# O GÊNERO TEXTUAL "LENDA" EM PRÁTICA DE LETRAMENTO: UM MERGULHO NA HISTÓRIA RIBAMARENSE

# LA LEYENDA TEXTUAL DEL GÉNERO EN LAS PRÁCTICAS DE AFABETIZACIÓN: UNA INMERSIÓN EN LA HISTORIA DEL RIBAMARENSE

# THE TEXTUAL GENRE LEGEND IN LITERACY PRACTICES:A DIVE INTO THE HISTORY OF RIBAMARENSE

https://doi.org/10.5281/zenodo.18632008

Cristiane Felix Furtado[1] Rúbia Maria Ferreira Ferreira[2] Maria Regina Martins Cabral[3]


## RESUMO

Neste artigo, tecemos reflexões teóricas acerca do ensino de língua materna e do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como sua relação com os estudos culturais. Apresentamos um apanhado teórico sobre as concepções de literatura e letramento e suas implicações ao ensino. Adotamos a concepção de linguagem sociointeracionista, por entendermos que entre o ensino da língua portuguesa e as práticas sociais deve existir um elo. Abordamos concepções teóricas e metodológicas sobre os estudos culturais e letramento. Nosso objetivo foi investigar em que sentido o ensino do gênero lenda por meio da sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como para o protagonismo do aluno ribamarense. Para tanto, temos como principais contribuições teóricas: Todorov (2016), Oliveira (2010), Cevasco (2016), Street (2006), Luquet (1913), Piaget (1969) e Rocco (1996). Destacamos as práticas de letramento cultural como essenciais às atividades de alfabetização e letramento.


**Palavras-chave:** Lendas. Estudos Culturais. Alfabetização. Letramento.


## RESUMEN

En este artículo se entretejen reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la lengua materna y el proceso de alfabetización y alfabetización en los primeros años de la escuela primaria, así como su relación con los estudios culturales. Presentamos un panorama teórico de las concepciones de literatura y alfabetización y sus implicaciones para la enseñanza. Adoptamos el concepto de lenguaje socio-interaccionista, porque entendemos que debe existir un vínculo entre la enseñanza de la lengua portuguesa y las prácticas sociales. Abordamos concepciones teóricas y metodológicas sobre los estudios culturales y la alfabetización. Nuestro objetivo fue indagar en qué sentido la enseñanza del género de la leyenda a través de la secuencia didáctica contribuye a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, así como al protagonismo del estudiante ribamarense. Para ello, nuestros principales aportes teóricos son: Todorov (2016), Oliveira (2010), Cevasco (2016), Street (2006), Luquet (1913), Piaget (1969) y Rocco (1996). Destacamos las prácticas de alfabetización cultural como esenciales para la alfabetización y las actividades de alfabetización.


**Palabras clave**: Leyendas. Estudios Culturales. Alfabetismo. Alfabetismo.

[1]Especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. E-mail: profcrisfelixfurtado@gmail.com

[2]Mestra em Letras (Profletras) E-mail: rubiam13@yahoo.com.br

[2]Doutora em Educação – USP. E-mail: eureginacabral@gmail.com

**ABSTRACT**

In this article, we weave theoretical reflections about mother tongue teaching and the process of literacy and literacy in the early years of elementary school, as well as its relationship with cultural studies. We present a theoretical overview of the conceptions of literature and literacy and their implications for teaching. We adopted the concept of socio-interactionist language, because we understand that there should be a link between the teaching of the Portuguese language and social practices. We address theoretical and methodological conceptions about cultural studies and literacy. Our objective was to investigate in what sense the teaching of the legend genre through the didactic sequence contributes to the teaching and learning of reading and writing, as well as to the protagonist of the ribamarense student. To this end, our main theoretical contributions are: Todorov (2016), Oliveira (2010), Cevasco (2016), Street (2006), Luquet (1913), Piaget (1969) and Rocco (1996). We highlight cultural literacy practices as essential to literacy and literacy activities.

**Keywords:** Legends. Cultural Studies. Literacy. Literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabemos que uma pessoa não aprende somente pelo que tem de individual, ela aprende também pelo contexto em que se encontra, a partir das relações familiares, religiosas, comunitárias, assim por diante. Nesse sentido, os estudos de Street (2006), demonstram que os processos de letramento devem ser compreendidos ultrapassando o contexto escolar e pedagógico, já que esses processos fazem parte de instituições e concepções culturais mais abrangentes e que envolvem relações de identidade e poder.

Assim, aprender a fazer o uso social da leitura e escrita traz ao indivíduo consequências sociais, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas. Sendo que essas mudanças não significam uma ascensão social ou cultural, mas uma transformação ao modo de conviver e de se engajar em sua sociedade.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi investigar em que sentido o ensino do gênero lenda por meio da sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, bem como para fomentar o protagonismo do aluno ribamarense.

Este artigo está dividido em sete partes: na primeira, apresentamos algumas concepções de literatura e suas implicações ao ensino. Na segunda parte, fizemos um apanhado teórico acerca das práticas de letramento, norteando o letramento cultural, bem como tratamos do ensino de literatura sobre a perspectiva dos estudos culturais. Na terceira, mostramos as potencialidades do desenho no processo de alfabetização e letramento. Na quarta, apreciamos o gênero textual lenda como uma ferramenta didática essencial para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento cultural. Na quinta parte, discorremos sobre a metodologia adotada e o percurso realizado nesta investigação. Na sexta parte, apresentamos como ocorreu o desenvolvimento da sequência didática aplicada e desvelamos a análise do corpus. Na última parte, fizemos as considerações finais que buscam demonstrar a todos os envolvidos com o ensino de língua materna, no processo

de alfabetização e letramento, a relevância de se desenvolver uma proposta de letramento que considere o contexto social e cultural do aluno.

A literatura abriga em si a ideia de prazer, de lúdico, bem como a ideia de revelação e de informação, desvelando a intencionalidade do texto literário, os efeitos estéticos, as emoções sentidas pelo leitor. Já a ideia de revelação alude à natureza do texto, isto é, o objetivo do autor em perpassar determinadas experiências e opiniões ao leitor.

Diante dessa dualidade da literatura tem-se como resposta a criticidade do leitor, que avalia as informações, infere a partir do texto, preenche as lacunas textuais, por fim, reescrevendo-o em sua realidade. Em vista disso, a obra literária pode ser entendida como uma recriação da realidade. Assim, através da obra o leitor pode retornar a um dado espaço e tempo da história da humanidade, também prever os dias futuros e, sendo um registro do passado pode ainda subsidiar as reflexões para transformar a realidade e, consequentemente, o futuro social.

