que a Grade Curricular pede e, neste caso, como um dos participantes afirma esta literatura não é priorizada.

Outro ponto importante a ser refletido é sobre a afirmação no questionário de que são trabalhados poemas, contos, músicas, crônicas entre outros, as aulas de língua portuguesa. No entanto, no questionário dos alunos eles afirmam que os textos que expressão nossa cultura e que são estudados são basicamente as lendas.

A Literatura Brasileira de Expressão Amazônica pode ser trabalhada, mesmo que não esteja especificada na Grade Curricular, pois valorizar a cultura é um ponto veemente especificado pela BNCC.

5.3 RESULTADOS DAS AÇÕES INTERVENTIVAS

Nesta subseção, nos pautamos em apresentar os resultados das ações interventivas do Projeto de intervenção “Um olhar para nossas raízes” aplicado aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, em uma escola pública de Uarini, Amazonas. Para tanto, contamos com as observações feitas pelo pesquisador, de maneira a colocar em prática a pesquisa qualitativa a qual nos permite analisar situações não quantificáveis.

No primeiro dia de aula, demos início às nossas atividades de leitura com as ações para a leitura do conto “A vingança do Boto”, do autor Arthur Engrácio. Não nos pautaremos aqui em descrever minuciosamente as atividades feitas, mas sim a recepção dos alunos em relação aos contos estudados.

A motivação para a leitura do conto supracitado foi feita com a apresentação da música “Amazonês” de Nicolas Jr. Observamos que os alunos ficaram empolgados com a letra da música, que expressa a variação linguística regional como as expressões “numa tapa”, “frescá”, e a admiração que alguns manifestaram ao ouvir o nome do município de Uarini citado na música. Sentimos um entrave em relação a deixar que os comentários sobre a música surgissem de forma espontânea. Todavia quando começamos a fazer aos alunos perguntas norteadoras para instigá-los a interagir e foi que começamos a ouvir comentários sobre nossa cultura. A aula começou a fluir mais interativa com comentários como “Esse daí nunca *zimou na carreira* com medo *duma tapa* da mãe dele” (Aluno 1, 8º ano). Percebemos ainda a descoberta de ligar as situações cotidianas a algo que não é inerente a todos os lugares do Brasil. Como os alunos também quiseram aprender a cantar a música, treinamos um pouco também. Os questionamentos feitos foram respondidos de forma oral e

verificamos uma participação não comum nas aulas de língua portuguesa o que se concretizou a relação lúdica da música.

No segundo dia, iniciamos com a introdução falando sobre o autor do conto a ser lido. Percebemos que não houve interesse em conhecer a vida deste autor; os alunos voltaram à sua apatia com a qual comumente agem em sala de aula. Também não houve muito interesse em relação às predições que poderiam surgir ao relatarem sobre a capa do livro. Observamos, ainda, que na estratégia de leitura “conexão” a qual conecta leitor e leitura, houve mais disposição dos alunos para interagirem na aula. As perguntas norteadoras sobre botos geraram bastante discussões, pois alunos começaram a relatar sobre histórias que aconteceram com parentes ou conhecidos. Os alunos que relataram as histórias aparentaram acreditar firmemente no que estavam relatando. Enquanto isso, outros alunos se puseram a criticar a crença dos colegas. Levando em consideração que estes alunos ainda não possuem maturidade para disseminar uma crítica sem que se ofenda o colega, foi preciso a intervenção na discussão, fazendo uma breve explanação sobre ética e respeito, ou seja, sobre como expor suas opiniões através de argumentos e não de ofensas. Entramos no mérito de falar sobre empatia e o poder da argumentação em uma discussão. Após estas ações, os ânimos acalmaram, mas alguns alunos não se intimidaram e começaram a falar sobre outras crenças, como *curupira*, *a mulher que virava porca*, *mãe d’água*, *visagem*. Quando nos demos conta, o tempo de aula tinha acabado.

Na terceira aula, iniciamos com a leitura compartilhada e percebemos que os alunos ainda não estavam empolgados tanto quanto ficaram na estratégia de conexão, quando demos uma pausa para o compartilhamento de predições sobre o texto, houve algumas respostas óbvias e outras que chegaram perto do que foi o desenrolar do texto. Aparentemente, saber sobre o que falar, ou seja, ter segurança acerca de que o que vai dizer é verossímil faz com que alunos que não costumam partilhar suas ideias comecem a interagir. Esta interação ocorreu no compartilhamento de informações o que trouxe mais um aspecto positivo ao trabalho. Continuamos com a leitura do restante do conto até o capítulo final. Entregamos aos alunos algumas perguntas impressas as quais partilhamos no início da quarta aula.

