

DAISE LILIAN FONSECA DIAS
ELRI BANDEIRA DE SOUSA
MARCÍLIO GARCIA DE QUEIROGA
(ORGANIZADORES)

Ensino de literatura e outras artes:

PROPOSTAS PARA A SALA DE AULA

Ensino de literatura e outras artes: propostas para a sala de aula

**Daise Lilian Fonseca Dias
Elri Bandeira de Sousa
Marcílio Garcia de Queiroga
(Organizadores)**

**Ensino de literatura e outras artes:
propostas para a sala de aula**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Daise Lilian Fonseca Dias; Elri Bandeira de Sousa; Marcílio Garcia de Queiroga [Orgs.]

Ensino de literatura e outras artes: propostas para a sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 275p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-437-3 [Impresso]

978-65-5869-438-0 [Digital]

1. Ensino de literatura. 2. Propostas didáticas. 3. Atividades. 4. Leitura e letramento. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	15
A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DE LITERATURA	19
Alanna Rodrigues Neri Cunha Daise Lilian Fonseca Dias	
<i>CORDA BAMBA: LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA</i>	33
Tatiana Soares dos Santos Fronterotta (UEPB) Maria Suely da Costa (UEPB)	
<i>DOM QUIXOTE EM HQ: LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</i>	51
Maria Regilânia de Oliveira Gonçalves Varela Daise Lilian Fonseca Dias	
DAS PRÁTICAS DE LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO LDP À LUZ DO PÓS-COLONIALISMO	73
Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar Elri Bandeira de Sousa	
LETRAMENTO LITERÁRIO COM POESIA E MÚSICA DE ARNALDO ANTUNES	109
Bárbara Daniane Mendes Marques Lígia Regina Calado de Medeiros Nelson Eliezer Ferreira Júnior	

A LEITURA DO CONTO LITERÁRIO EM CONSONÂNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL E O LETRAMENTO DIGITAL	129
Maria Valdelânia Rodrigues Dantas Elri Bandeira de Sousa	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-LITERÁRIA HOJE: ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LEITORAS DOS ESTUDANTES	155
Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos Nelson Eliezer Ferreira Junior	
A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	173
Josicleide Odete dos Santos Marcílio Garcia de Queiroga	
AS FÁBULAS COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	185
Luciana da Silva Marcílio Garcia de Queiroga	
LEANDRO GOMES DE BARROS E ARIANO SUASSUNA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA INTERTEXTUAL	197
Francisca Faustino da Silva Neto Elri Bandeira de Sousa	
AUTORIA FEMININA EM RODAS DE LEITURA: UM ESPAÇO POSSÍVEL PARA REFLEXÃO SOBRE EXPRESSÕES DE GÊNERO	225
Leidiana Rodrigues do Vale Nelson Eliezer Ferreira Júnior	

PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA CEARENSE: CADERNO DE LEITURAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	257
Dalva Patricia de Alencar Daise Lilian Fonseca Dias	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	269

PREFÁCIO

Exercer ensino gratuito e de qualidade é proposição primária da Universidade Pública. No entanto, seu encargo ultrapassa essa condição, uma vez que cabe às instituições de Ensino Superior favorecer o conhecimento de modo efetivo desde a Educação Básica.

Diante desse desafio, há mais de sete anos a UFCCG, Campus de Cajazeiras, conta com o Programa PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras, direcionado à qualificação de docentes de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. Nesse sentido, o Curso tem como propósito oferecer formação continuada, atentando para o fortalecimento do nível da Educação Básica, e procurando expandir a capacidade do ensino que é estendido aos alunos de escolas públicas em rede nacional.

O ProfLetras proporciona aos mestrandos diversas reflexões sobre conteúdos inclinados aos desdobramentos de pedagogias que estabilizem a proficiência em letramentos. Com isso, o Mestrado investe na produção de argumentos e discernimentos sobre a língua e a literatura, principalmente em contexto de uso.

O ProfLetras dispõe, na sua estrutura curricular, de duas linhas de pesquisa: “Estudos literários” e “Estudos da linguagem e práticas sociais” vinculadas à área de concentração “Linguagens e letramentos”. Alfabetização, letramento, fonética, fonologia, gramática, texto e literatura são algumas das temáticas abordadas nas disciplinas do Mestrado. Com essas temáticas, os docentes são conduzidos à pesquisa com vistas à aplicabilidade em sala de aula e passam a trabalhar, de uma forma mais sensata e menos involuntária, os fenômenos linguísticos vigentes em seu universo escolar, estabelecendo conexões com os aportes teóricos estudados.

A matriz curricular do Programa é preparada e norteadada para a prática pedagógica, propiciando estudos que levam a questionamentos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, principalmente, aos que se referem à linguagem.