O texto literário amplia as possibilidades de interação entre as pessoas, enriquecendo-as imensamente. A literatura provoca sensações únicas e torna o mundo mais belo e significante. Vale ressaltar que ela não se resume em um entretenimento, assim como não é exclusiva de um grupo social, abrange a todos e ajuda cada leitor a compreender melhor a vida, a condição humana.

Como diz Todorov (2016, p. 23), a literatura ajuda a viver, pois possibilita ampliar a visão de mundo, imaginar outras formas de compreendê-lo e organizá-lo. O autor destaca que suas leituras de relatos pessoais, obras históricas, cartas, textos folclóricos anônimos, dentre outras que não têm o status de ficção, proporcionaram muitas descobertas sobre o mundo, estimulando-o a pensar. Nesse sentido, podemos perceber que a literatura se expande e apresenta outras formas de expressão, como a escrita narrativa que traz muitas experiências de vida, permitindo-nos entender a humanidade.

Percebe-se uma discrepância entre essa concepção de literatura e a realidade educacional, pois como diz Todorov (2016, p. 27, grifo nosso):

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos.

Nesse contexto, o ensino de literatura precisa se desvincular da prática de estudo restrito da disciplina, isto é, de seguir exaustivamente as orientações oficiais de análise de obras literárias, visto que essas análises não tratam das obras em si nem sobre as experiências de vida que elas abordam, não há um direcionamento ao estudo do objeto. Portanto, o ensino de literatura pode ir além das instruções da disciplina, promovendo uma verdadeira leitura literária.

É sabido que a compreensão da obra literária não ocorre somente pelo julgamento subjetivo do leitor, mas também pelo conhecimento do contexto histórico e por determinados

princípios de análise estrutural, porém esses mecanismos não substituem a finalidade, o sentido da obra. (TODOROV, 2016, p. 31)

Desse modo, esses instrumentos não devem ser o fim do ensino de literatura, pois, como alerta o autor supracitado:

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. (2016, p. 32)

Nesse sentido, a literatura local tem muito a oferecer aos leitores que a buscam por uma realização pessoal, para compreender os outros e a si mesmo. É indiscutível que a disciplina literatura só terá sentido se for voltada para o letramento, ou melhor, para o desenvolvimento de práticas de letramento escolar que tenham como base as práticas sociais de leitura e escrita realizadas fora da escola, isto é, o letramento vernacular, como denominou Zappone e Yamakawa (2013).

O ensino de literatura pode possibilitar um verdadeiro letramento literário a partir da ampliação da visão quanto ao que é apreciado pelos alunos, quais obras literárias são almejadas por eles, bem como fomentar outras leituras. É oportuno frisar que a leitura de obras clássicas não deve ser uma obrigação, ler para responder questionários com perguntas fechadas, sem consideração ao caráter polissêmico do texto e os conhecimentos prévios do leitor, só para os exames. Até hoje essas obras são procuradas e reimpressas, percebe-se que elas agradam muito aos leitores seja pela função lúdica ou engajada, desde que não seja uma leitura forçada.

Nesse intento, o professor pode possibilitar uma maior participação dos alunos nas aulas, levando em consideração os conhecimentos culturais trazidos por eles, bem como selecionando estratégias de ensino que sejam realmente significantes aos discentes.

## 2. LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES AO ENSINO

É sabido que as discussões acerca do letramento são conflitantes, principalmente por ser uma prática social complexa e múltipla, por existir variedades de letramento. O termo letramento é constante em vários domínios, nos livros didáticos, no discurso dos professores, porém o que se percebe é que ainda não há uma apropriação do que seja e como concretizá-lo na prática docente.

As reflexões sobre o ato de ler e escrever sofreram mudanças significativas a partir das pesquisas educacionais e dos estudos linguísticos. Norteia-se, dentre esses avanços, a compreensão de linguagem como processo de interação social, sendo o contexto fator essencial, pois, ao utilizar a língua, o indivíduo perpassa a exteriorização de um pensamento ou a transmissão de informação a um ouvinte/leitor, o que ocorre, na verdade, é uma interação entre interlocutores em um dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Vale ressaltar que, no âmbito internacional, tem-se como parâmetro os estudos de Brian Street (2007) sobre as práticas de letramento. Acrescenta-se ainda, no âmbito nacional, a divulgação do termo letramento que surge em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato. Sendo importante também as contribuições de Kleiman (2008), Tfouni (2010) e Soares (1999; 2010).

O estudo dessa temática se respalda no reconhecimento de que o contexto educacional atual necessita de transformação em prol do ensino da língua materna e literatura como prática social. Para tanto, deve-se considerar que as práticas de letramento são dêiticas, isto é, assumem significados diferentes, conforme o lugar e tempo em que são enunciadas. Desvela-se assim, o dinamismo das práticas da língua escrita, pois mudam a forma e a função, bem como se transformam de acordo com as condições sócio-históricas. Sendo assim, as práticas de leitura e de escrita devem responder às questões da prática social, de forma crítica e situada (OLIVEIRA, 2010, p. 332).

Segundo a autora supracitada (2010, p. 329-337), faz-se necessário para o entendimento e adequada aplicação das práticas de letramento, o reconhecimento de seu caráter múltiplo, dêitico, ideológico, crítico e cultural.

Quanto ao aspecto cultural, cabe ressaltar que as práticas de letramento estão sempre relacionadas a contextos culturais específicos. Essa constatação tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas etnográficas (STREET, 2006), a questão central de análise é o porquê de alguns letramentos serem considerados invisíveis e outros visíveis ou dominantes (Ibid., p. 334).

O multiculturalismo pressupõe que o professor valorize as práticas de letramento locais, ultrapassando o conceito de canônico, garantindo assim que as manifestações culturais dos alunos sejam reconhecidas.

## 2.1 O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO CULTURAL

Na pós-modernidade, o conceito de cultura sofreu muitas modificações, deixa de ser o lugar de conhecimento e inspiração que produz as grandes obras e passa a ser entendida como lugar de compartilhamento dos seres humanos que vivem em sociedade. O reconhecimento de que existem múltiplas culturas, cada uma com suas características e necessidades, provoca importantes transformações nos estudos literários.

Surge uma nova disciplina que direciona a análise literária para a cultura, os estudos culturais que têm como marco três livros fundantes: The Marking of the English Working Class (1963), de Edward Palmer Thompson; The Uses of Literacy (1957), de Richard Hoggart e; Culture and Studies, 1780-1950 (1958), de Raymond Williams.