Dois perguntas tiveram um interesse maior entre os alunos. Uma delas foi sobre a situação da mulher que tem filho fora do casamento, como ela é vista pela sociedade de antes e se mudou esta visão agora. Alguns alunos, quatro deles na verdade, relataram sobre como conhecem adolescentes que engravidaram, outro relatou sobre a tia que havia se separado do marido e sofria preconceito ao invés de apoio dos parentes. Na visão da maioria dos alunos a

sociedade ainda continua preconceituosa com mulheres que têm filho fora do casamento. Os alunos acharam interessante a questão de o conto destoar do que acontece comumente nas histórias de Boto. É interessante perceber que os alunos gostam de ser surpreendidos.

O interesse dos alunos por assuntos que envolvem questões sociais foi interessante de se observar. Os comentários sempre partiram de experiências pessoais, ou seja, situações que aconteceram na família ou com pessoas próximas. O que nos revela a importância deste discente ser ouvido, dele sentir que suas experiências são importantes e interessantes para serem compartilhadas. O estudante precisa criar essa segurança de ser ouvido, compreendido através da troca de informações e experiências.

Entretanto, percebemos que a empolgação dos alunos foi mais evidente quando estávamos comentando sobre os mitos e lendas, pois quando o assunto estava em voga, a participação foi mais ativa da maioria da turma. Contudo quando o direcionamento foi para as questões sociais “situação da mulher na sociedade” houve interação, porém de uma minoria da turma, todavia não deixou de ser produtivo pois a turma em questão costumava ser muito alheia e desatenta às aulas que incluem leitura literária.

Na quarta aula foram feitas as sínteses do conto “A vingança do Boto”. Nessa aula, não houve muita empolgação por parte da turma, já que envolveu escrever suas percepções sobre o texto. Neste ponto, a aula foi quase toda tomada pela elaboração das sínteses, salvo a parte da videoaula sobre síntese e abordagem de algumas questões da aula anterior.

Na quinta aula, para trabalharmos o conto “Drama agrário”, de Álvaro Maia, iniciamos a motivação com a música de Zé Ramalho “Admirável gado novo”. Nossas percepções indicaram que não houve tanto interesse quanto na música do conto anterior “Amazonês” de Nicolas Júnior. A letra da música pareceu não fazer sentido para os alunos. Não houve uma associação com a realidade. Expressões como “vida de gado”, “povo marcado” não fizeram sentido aos alunos. Pois quando questionados sobre a música eles ficaram quietos. Somente a partir de perguntas norteadoras é que algumas interações foram notadas. No entanto, essas interações não se desenvolveram de maneira tão segura pró-ativa quanto nas interações da motivação anterior.

Na pergunta “Vocês acham que o conto a seguir terá a mesma temática do conto lido anteriormente?” alguns alunos responderam que “não” enquanto que a maioria permaneceu em silêncio. Sentimos a insegurança, ou seja, o medo de “errar” ainda é um tabu entre os alunos. Ficou evidente, que ainda não tratamos o erro como um meio para a aprendizagem mais sim como algo passível de “punimento” ou “demonstração de inferioridade perante os

colegas”. Muitas vezes, esse medo de errar impede os alunos de se expor e expressar suas opiniões.

Na pergunta “O que seria uma vida de gado, no contexto atual?” os alunos não responderam. Então começamos a instigar os alunos “Vocês acham que a *vida de gado* seria algo bom ou ruim?”. Um dos alunos respondeu que: “Acho que é bom, porque diz que o povo *tá* feliz se fosse ruim eles *tava* triste”, enquanto que outra aluna replicou: “*Agora deu*, povo têm que ser feliz *na tora*, se for ficar mal com tudo de ruim que acontece morre logo então.” Outros poucos comentários foram ditos, mas nada de interação com a turma.

É interessante percebermos que a lógica empregada nos argumentos tanto de quem afirmou que “vida de gado” não era bom quanto de quem disse era bom, embora sejam argumentos simples, foram expressos de forma coerente.