Assim, os docentes são preparados para argumentar acerca dos desafios educacionais vigentes, partindo de princípios fundamentais em torno de uma constituição educacional linguística que intente aos padrões sociais que o domínio da linguagem pode proporcionar.

Dessa forma, o ProfLetras é de fundamental importância na formação do professor, uma vez que possibilita abrir novos caminhos para a prática docente, impulsionando a realização de projetos e publicações que no passado subsistiriam apenas no campo das ideias.

Nesse sentido, a publicação do presente livro, organizado pelos docentes do ProfLetras desse Campus e com participação de pesquisadores de outras instituições universitárias, pretende manifestar novas perspectivas no percurso da docência na Educação Básica. É com apoio nesse complexo universo educacional, literário e linguístico que este livro foi proposto. De certo modo, tal complexidade aparece claramente representada em sua configuração.

O artigo “A ficção científica como ferramenta para ensino de literatura”, de Cunha e Dias, apresenta uma pesquisa em andamento que se refere à produção de uma sequência didática com obras literárias de ficção científica, seguindo o modelo apresentado por Cosson (2007) e direcionada para discentes do 9º ano do Ensino Fundamental. O artigo propõe, ao docente, estratégias que levarão os alunos a se debruçar de modo convidativo sobre o texto literário, uma vez que o afazer apropriado com a literatura tanto proporciona benefícios emocionais quanto intelectuais. O texto também destaca a falta de interesse de muitos dos discentes pelo tipo de leitura proposta pela escola, principalmente, a leitura de textos literários. As autoras deduzem que, a cada ano, o contato dos alunos com literatura tem diminuído. Nas séries que compõem o Ensino Fundamental I, por exemplo, os alunos demonstram maior interesse pelos livros, mas, com o tempo, o entusiasmo refluí e a prática leitora passa a não ser mais tão eficiente. Nessa perspectiva, a estratégia é a de mostrar como

a literatura de ficção científica pode ser pertinente para o ensino de literatura e, conseqüentemente, um incentivo ao gosto pela leitura.

“Corda bamba: letramento literário em sala de aula”, de Fronterotta e Costa, aborda a formação do leitor literário na escola, com o objetivo de incentivar ações de motivação, de apropriação da leitura literária pelo jovem para que essa possa ocorrer com fruição. O estudo considera o fato de que, na atualidade, o fazer docente torna-se um motivador primordial na busca por uma formação de leitores literários.

O artigo “Dom Quixote em HQ: letramento literário em uma seqüência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental”, das autoras Varela e Dias, constitui-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, de natureza básica e descritiva, apoiada no conceito de letramento literário como ferramenta pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. As autoras trazem questionamentos sobre o que pode ser empenhado em sala nas aulas de leitura e propõem estratégias de dinamização que podem auxiliar na relação entre leitor e texto.

“Das práticas de leitura ao letramento literário: a (in)visibilidade da criança negra no LDP à luz do pós colonialismo”, de Alencar e Sousa, destaca o problema da escolarização da literatura, busca responder aos questionamentos sobre o modo como a escolarização pode ser conduzida pelo professor, qual a recepção por parte do discente e qual tipo de espaço se dispõe em sala de aula para textos literários com o tema da criança negra. Os autores também indagam de que forma tais textos são lidos, que tipo de produção textual se propõe e como essa produção se relaciona com o ensino de literatura. A discussão em torno da articulação entre todas essas atividades visa levar os sujeitos a se identificarem e se reconhecerem como participantes de um processo de construção coletiva, através das práticas de leitura crítica do conto, do poema, da canção e de produção textual.

Marques, Medeiros e Ferreira Júnior, em “Letramento literário com poesia e música de Arnaldo Antunes”, apresentam propostas com os gêneros música e poesia direcionadas ao trabalho com

discentes da educação básica. Nesse sentido, frente ao contexto social de evolução tecnológica com diferentes linguagens, o artigo propõe estratégias de leituras com textos poéticos, vídeos e entrevistas.

“A leitura do conto literário em consonância com o método recepcional e o letramento digital”, de autoria de Dantas e Sousa, apresenta sugestões de resolução do problema do desapego dos discentes pela leitura literária - examinada em aulas de Língua Portuguesa – e propõe uso de ferramentas digitais na formação do leitor-crítico. Para tanto, foi criada uma proposta didático-metodológica envolvendo o Letramento Literário e o uso das TDICs com exercícios direcionados aos jovens, considerando-se o horizonte de expectativa dos alunos, sob o viés da Estética da Recepção. Essa abordagem entra como suporte teórico para o estímulo de competências e habilidades, abrindo espaço para o protagonismo e imaginação juvenil.