Os estudos culturais têm um caráter interdisciplinar, pois envolve áreas como filosofia, sociologia, psicologia, antropologia, dentre outras, buscando compreender os

fenômenos culturais, como a vida social ocorre em determinados contextos. A disciplina nasce da “necessidade de política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade”. (CEVASCO, 2016, p. 62)

Em Dez lições sobre estudos culturais (2016), Cevasco trata da formação dos estudos culturais e de sua relação com a literatura. Torna-se evidente nessa obra que o conceito de cultura acompanha as mudanças da sociedade ao longo da história, assim como a literatura não é isolada das manifestações culturais.

Cevasco fala da formação dos estudos culturais brasileiros. Destacou 1998 como ano oficial dos estudos culturais no Brasil, pois foi quando a Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) reuniu professores e pesquisadores da área em um congresso bienal que teve como tema Literatura Comparada = Estudos culturais?. Nesse evento, destacou-se a participação de Raúl Antelo, professor da Universidade de Santa Catarina, crítico cultural e presidente da ABRALIC que colocou em debate duas tendências nos estudos literários que denominou de críticos politeístas literários e monoteístas literários.

Os politeístas literários leem e produzem literatura, utilizando-se de parâmetros diversificados, em geral, critérios locais, étnicos e políticos. Nessa tendência, como exemplifica Antelo, os críticos politeístas não ignoram que além do português, há o oirubá e mais cento e oitenta idiomas indígenas. Por outro lado, os monoteístas literários continuam presos a um único critério, concebido como atemporal, eterno e absoluto, sobretudo, distante do social. (Ibid., p. 173)

Portanto, os estudos culturais são de grande relevância para os críticos politeístas literários, pois mantêm uma relação clara com a realidade social, sendo que a abordagem multidisciplinar, diversificada e o projeto político caracterizam essa nova disciplina.

Cevasco (2016, p. 176) aponta algumas semelhanças entre a formação de New Letf e o grupo de estudantes da Universidade de São Paulo. Reconhece a função dessa instituição de ensino, em especial, de Paulo Emílio Salles Gomes, de Antonio Cândido e de Roberto Schwarz, destaques na crítica literária e política brasileira. Através da revista Clima, editaram mais de dez números, não buscavam a conservação de valores eternos, mas sim descobrir e interpretar a realidade nacional em processo de acelerada industrialização.

Os estudos culturais no Brasil têm como base os apontamentos de Raymond Williams, como podemos verificar em Duas Meninas (1997), de Roberto Schwarz, um exemplo de como funciona a prática analítica da crítica cultural brasileira. Nesse livro, ele trata de duas obras da mesma época, mas distintas, Dom Casmurro, de Machado de Assis e Minha vida de menina, de Helena Morley. Esta última, trata-se de um diário de uma menina do município de Diamantina (MG), a obra é admirada pelo público leitor e pelos críticos. Essas obras revelam os impasses da vida social brasileira, a desigualdade social e marcas da colonização e da escravidão. (CEVASCO, p. 183- 184)

Conforme a autora supracitada:

> Ao encontrar as semelhanças estruturais entre as duas obras e submeter com sucesso um livro “popular” à leitura cerrada reservada às obras consideradas grandes, Schwarz, sem alarde, desmonta alguns dos paradigmas mais resistentes da crítica literária. Um dos mitos mais caros da disciplina é o de que o mundo é caótico e o artista lhe dá forma. Ao encontrar forma no relato despretensioso da menina que não se diz artista, constata- se que a lógica da forma, e mesmo sua virtualidade estética, só podem vir da realidade prática, e é na interligação entre forma estética e forma social, dois aspectos da mesma estrutura, que reside o trabalho da crítica. A capacidade de captar essa estrutura prática, que dá feição à densidade da identidade social, configura a beleza dessa vida de menina, que encanta gerações de leitores. (2016, p. 184)

Essa comparação vai de encontro aos critérios da alta elaboração da tradição literária, pois a autora não apresenta referências literárias, mas é muito apreciada pelos leitores, desvelando como a literatura não-canônica apresenta uma visão da realidade social.

Cevasco (2016, p. 184) adverte que Schwarz provavelmente não apresenta seu livro como um exemplar dos estudos culturais, porém ele evidencia a produtividade crítica de se examinar as relações entre alta literatura e literatura não-canônica. Nesse sentido, torna-se claro a necessidade de mais estudos como esse, a crítica cultural brasileira precisa se difundir, para assim se estabelecer os estudos culturais no Brasil. Logo, o ensino de literatura deve manter uma ligação constante com as práticas sociais e culturais em que os alunos estão inseridos, em outras palavras, as aulas de língua materna e literatura não podem ser dissociadas das práticas de letramento cultural.

## 3. O DESENHO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A ação de desenhar possui uma natureza específica, particular em sua forma de comunicar uma ideia, uma imagem, um signo, através de determinados suportes: papel, cartolina, lousa, chão, muro, utilizando diversos instrumentos: lápis, giz, dentre outros. O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, requisita uma postura global, sendo um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão.

Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção e escalas. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

O desenho é um dos instrumentos básicos do trabalho em artes. Pode ser utilizado para expressar ideias, emoções, para fazer planejamentos (por exemplo, obras de construção ou design) e também para registrar. Desempenha um papel significativo no processo de desenvolvimento da criança e ainda possibilita a sua tomada de consciência de si própria e de seu meio. A criança se expressa de maneira muito forte por meio de seus desenhos.

Segundo Ferreira (2001, p.145), “o desenho é uma forma poética e que comporta

vários recursos estéticos, de acordo com preferências individuais". O desenho na infância é uma ferramenta de trabalho e análise por parte de vários profissionais como psicólogos, pedagogos, entre outros. Nesse sentido, o desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que o cerca, intercambiar, comunicar. Visto que o desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades, ao desenhar a criança expressa as maneiras pelas quais experimenta existir no mundo.

O desenvolvimento do potencial criativo da criança seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. A garatuja não é simplesmente atividade sensório-motora, descomprometida e ininteligível. Atrás dessa aparente "inutilidade" contida no ato de rabiscar estão latentes segredos existenciais, confidências emotivas, necessidades de comunicação.

O ato de desenhar envolve a atividade criadora e é através dessas atividades que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa, expressando como indivíduo reconhecerá esse mesmo direito nos outros que lhe permitirá apreciar e reconhecer as diferenças individuais (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p.16).