Na sexta aula, foi apresentada a biografia do autor e foi feita a leitura da primeira parte do conto. Houve interação por parte dos alunos. Acreditamos que os alunos começaram a perder o medo de errar, já que neste momento fomos surpreendidos por um aluno que não costumava interagir com a turma manifestou sua opinião de maneira breve, o que consideramos um êxito para o projeto. Compreendemos que quando começamos a atingir um público-alvo que antes não era alcançado uma porta começa a se abrir.

Na sétima aula, os alunos já estavam mais familiarizados em elaborar uma síntese do texto. No entanto, o desânimo em construir essa síntese ainda era visível. Também houve o compartilhamento dessas sínteses para o discente que quisesse ler a sua síntese para a turma. Poucos alunos quiseram ler suas sínteses.

Na oitava aula, iniciamos a apresentação do conto “O Cesteiro Inglês”, de Paulo Figueiredo. A motivação foi feita através de vídeo sobre xenofobia. Percebemos que os alunos ficaram mais dispersos com a vídeo aula. O que nos revelou que a música envolveu mais a turma do que a vídeo aula. Notamos conversas paralelas em algumas partes do vídeo, enquanto que nas músicas os comentários ouvidos eram sobre a música. Neste sentido, a música nos revelou maior eficácia para a motivação dos alunos.

Nas perguntas, “Você conhece algum imigrante?”, os alunos responderam: “*Seu Fulano*, professora.”, “*O fulano* do 9º ano, ele é da Venezuela”.

Em Uarini, temos alguns imigrantes. E por ser uma cidade pequena, eles acabam sendo de conhecimento comum entre os alunos. O aluno do 9º ano citado por um dos participantes da pesquisa é da Bolívia e possui dificuldades com a língua portuguesa. Levantamos a questão do acolhimento que ele recebeu pelos alunos tanto de sua turma quanto de outras turmas. Essa questão foi levantada, no intuito de fazer os alunos refletirem

sobre respeito e solidariedade, já que houve situações de bullying com este garoto na escola pelo seu sotaque. Embora não tenha sido tão lúdica, a videoaula proporcionou reflexões aos alunos ao mesmo tempo que forneceu base para o conto a ser lido posteriormente.

Para as perguntas: “Você já presenciou ou soube de alguma situação xenofóbica?” e “Você concorda com a forma que o imigrante vem sendo tratado em nosso país?”. Os alunos assistiram no vídeo algumas situações esclarecedoras sobre xenofobia, porém não houve muita manifestação nessas perguntas. Não nos detivemos nos questionamentos que poderiam surgir com o tema por entender que a função do vídeo era a de motivar e dar subsídios para o conteúdo do conto.

Na nona aula, foi lida a primeira parte do conto e também feito uma pequena abordagem sobre a biografia do autor. Como em todo o andamento do projeto interventivo, foi pedido para os alunos fazerem as predições acerca do que aconteceria no final da história. Essa parte pareceu interessar mais aos alunos. Notamos certa competitividade em acertar o final do conto.

A leitura do conto foi finalizada na décima aula, na qual também foi possível fazer o compartilhamento de ideias e percepções sobre o texto. Neste ponto, fizeram-se necessárias as perguntas norteadoras, pois percebemos que as manifestações dos alunos ficam condicionada a indução do mediador.

Quando perguntamos: “As predições feitas anteriormente foram as esperadas?” Alguns alunos afirmaram que: “não”. Quando lemos a primeira parte do conto, eles esperavam uma história de aventuras surpreendente; outros achavam que algum mistério sombrio teria acontecido para ele fugir do país dele entre outros. A imaginação dos alunos foi bastante instigada neste conto. Dois alunos até chegaram a comentar com certa linearidade o que aconteceria no conto por associação com o vídeo passado nas aulas anteriores na “motivação”. Na pergunta “Quais pistas os levaram a prever os acontecimentos do conto?”, um dos alunos afirmou que a vídeo aula, um outro falou que pensou em um imigrante que é conhecido da família, e assim por diante foram expondo suas pistas. Percebemos que as pistas não foram tiradas só sobre o que havíamos lido, mais também sobre as vivências dos alunos para além do texto.

Percebemos que a cada síntese trabalhada os alunos encontram mais facilidade na produção da síntese. Ou seja, ao analisar as sínteses dos outros contos, encontramos uma evolução no que diz respeito a detalhes de informações. No entanto, alguns alunos permanecem apenas recontando o conto sem manifestar cometários ou opiniões.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho discorreu sobre a relevância de se utilizar a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como forma de estratégia para a formação do leitor proficiente. As ações e reflexões realizadas com esta pesquisa nos fizeram perceber, enquanto pesquisadora e professora, que os empecilhos que encontramos os quais nos obstruem de alcançar êxito na formação de leitores proficientes são, principalmente, efeitos da ausência da família na escola, e, por conseguinte, a não constância da mesma em projetos relacionados a promoção da leitura, assim como o reflexo negativo da falta de percepção acerca da mediação entre aluno e leitura, o que interfere diretamente nas estratégias acionadas em sala de aula.

Implementar as aulas de Língua Portuguesa com a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como conteúdo estratégico por meio da proposta interventiva para o oitavo ano do ensino fundamental, apresentou diversas vantagens as quais tornaram as aulas de leitura, eficientes e reflexivas, no que diz respeito seu principal objetivo: viabilizar, por meios de estratégias de leitura e, ainda, utilizando a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, a formação do leitor proficiente.

Verificamos que o compartilhamento de ideias deve ser entendido como fator importante para a compreensão da leitura, pois impõe que o leitor tenha outras visões sobre a leitura e/ou confirmações de que sua compreensão acerca do que leu está corroborando com outras percepções.

O entendimento sobre a importância de se valorizar o conhecimento de mundo do aluno, quando planejamos quaisquer ações relativa a aquisição de leitura proficiente, faz com que o aluno perceba o quanto suas vivências são valorizadas e importantes para o seu progresso na vida estudantil, e, faz o aluno perceber que sua opinião e experiências devem ser respeitadas e levadas em consideração.

Outra constatação da pesquisa é o fato dos participantes da pesquisa, não valorizarem sua própria cultura. Acreditamos que estes alunos entendem a cultura do Norte como sendo inferior pelo fato de estarem mais conectados às mídias tecnológicas a qual não expõem nossa cultura como algo a ser valorizado, o que gera a falta de pertencimento, ou seja, o próprio povo não se identifica ou nega os aspectos culturais locais. Essa percepção da não valorização cultural nos inspirou ainda mais a evidenciar a nossa cultura através da Literatura.

Durante o processo interventivo, percebemos que os alunos se permitiram tentar e conseguiram expressar suas ideias para o papel, assim como aquilo que leram. O processo de

compartilhamento de ideias, predições e inferências sobre o texto fez com que os alunos se sentissem parte importantes nas ações. A postura que eles assumiram enquanto expositores de ideias variou de acordo com a leitura. Percebemos que alguns contos foram melhores aproveitados que outros. Esse fato nos remete à importância da escolha da leitura para despertar a curiosidade dos alunos sobre o texto. E para que essas escolhas de leitura tenham realmente impacto na vida do leitor em formação é necessário que nos atentemos à necessidade de o professor ser também um professor-leitor, pois é inegável o valor da escolha do texto para o bom andamento nas aulas de leitura.

A efetivação deste trabalho, também, nos fez perceber que é necessário acreditar nas ações para que estas se tornem eficazes. Compreender, primeiramente, que nossa cultura, o que inclui a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, é importante não só para a formação leitora, como também para a educação de maneira geral, pois faz com que o aluno se sinta pertencente a um ambiente cultural rico e não negue sua cultura.

Levantamos alguns questionamentos nesta pesquisa os quais foram esclarecidos nesse processo investigativo.

Desse modo, então, questionamos: por qual motivo esses valores culturais não são levados em consideração na seleção de textos pelas escolas públicas de Uarini? Por que não são utilizados os textos literários que divulgam o ambiente e a cultura regional? Por que apesar de os PCNs de Língua Portuguesa (1997) e da Base Nacional Comum Curricular/Ensino Fundamental (2018) esclarecerem sobre a importância da Literatura regional na formação do leitor as escolas de Uarini pouco a utiliza?

Os questionários feitos aos professores esclareceram que apesar de pouco utilizada a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica é acionada nas aulas de Língua Portuguesa em Uarini, Amazonas. No entanto, os livros didáticos não a incluem e o currículo da escola também não a prioriza.

Outros questionamentos levantados com esta pesquisa foram: como agenciar a familiarização do aluno com a leitura, tendo em vista viabilizar o seu entrosamento com textos ficcionais cujo conteúdo o represente e o reafirme culturalmente? Essa Literatura de expressão regional teria boa recepção entre os alunos?