Para que o desenho cumpra o seu papel na educação escolar, possibilitando a experiência artística e o desenvolvimento da capacidade criadora, é fundamental que o professor compreenda as várias fases de evolução do desenho da criança. Visto que, na medida em que a criança se desenvolve, o desenho também se desenvolve, trazendo mudanças na expressão visual do aluno, onde os riscos livres mudam até se tornarem formas mais definidas.

Essa evolução acontece através das relações da criança com o meio em que vive e com a prática do desenho.

Luquet (1969, p.160, grifo nosso) aponta as seguintes etapas do desenho:

a) realismo fortuito: tem início em torno dos dois anos de idade e quando termina a etapa do rabisco. A criança traça o desenho e por acaso reconhece em seu traço a forma de um objeto;

b) realismo falhado ou incapacidade sintética: a criança com 3 ou 4 anos descobre a forma-objeto e faz a reprodução desta forma. A partir daí, surge a fase de aprendizagem caracterizada por fracassos e com poucos sucessos, ou seja, a criança tenta ser realista em seus desenhos, mas não consegue limitar seus movimentos gráficos e acaba exagerando nas dimensões em qualquer parte do mesmo;

c) realismo intelectual: por volta dos 4 aos 10 anos, acontece o estágio que caracteriza e define o fato da criança desenvolver o objeto, e não o que ela vê, mas o que sabe, de forma que possa se expressar, ou seja, desenha com base na concepção que tem sobre o objeto naquele momento sem se preocupar com a semelhança estrutural.

Segundo Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p.43), o estágio do realismo fortuito subdividiu-se em desenho involuntário e desenho voluntário. Nesse último, a criança não

desenha para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, porque não tem consciência de que linhas feitas possam igualmente representar objetos. Esta etapa é caracterizada pelo gesto motor, pelo prazer de traçar linhas e nela a criança não atribui nenhum significado a seus grafismos. Como ratifica Piaget (1970, p. 15), o estágio inicial do desenvolvimento gráfico da criança não permite simbolismos, nele a criança repete pelo simples prazer as atividades motoras adquiridas.

Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p. 44) estabelece uma distinção entre o que a criança diz antes de realizar o desenho e o que ela diz após tê-lo feito. Assim o que a criança fala antes de desenhar, o autor denomina de intenção e o que ela diz após a criação do desenho, chama de interpretação. No desenho voluntário, primeiro a criança desenha sem a intenção de representar alguma coisa e ao concluir o trabalho, interpreta-o de acordo com sua semelhança a um referente qualquer, atribuindo nome a figura ou forma desenhada. Depois surge a intenção, o ato de desenhar consciente do desejo de representar um objeto, o qual após sua criação pode ter uma interpretação diferente da intenção inicial. Por fim, a intenção de representar coincide com a interpretação dada ao desenho.

Segundo Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p. 43-44), é na etapa do desenho voluntário que a criança adquire a convicção de que pode representar através do desenho tudo o que deseja. Após o realismo fortuito, temos ainda mais três estágios do desenho que são muito importantes a serem pesquisados, são eles: realismo falhado, realismo intelectual e realismo visual, na etapa do realismo falhado a criança está preocupada exclusivamente em representar cada um dos objetos de forma diferenciada, por isso, ela não se integra num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha. Assim, ela dá os detalhes o grau de importância que tem para ela naquele momento, exagerando ou omitindo partes, porque considera somente o seu ponto de vista, relacionando tudo para si. É neste estágio que a criança começa a representar graficamente o espaço, construindo relações topológicas entre as formas.

Temos a contribuição de PIAGET (1978 apud PILLAR, sobre essa representação do espaço no desenho, no qual ele diz:

[...] o nível da incapacidade sintética apresenta o grande interesse de constitui uma representação do espaço que negligencia as relações euclidianas (proporções e distâncias, e as relações projetivas (perspectivas com projeções e secções) e começa com a dificuldade na construção das relações topológicas, sem conseguir dominá-los, quando se trata de figuras complexas)". (1996, p.44)

Portanto, nesse estágio, a primeira construção gráfica representativa- topológica, ou seja, o momento em que a criança se preocupa com as propriedades gerais dos objetos, como vizinhança/separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora, etc.

Segundo o autor supracitado, a relação de vizinhança é a mais elementar, porque está presente em todo o desenho, a partir dos rabiscos, fazendo que os elementos desenhados estejam próximos uns dos outros. Somente se separa, quando se tem a

distinção entre um objeto e outro. Já as relações de continuidade e descontinuidade, dentro e fora, se apresentam ao lado ou fora elementos que, na realidade são tangentes ou estão contidos no objeto.

Em suma, LUQUET (1969 apud PILLAR, 1996, p. 46) demonstra que, “da incapacidade sintética resulta a negligência não só de relações gerais, como as de tangência ou de inclusão, mas também de relações mais especiais de situação entre os elementos de um mesmo objeto”. No Realismo intelectual, “a criança pretende reproduzir o objeto representado, dando formas, utiliza processos variados como a descontinuidade, o rebatimento, a transparência, a planificação e a mudança de pontos de vista”.

Conforme Piaget (1978 apud PILLAR, 1996, p.46), é nesse estágio, que o desenho da criança “apresenta, essencialmente, os atributos conceituais do modelo, sem preocupação de perspectiva visual”. Assim, a criança desenha de acordo com a noção que ela tem dos objetos naquele momento. Por isso, que diariamente vemos crianças desenhando um objeto momentâneo. E, por fim, temos o realismo visual, a criança abandona as estratégias utilizadas no estágio anterior, ela apresenta apenas os elementos visíveis do objeto. Onde o rebatimento e as mudanças de pontos de vista se coordenam, dando início a perspectiva.

Segundo o autor supracitado, com o realismo visual se encerra o advento das relações projetivas e euclidianas e esses dois sistemas se constroem apoiados um no outro, onde as relações projetivas determinam e conservam as posições reais das figuras, umas em relações às outras e as relações euclidianas determinam e conservam suas distâncias recíprocas. Os objetos passam, pois, a ser representados de acordo com essa nova construção, a perspectiva, e os detalhes e agora tem por finalidade particularizar as formas que antes eram genéticas. Há, portanto, um aprimoramento do desenho.

Com base na gênese do desenho, Luquet (1969 apud PILLAR, 1996, p. 50-51) observa que a distinção teórica entre os quatro estágios do desenho não é, na realidade, tão rígida e que “cada uma dessas etapas prolonga-se enquanto a seguinte já começou”. O autor afirma também que “toda evolução pode ser considerada abstratamente como a síntese de dois elementos, um elemento de estabilidade e um elemento de progresso”. A estabilidade refere-se à conservação das representações construídas e é condição de seu crescimento; o progresso evidencia-se na modificação de tais representações, sendo fruto de influências do meio, seja de modelos ou de desenhos de outras pessoas.

Quando se trata de desenho, temos uma grande contribuição de Luquet (1969) sobre essa temática, mas também contamos com atualizações de Piaget (1978) e de Gardner (1995), de modo a nos ensinar a compreender, de como a criança constrói o sistema do desenho, e qual depois de estruturado, possibilita a apropriação da escrita. Piaget (1978) também lembra que a passagem de um nível a outro de conhecimento exige a renúncia de certos elementos e que nesta passagem certos aspectos se conservam e outros se transformam, não havendo não só um acréscimo de novos conhecimentos adquiridos ao nível anterior, mas uma reconstrução dos conhecimentos adquiridos ao nível procedente e uma reestruturação desses conhecimentos no novo estágio para poder integrar o que o

nível antecedente não conseguia fazê-lo.

Segundo Piaget (1978), a criança é o sujeito do seu processo, ela aprende a desenhar na interação com o desenho, o que lhe propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema. Para isso, a criança produz e interpreta desenhos seus e dos outros. Já Gardner (1995) ao abordar o desenho da criança não adota os estágios de Luquet (1969), mas podemos identificar na sua concepção uma mesma tendência desenvolvimentista.

Em suas últimas pesquisas, Gardner (1995), atém-se a grande variedade no uso de símbolo pelas crianças, a necessidade de investigar cada linguagem artística separadamente, mostrando as diferenças entre elas e a integração dos aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento. O autor também observa em suas investigações que algumas crianças se empenham para fazer as linhas “dizerem tudo”, outros usam seus desenhos principalmente como passos de fundo para suas habilidades narrativas. O autor denomina o primeiro grupo de crianças de visualizadores e o outro de verbalizadores, enquanto os meninos eram mais visuais. Tais pesquisas mostram que as atividades visuais e verbais não se excluem. Essas diferenças parecem indicar mais o papel que a criança atribui ao desenho do que uma falta de capacidade de representar em duas dimensões.

Quanto ao desenvolvimento das atividades artísticas vinculadas às abordagens cognitivas e afetivas, o autor diz que o importante é “perceber o mesmo objeto à luz dessas e de outras facetas de simbolização simultaneamente”.

Em relação ao uso do símbolo pela criança, Gardner (1995) afirma que:

[...] na psicologia do desenvolvimento tem-se reconhecido que até a idade de 2 anos praticamente não se usa símbolos e que é no período entre 2 e 5 anos que a criança adquire um incipiente domínio dos sistemas simbólicos de sua cultura (...) e também ver grupo de crianças de 5 e 7 anos avançadas ou como um organismo altamente imaturo, isso depende da avaliação de sua competência simbólica e de critério correlativo para o qual a simbolização apresenta o mais alto grau de atividade intelectual humana.

Assim, os primeiros desenhos são marcas no papel, atividade motora e não simbólica. A passagem da atividade motora para a simbolização ocorre quando a criança, pela primeira vez, produz uma forma que ela interpreta como semelhante a algum objeto do seu meio, especialmente a figura humana. À medida que essas marcas se tornam simbólicas, a criança começa a construir círculos, retângulos, triângulos, dentre outras formas. Assim, ao combiná-las em padrões mais complexos, estabelece vocabulário de linhas e formas que são as bases de construção da linguagem gráfica. A partir de então, a criança cria esquemas, padrões fixos para os objetos e constrói estratégias gráficas para explorar as possibilidades espaciais oferecidas pelo papel.

Entre 5 e 7 anos, etapas que antecedem a alfabetização e o letramento, as crianças desenham com expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimentos.

A esse período do desenho, Gardner (1995) denominou “a idade de ouro do desenho” e ele justifica tal denominação dizendo que é nessa idade que florescem a capacidade do desenvolvimento artístico. Nessa fase, a criança desenha cenas com objetos significativos do seu meio, sejam reais ou imaginários, onde ela coloca ação, violência, conflito ou paixão. Onde há incorporação de imagens televisivas, literárias e reais nos desenhos das crianças, porque o desenho está presente nos meios de comunicação e no nosso cotidiano.

Sabe-se que o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição de significação se expressa e se constrói. Desenvolvem-se concomitantemente as outras manifestações entre as quais o brinquedo e a linguagem verbal (PIAGET, 1973).

Em outras palavras, a criança inicialmente vê o desenho como simplesmente uma ação sobre uma superfície, sentindo prazer em “rabiscar”, explorar e descobrir as cores e as novas superfícies. Chamamos esta fase de garatuja. Juntamente com as novas experiências de mundo que a criança adquire, as garatujas vão evoluindo, ganhando formas definidas com maior ordenação. O papel não é mais apenas uma superfície para os rabiscos infantis. Ele passa a ser uma superfície para a expressão de sensações como alegria e tristeza, assim como de conflitos vividos dentro de casa, na escola, etc. A criação da criança é diferente da criação do adulto. Enquanto a criança representa o objeto em si, o adulto representa um ponto de vista. Sendo o desenho uma sequência entre o objeto e a imagem gráfica, as crianças ao desenharem não estão perdendo tempo, mas representando graficamente as suas experiências.

Nesse sentido, Piaget (1976, grifo nosso) classifica os desenhos em:

a) Garatuja: é a fase sensoriomotora de 0 a 2 anos e também início da fase pré-operatória de crianças entre 2 a 7 anos. A criança demonstra ser uma fase muito preciosa para ela. A figura do ser humano ainda não é concreta, mas pode ser imaginada e não se dá muita importância a cor. A fase da garatuja divide-se em outras duas: A parte desordenada, onde a criança apresenta os movimentos espaçosos e desalinhados, com riscos simples, movendo-se todo o tempo para desenhar. No final da fase, podem surgir as figuras humanas. Existe também a parte ordenada, aparece os movimentos longos e em círculos e o interesse pelas formas. Nessa fase a criança introduz o jogo dos símbolos, ele dá nome aos desenhos e conta a história deles. Na fase pré-operatória, ela descobre a ligação entre o desenho e a realidade. A figura do ser humano transforma-se em um conceito e a partir daí os símbolos mudam, mas o primordial é que a criança começa a reconhecer o ser humano e desenhá-lo com cabeça, pescoço, pernas e braços.

b) Pré esquematismo: a criança com 3 anos de idade já reconhece o que desenha como: os riscos na horizontal, na vertical, em círculos, mas ainda não tem o domínio do que desenha. O uso das cores pode ser usado de vez em quando por ela, mas não há conexão com a realidade. Com 4 anos, ela já coloca no papel o que sente, mesmo não aceitando o ponto de vista de outro indivíduo que é diferenciado do dela, quando chegar aos 6 anos, o desenho passa para uma fase criativa e diferente e a criança descobre uma relação maior

entre o desenho e a realidade.

c) Esquematismo: aos 7 anos de idade, as crianças assimilam termos como: alto, baixo, direita, esquerda, maior, menor, etc. Elas apresentam problemas verbais e a partir dessa fase a criança nota as relações de cor e gradativamente é capaz de se enxergar no ponto de vista da outra pessoa. No final dessa fase, a criança usa muitas formas geométrica no desenho e utiliza também a descrição de roupas para diferenciar os sexos.