A esses questionamentos, verificamos que a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica foi bem eficaz em reafirmar os alunos culturalmente, pois percebemos o interesse dos alunos em observar sua própria rotina e vivência nos textos propostos. E no que concerne a receptividade, os textos foram bem recebidos, mesmo que com grau diferente de receptividade.

Dentre as reflexões teóricas, nos reportamos ao que Antônio Candido (2001) nos esclarece acerca de entendermos que Literatura deve ser tida como direito e deve ser considerada indispensável. Desse modo, seria eficaz em colaborar para dignificar o cidadão, assim como o direito a: alimento, moradia, segurança, dentre outros. Sendo que todos esses direitos viabilizam a vida digna em sociedade, a Literatura não deveria ser enxergada como um direito menos imprescindível.

Portanto, as ações mediativas e estratégicas em relação à leitura possuem grande significância na aprendizagem literária para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, pois endossa o gosto pela leitura, levando o discente a refletir sobre os diversos fatos da vida em sociedade, ou seja, quando inserida por estratégias eficientes, resulta em bons frutos.

Em face de tudo o que foi tratado nesta dissertação, foi perceptível a relevância que este trabalho teve na vida dos alunos participantes da pesquisa, pois os resultados mostram que os alunos tiveram bom desempenho nas atividades de leitura propostas. Além disso, nos possibilitou, enquanto professora e pesquisadora, a rever nossas ações, reflexões, as quais certamente impactarão diretamente nos alunos em formação leitora.

REFERÊNCIA

- BEZERRA, José Denis. **Literatura amazônica para quê?** Disponível em portal.clic.files.wordpress.com/2012/03/literatura-amazonica-para-que-jose-denisdeoliveira-bezerra.pdf. Acesso em 28 jan. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. (2020). **PISA 2020. Relatório Nacional**. Brasília. DF: INEP.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao Revés do Avesso – Leitura e formação**. 1ª edição – São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdo** (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, W. J. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p.117 – 126.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CARDOSO, Josiane Sousa. **Artífices do dizer, caminhos que levam a ler: a cultura da contação de narrativas orais amazônicas**. - Santarém, Pará, 2019.
- CANDIDO, Antônio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo. Ática:1995.
- CANDIDO, Antônio. **O direito a Literatura**. In: Vários escritos. 3ª edição, revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades. Editora Ática,1987.
- CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Colibri, 2002.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual/ Tradução Laura Sandroni**. – São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: ROJO. Roxane (Org.). **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: PDE, 2010.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura amazônica ou literatura da Amazônia?** In: GRAPHOS. Revista da Pós-Graduação em Letras - UFPB. João Pessoa, vol 6, N2/1, 2004. p. 111-116.

FARES, Josebel Akel. **O Não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola.** XX EPENN. Manaus. 2011.

FREITAS, Marcílio de. **Projeções estéticas da Amazônia: um olhar para o futuro.** Manaus, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 6ª ed. Campinas, São Paulo. Pontes, 2016.

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

LEMOS, Márcia Alessandra de Freitas. **Além da vitrine: de espectador a leitor – uma proposta de leitura de literatura brasileira de expressão amazônica no 9o ano** / Márcia Alessandra de Freitas Lemos. – Santarém, Pará, 2017.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades Amazônicas, Saberes e Currículo das Escolas de Ensino Fundamental de Parintins-Am.** 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NUNES, Benedito. **Benedito Nunes ensina o caminho de volta.** Entrevistador: José Castello. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel06.html>>. Acesso em: 20 abr 2022. Entrevista concedida ao Jornal de poesia.

PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar.** Belo Horizonte: FALE UFMG, 2004.

SANTOS, Zair Henrique. **Entre o compromisso e a realidade: Relato e análise de uma ação de levar a ler no Oeste do Pará.** Tese de Doutorado. Campinas: São Paulo, 2016.

SILVA, Ayholândia Moraes da. **Narrativas Amazônicas e novas tecnologias: diálogos possíveis na formação do leitor.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém - Pará, 2019.

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

SOUZA, Anervina. **As lendas amazônicas em sala de aula – apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do sobrenatural.**

2ª edição. SOUZA, Márcio. **“Literatura na Amazônia, ou literatura amazônica”**
Disponível em <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/view/351>.
13/01/2022

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**.
6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TELLES, Tenório; Kruger, Marcos Frederico. **Antologia do Conto do Amazonas**.
3ª ed. Manaus: Valer, 2010.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO 1 PARA ALUNOS

Caro(a) aluno(a),

Meu nome é Deyse Ane Souza da Silva, sou professora desta escola e acadêmica do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e estou desenvolvendo uma pesquisa que objetiva por meio de estratégias de leituras literária, fomentar o acesso à Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Deste modo, assumo que todos procedimentos éticos que garantam respeito aos participantes e seu anonimato serão devidamente cumpridos.