É muito importante sabermos como os desenhos são classificados para ficarmos atentos, com o intuito de orientar as crianças quanto aos seus desenhos. Sabemos que, para ensinar a desenhar, precisamos primeiramente investigar a concepção de desenho e de como desenhar. Precisamos ter clareza sobre a história e o ensino do desenho, bem como o mesmo se desenvolve.

Vemos desenhos em todos os lugares: nas placas de trânsito, nos mapas, nas lojas e em diversos lugares. O ato de desenhar é uma forma de ação e expressão. É muito importante que as crianças constituam essa linguagem. Aprender a desenhar é aprender mais que uma possibilidade de comunicação, por meio da qual as crianças aprendem o mundo e sobre a si mesmas.

## 4. O GÊNERO LENDA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A lenda é um gênero textual muito antigo, transmitido de uma geração para outra pela tradição oral e sua vivacidade pendura até hoje. Ocorre que um fato histórico se expande e vai sofrendo transformações através do imaginário popular. De acordo com Massaud Moisés (2004), a veracidade dos fatos vai desaparecendo no decorrer do tempo e fica apenas a versão folclórica dos acontecimentos.

Conforme Machado (1994), foi na Antiguidade e na Idade Média o período da história que mais se desenvolveram as lendas. Em consonância, Magaton e Marques (2001, p. 13) diz que “historicamente a lenda foi uma narrativa para reunir histórias e depoimentos sobre a vida dos santos”. Eram narrativas das vidas de santos, consideradas como valiosos documentos nas comemorações santas, desvelando assim, um caráter religioso. O grande desenvolvimento na Idade Média se deve ao surgimento de muitas histórias de santos, bruxas, magos, dragões e heróis.

As lendas sofrem mudanças com o tempo, à medida que vão sendo narradas e passam a fazer parte da cultura, da memória de povo. Um fato relevante nesse gênero é que ele se associa a determinado território e estabelece relação com o momento histórico do povo que lhe deu origem, por exemplo, a lenda de São José de Ribamar a qual se vincula ao espaço geográfico da cidade de São José de Ribamar- MA.

Sabe-se que a palavra lenda vem do latim legenda, significa “coisas para serem lidas”. É consensual que não há como saber a origem das lendas, visto que, inicialmente, foram transmitidas oralmente de uma geração para outra e, nesse percurso, houve o

entrelaço do real com o calor da imaginação do povo.

São narrativas orais ou escritas, curtas que contam fatos sobrenaturais, mágicos e fantasiosos, em que o personagem principal pode ser um santo, um guerreiro, um ser sobrenatural que seduz e encanta ou atemoriza crianças e adultos. As lendas fazem parte da nossa história, do nosso folclore e da nossa memória.

Nesse sentido, as potencialidades do gênero lenda como objeto de ensino na alfabetização e letramento constitui uma notável possibilidade, isto é, uma ferramenta didática para as práticas de linguagem no ambiente escolar.

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo [...] porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis. (ANTUNES, 2009, p. 23)

É indiscutível essa conexão da língua com a cultura, com a memória de um povo. O discurso de uma pessoa é, na verdade, um coro de vozes, carregado de visões, verdades e ideologias, portanto reconhecer essas vozes é essencial para a construção e expressão de identidade.

Nesse sentido, um gênero textual que precisa de atenção como instrumento de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa é, especialmente na alfabetização e letramento, sem dúvida, a lenda, visto que é uma poderosa ferramenta educativa utilizada nas mais diversas situações de interação social, que estimula a imaginação, o encantamento e, sobretudo, a curiosidade das crianças (OLIVEIRA, 2014, p.14).

É inegável a importância das lendas na vida dos alunos, pois as grandes perguntas sobre questões ligadas à origem do universo, ao aparecimento do homem, aos fenômenos da natureza, à existência de outros planos espirituais, são indagações que continuam a ser feitas e refeitas pelo ser humano na busca contínua de conhecimento do espaço em que vive e de si próprio (ROCCO, 1996, p. 45).

Uma fonte de conhecimento popular, as lendas, são narrativas passadas de geração para geração, especialmente pela linguagem oral com o intuito de explicar mistérios do universo, acontecimentos fantásticos que atuam na realidade humana. As lendas se referem a situações sociais e étnicas, cada comunidade desenvolve suas histórias em função de suas características culturais. Portanto, torna-se fundamental, trabalhar as lendas em sala de aula, promover seu conhecimento e valorização.

Para KOCH (2009, p. 55), “o gênero pode ser considerado como uma ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida

– a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero". Vale ressaltar que, conforme seu funcionamento discursivo, a lenda é um gênero que se destaca por ter essa característica.

Assim, os gêneros textuais tornam-se cada vez mais relevantes ao verdadeiro estudo da língua. Pois, o fato de ultrapassar os limites da frase implica considerar que os elementos gramaticais ou linguísticos também podem ser explicados, através do texto, um todo constituído de fatores de textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p. 26). A textualidade é "conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases." (VAL, 1991, p. 5) Assim, tornou-se claro a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido ao texto.

É importante que tenhamos, de forma clara, um posicionamento quanto aos objetivos do ensino de língua materna, bem como adotar uma concepção de linguagem e de gramática de acordo com os fins almejados, que considere a linguagem como processo de interação. Para assim, não tornar as aulas insignificantes nem distanciar a língua da vida do aluno.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Constituem-se em elementos indispensáveis à pesquisa o elo teoria e prática, razão porque, visando dar melhor suporte a este trabalho, além do levantamento bibliográfico específico ao tema proposto, realizou-se uma pesquisa-ação com abordagem de base qualitativa.