Perguntas:

1. Qual a frequência de suas atividades de leitura? diariamente semanalmente mensalmente anualmente não tenho o hábito de ler

Outros: _____

2. Qual quantidade de livros você lê por ano? 1 2 3 4 5 6

nunca li um livro.

Outros _____

3. Você já recebeu indicação de leitura de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica? sim não

4. Caso sua resposta seja “sim”, de quem?

Amigos Professora Família

Outros: _____

5. Você gosta mais dos livros que:

a professora pede você escolhe outra

pessoa indica Por quê?

6. Você costuma ler:

Contos Romance Poesias Histórias em Quadrinhos

Outros:

7. Você costuma frequentar a biblioteca da escola com que frequência?

Diariamente Semanalmente Mensalmente Anualmente Não costumo ir à biblioteca

8. Caso a resposta seja “Não costumo ir à biblioteca”, qual o motivo?

9. Se já foi à biblioteca da escola, qual sua opinião sobre o acervo de livros? Tem livros interessantes? Que sugestões você tem para melhorá-lo?

10. Você já leu algum texto cujo conteúdo é expresso do modo amazônico (personagens, ambientação etc.)?

() Sim () Não Se sim, qual(is)?

11. Você conhece alguém que costuma contar histórias? () sim () não

Se sim, quem?

Você gosta de ouvi-las?

() Sim () Não () Às vezes

QUESTIONÁRIO 2 PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Caro(a) professor(a),

Eu sou a Mestranda Deyse Ane Souza da Silva, matrícula 2021100119 e solicito de V. Sa. a colaboração para a pesquisa que objetiva por meio de estratégias de leituras literária, fomentar o acesso à Literatura Brasileira de Expressão Amazônica. Deste modo, assumo que todos procedimentos éticos que garantam respeito aos participantes e seu anonimato serão devidamente cumpridos. Desde já, agradeço sua colaboração com esta pesquisa.

Período de experiência profissional como professor de língua portuguesa:

entre 1 a 5 anos entre 5 a 10 anos mais de 10 anos

Tempo de atuação nesta escola:

entre 1 a 5 anos entre 5 a 10 anos mais de 10 anos

Formação profissional

graduação em letras graduação em outros especialização mestrado doutorado

1. Você considera importante o uso da Literatura Brasileira de Expressão Amazônica como ferramenta na formação do leitor proficiente? Justifique considerando aspectos culturais ou pedagógico.

2. A Literatura Brasileira de Expressão Amazônica faz parte de seu planejamento? De que forma?

3. O livro didático é o principal instrumento para a realização de proposta de leitura? Como são realizadas atividades de leituras em suas aulas?

4. A biblioteca de sua escola atende a demanda de livros de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica?

- Não tenho conhecimento sobre este acervo.
- A biblioteca supre a necessidade deste tipo de literatura.
- Não utilizo a biblioteca da escola.
- Não utilizo a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica em minhas aulas.

5. Caso a Literatura Brasileira de Expressão Amazônica não faça parte de suas aulas de leitura, quais motivos o levam a não utilização dessa Literatura em sua rotina de trabalho?

6. Você já usou textos de Literatura Brasileira de Expressão Amazônica em suas aulas? Conte sua experiência:


GOV. DO ESTADO DO
AMAZONAS

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO - SEDUC
ESCOLA ESTADUAL EDSON MELO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Escola Estadual Edson Melo está de acordo com a execução do projeto de pesquisa Literatura de Expressão Amazônica: estratégias de leitura para o ensino fundamental anos finais, a ser desenvolvida pela pesquisadora mestranda Deyse Ane Souza da Silva, sob a orientação do professor Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira. Assim, autoriza a coleta de dados no período solicitado e a publicação de dados da pesquisa, requerendo da pesquisadora o respeito às questões éticas da pesquisa.

Uarini – Amazonas, 28 de julho de 2022


Geizilda Alexandre da Silva
Gestora
Port. GS Nº 1055/13.05.2011
E. E. Edson Melo - Uarini/AM