Thiollent ratifica que:

[...] no atual contexto marcado por transformações rápidas e uma grande diversidade de iniciativas sociais, a pesquisa-ação continua bastante solicitada como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e como forma de aprendizagem dos atores e pesquisadores (profissionais e estudantes). ((2011, p. 10))

Dessa forma, a pesquisa-ação é de grande relevância para este trabalho, pois contribui para a construção de saberes dos envolvidos, pesquisadores e educandos. Visto que é uma estratégia metodológica que realiza através do diálogo entre os participantes, trocas de experiências e conhecimentos. No decorrer da pesquisa, as ações e as atividades são acompanhadas e decididas juntamente com todos os sujeitos envolvidos.

Para realização da pesquisa foi desenvolvido um projeto de intervenção em uma escola da rede municipal de São José de Ribamar, com alunos do ensino fundamental – anos iniciais, em processo de alfabetização e letramento, a partir de uma sequência didática (SD) com o gênero lenda para fomentar o desenvolvimento da competência leitora e discursiva, utilizando também outros gêneros e recursos de apoio.

Quanto ao contexto da pesquisa, a escola municipal escolhida foi a “E.M. Dunches de Abranches”, localizada na Praça Santo Antônio, no Bairro Mata, no município de São José de Ribamar. Essa instituição escolar atende o ensino fundamental - anos iniciais.

A lenda escolhida foi a de São José de Ribamar que narra a origem da devoção a esse santo, tendo como base os livros de Antônio José Ferreira Miranda: Lenda de São José de Ribamar e; São José de Ribamar: nossa história, nossa cultura e nossa gente.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, participaram trinta e seis alunos (vinte e quatro meninos e doze meninas) da turma 3º ano e, trinta e três alunos (dezoito meninos e quinze meninas) da turma 2º ano, ambos do turno matutino, escolhidos sem critérios pré-estabelecidos. Os encontros com os discentes ocorreram na sala de aula, durante terças e quintas-feiras, no segundo semestre de 2023.

A sequência didática do gênero lenda foi realizada em dupla, pela professora regente Cristiane Felix Furtado e pela pesquisadora Rúbia Maria Ferreira Ferreira. Conforme expomos na introdução, nosso objetivo geral foi investigar em que sentido o gênero lenda como objeto de ensino, por meio da sequência didática, contribui para aprendizagem da leitura e escrita, bem como favorece o protagonismo do aluno ribamarense.

Para tanto, organizou-se a SD em cinco etapas, a saber:

a) Apresentação e motivação à proposta da leitura da lenda escolhida;

b) Reconhecimento do espaço geográfico em estudo;

c) Leitura compartilhada pela professora Cristiane e com auxílio da professora Rúbia Maria;

d) Atividades de compreensão e interpretação da lenda;

e) Produções textuais e artísticas com base na leitura da lenda.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse percurso, percebemos que, ao longo de uma SD, pensar em diferentes formas de interação é um recurso didático que possibilita ao aluno o lugar de sujeito ativo na sala de aula, em sua aprendizagem. É o momento de fala, de questionamentos e de mais envolvimento com o conteúdo.

**Figura 1 – Apresentação e motivação à proposta da leitura da lenda**



Fonte: FERREIRA, 2023.

Para apresentar a proposta de leitura e motivar os alunos para que participassem de forma ativa, inicialmente, exibimos fotografias da igreja de São José de Ribamar, a visão panorâmica da praia e da Baía de São José, bem como do monumento a São José de Ribamar (Figura 1). A turma, de modo geral, reconheceu os lugares e começaram a relatar visitas ao monumento, passeio com a família à essa praia e, principalmente, falaram muito sobre a igreja, sobre ir às missas com os pais e avós e sobre a beleza da igreja e da praça.

Em seguida, conversamos sobre a história da cidade de São José de Ribamar, se conheciam e quem os havia contado, muitos alunos já conheciam a narrativa e estavam eufóricos para contar o que sabiam. Essa atividade teve como objetivo investigar as representações que os estudantes têm sobre esse gênero, para sabermos quais seus conhecimentos prévios a respeito do gênero.

Nesse momento, foi possível constatar como as lendas desenvolvem a imaginação dos alunos. Como ratifica Oliveira (2014, p.14), a lenda “provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali relatado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real”.

No segundo momento, realizamos a leitura do livro de Antônio José Ferreira Miranda: Lenda de São José de Ribamar. Para essa ocasião, utilizamos uma caixinha de som com um fundo musical para ajudar na concentração das crianças (Figura 2). A leitura foi compartilhada, verificamos o interesse e disposição dos alunos para ouvir a narração pela professora Cristiane (Figura 3).

**Figura 2 – Recursos utilizados para a leitura da lenda**



Fonte: FERREIRA, 2023.

**Figura 3 – Momento da leitura da Lenda São José de Ribamar, de Antônio Miranda**



Fonte: FERREIRA, 2023.

Após a leitura, os alunos começaram a fazer várias perguntas sobre a história, assim como contribuíram recordando fatos marcantes da lenda contada pelos seus pais, avós, bisavós e tios. Constatamos que o trabalho didático com o gênero lenda proporciona o resgate da história, da origem da comunidade. Além disso, a leitura dessa lenda fomentou ainda mais a imaginação, aguçando a curiosidade por mais informações e sobre a continuação do fato narrado.

Os alunos foram convidados a ilustrar a lenda, isto é, a parte que mais chamou a sua atenção, a que mais gostaram. Nesse momento, todos ficaram muito concentrados em seus desenhos. As ilustrações nos mostram a compreensão que tiveram da lenda e, vale ressaltar que, muitos, desvelaram em seus desenhos o clímax da narrativa, o momento mais tenso da história.

**Figura 4 e 5 – Momento de ilustração da lenda**





Fonte: FERREIRA, 2023.

Arno Stern (1972, p.19), em relação ao desenho, considera um meio de fixar- se rapidamente as ideias que se apresentam e se sucedem no espírito. O desenho é, então, a expressão do que a própria criança sente e pensa, ou seja, um espelho, uma imagem

representativa dela própria. Percebe-se que o desenho é uma forma de expressão e de diálogo, é preciso saber como dar continuidade a essa linguagem tão ampla, representada por símbolos gráficos repletos de relações de todos os tipos em um rico universo de imagens e ideias, para compreender esse universo é preciso aproximar-se da Arte e de seu processo artístico.

De forma que, o desenho pode ser um meio rápido de expressar algo, ou uma modalidade elaborada de produção artística. Desenhar traz prazer visual, motor, ou seja, o fazer e o ver integrado em um momento de criação são prazerosos. Enquanto desenhamos, dialogamos com os desenhos e os traços. Traços esses que trazem informações e neles inventamos possibilidades.

Aprendemos desenhar, desenhando. Quando mais desenhamos, mais possibilidades percebemos, sendo que, o desenho é um jogo imaginativo, no qual podemos experimentar vários caminhos. O desenho nos informa sobre o próprio processo de desenhar.

Também é uma maneira de investigar uma ideia. Quando se desenha, a ideia se torna mais concreta, vem ao mundo e podemos olhar para ela. Ao mesmo tempo, desenhar é na fase de observar o que está a nossa volta, pensar o mundo. Através do desenho a criança organiza suas emoções de maneira simbólica para comunicar- se com os outros e com ela mesma, por isso o desenho é um conteúdo muito importante a ser desenvolvido na sala de aula e fora dela.

**Figura 6 – Aluno desenhando**

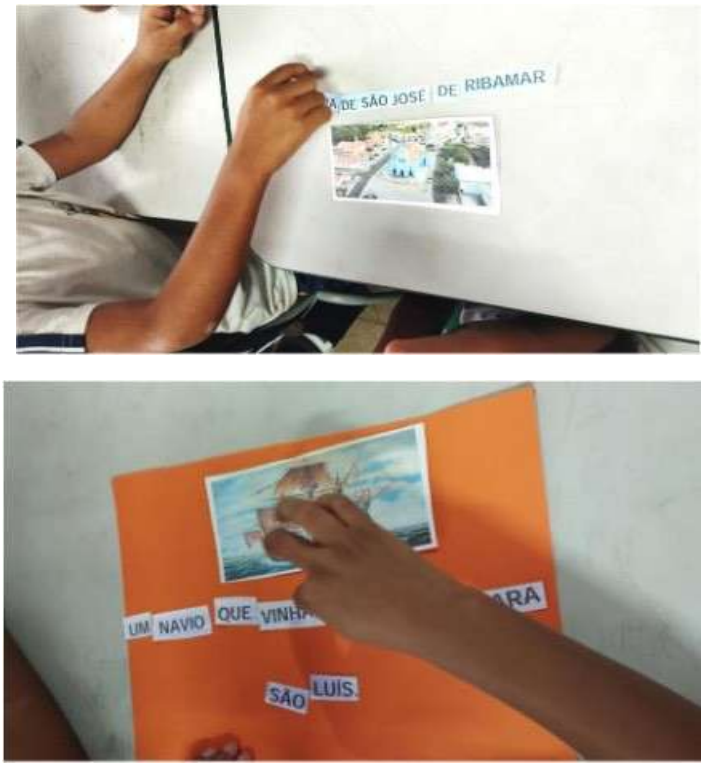


Fonte: FERREIRA, 2023.

Podemos inferir que o desenho traz em seu conteúdo, a expressão da pessoa e do sentir do sujeito. Assim, para criança tem significado de expressão do seu desenvolvimento motor e aquisição do seu relacionamento com o meio social.

Depois da leitura da lenda “São José de Ribamar: nossa história, nossa cultura e nossa gente”, de Antônio Miranda. Os alunos da turma 3º ano realizaram algumas tarefas de interpretação da narrativa e também fizeram atividades voltadas para a alfabetização e letramento.

**Figura 7 e 8 – Produções textuais com base na leitura da lenda**




Fonte: FERREIRA, 2023.

**Figura 9 - Produções artísticas com base na leitura da lenda**



Fonte: FERREIRA, 2023.

As lendas, em especial, as narrativas locais, são propícias às atividades de alfabetização e letramento de crianças, uma vez que fazem parte da origem do lugar onde vivem, do imaginário infantil, bem como ajudam na superação de dificuldades de alfabetização já diagnosticadas nos anos iniciais.

Pudemos constatar, em nossa pesquisa, que a SD é uma ferramenta prática para o trabalho com a alfabetização e letramento, pois, de forma ordenada, com os gêneros textuais que são almejados pelos alunos e que fazem parte da sua memória, como as lendas, ela é capaz de oferecer aos discentes o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, de sua competência leitora e discursiva.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é a principal agência de letramento, pode possibilitar a participação democrática dos alunos em várias práticas sociais e favorecer o diálogo entre as culturas, porém quando se volta ao ensino desvinculado da cultura e da condição humana acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento, em especial, do letramento cultural.

Há um choque entre as práticas de letramento realizados pelos alunos e aos almejados pela escola, consequentemente, eles se tornam mais resistentes às práticas escolares de leitura literária. No processo de alfabetização e letramento, suas expectativas são frustradas, pois as obras escolhidas são relacionadas, muitas vezes, as produções clássicas, isto é, somente literatura canônica.

Vale ressaltar que a abrangência da literatura à textos narrativos e que apresentam eventos culturais são essenciais para que o ensino da alfabetização e letramento seja significativo para os alunos que já compartilham dessas práticas.

Assim, verificamos que o ensino de língua materna e literatura passa por um momento preocupante, pois a leitura literária promovida na escola é vista pelos discentes como obrigação. Observamos, hoje, nas aulas um retrocesso quantos aos avanços ocorridos na história da literatura, isto é, as contribuições dos estudos culturais estão sendo desconsideradas.

As práticas de letramento cultural não têm espaço na escola, porque ela legitima a alta literatura, a leitura e análise de obras canônicas. Assim sendo, para se contornar essa situação do ensino de literatura, faz-se necessário que o professor e a escola reconheçam o valor das manifestações culturais e das leituras literárias consideradas não-canônicas, isto é, que sejam verdadeiros agentes de letramento.

Portanto, se almejamos que os alunos participem de eventos de letramento cultural, não podemos tolher suas leituras e práticas sociais, ao contrário, suas escolhas e relações com a comunidade devem ser base para as aulas, sobretudo, nos anos iniciais, no processo de alfabetização e letramento.

## REFERÊNCIAS

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

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas** – a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.**

São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LUQUET, G. H. Arte Infantil. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969. In: PILLAR, A. D.

**Desenho e escrita como sistemas de representação.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGATON, Jaqueline de Cássia; MARQUES, Lorena Melo. **O trabalho com o gênero lenda.** Curitiba, 2001. 116 f. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada/RBLA,** v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Zulmira B. de. **Sequência didática para o trabalho com o gênero textual: o mundo fantástico das lendas.** Disponível em: < http://www. gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_zul mira_beranise_ oliveira_goncalves.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

___. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Viagens de Leitura.** Cadernos da TV Escola. Brasília, 1996.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo,** n. 8, p. 465-488, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino de literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2013.