“Educação linguístico-literária hoje: entre a formação docente e as experiências leitoras dos estudantes”, de Santos e Ferreira Junior, discute o cenário de linguagem que os docentes almejam para as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Além dessa discussão, desdobram-se outros questionamentos acerca da formação do professor de Língua Portuguesa, do significado de educar na atualidade, de quais tipos de discentes a escola busca formar, para quê e o que seria fundamental para o aprendizado eficiente.

“A arte de contar histórias: uma possibilidade para a formação de leitores”, de Santos e Queiroga traz, como objetivo principal, provocar no professor de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental uma reflexão acerca da contação de histórias e da sua relevância no contexto escolar. Almeja-se contribuir com a prática desse professor no que diz respeito ao aditamento da atribuição comunicativa em leitura de forma crítica, analisando suas particularidades, e proporcionar leituras que ultrapassem a camada superficial do texto. Os resultados do estudo, ainda em andamento, estão organizados, no primeiro momento, observando-se a relevância da literatura para a formação de leitores, a contação de histórias e seu significado ao longo da

história da humanidade. Em seguida, no segundo momento, os autores propõem atividades a serem realizadas no momento da contação e da leitura do texto literário.

O letramento literário para a formação do indivíduo, no sentido de atribuir significados aos textos lidos, representa o principal argumento do artigo “As fábulas como instrumento para a formação de leitores literários dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Silva e Queiroga. Nele, os autores promovem reflexões sobre o papel da leitura, a relevância do ensino da leitura literária em sala de aula através do gênero fábula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com as discussões, torna-se imprescindível o estímulo intelectual da criança, o contato com textos literários diversos, para que seja viabilizada a formação de leitores proficientes. O artigo inclui as fábulas, gênero literário milenar, como estratégia para a fruição da leitura literária, uma vez que rememora um leque de possibilidades para investigar múltiplos sentidos na sala de aula.

No artigo “Leandro Gomes de Barros e Ariano Suassuna na sala de aula: uma proposta de leitura intertextual”, de Silva Neto e Sousa, o objetivo principal é sugerir uma análise comparativa das obras *O Auto da compadecida* (2008), de Ariano Suassuna, e dos cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* (1999) e *O dinheiro* (2002), de Leandro Gomes de Barros. Para os pesquisadores, a leitura comparativa desses textos pode contribuir com o desenvolvimento da habilidade dos discentes de reconhecer elementos de um texto literário em outros textos: semelhanças e diferenças formais e temáticas, além de inovações próprias do fazer poético. Os autores argumentam que o letramento literário se caracteriza como uma aprendizagem fundamental na formação de cidadãos independentes, autônomos e capazes de intervir em sua própria realidade. Além disso, apontam que, no Brasil, há uma necessidade evidente de transformar esse estímulo metodológico em elemento constante no cotidiano escolar.

O estudo dos poemas das poetisas cearenses, Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho, suscitou em escolha metodológica pela

pesquisa bibliográfica e participativa no artigo “Autoria feminina em rodas de leitura: um espaço possível para reflexão sobre expressões de gênero”, de Vale e Ferreira Junior. Os autores destacam o trabalho realizado nas “Rodas de Leitura” com uma turma de 9º ano da escola pública de Ensino Fundamental, de tempo integral, EEFTI Maria Alves de Oliveira, no município de Pedra Branca, Ceará. A proposta discutida indica a pertinência da presença da literatura de autoria feminina nas escolas e sua contribuição para a percepção de algumas questões de gênero. Em outras palavras, o trabalho se dispõe a analisar se os textos são condizentes com temáticas que abordam os papéis sociais contemporâneos e os diversos lugares que podem e devem ser ocupados por mulheres.

A “Produção literária feminina cearense: caderno de leituras para o 9º ano do Ensino Fundamental II”, de Alencar e Dias, questiona a restrição do espaço concedido à literatura escrita por mulheres. O artigo faz um levantamento da historiografia formal que retrata essas escritoras e busca investigar de que forma se trabalha a literatura de autoria feminina na sala de aula vinculada aos estudos de gênero. As pesquisadoras escolheram como objeto de estudo a literatura produzida por mulheres no Estado do Ceará, por representar um *corpus* pouco divulgado e pouco debatido não somente no meio acadêmico, como também em outros espaços escolares.

Finalmente, os artigos publicados no livro do Profletras apresentam estratégias que objetivam fazer com que o leitor compreenda não apenas a configuração formal do texto, mas que consiga avançar no sentido do letramento literário como forma de domínio de cada gênero textual. A leitura torna-se primordial para a formação da consciência crítica e, por meio dela, o discente passa a perceber o seu entorno de forma mais inclusiva, desenvolvendo habilidades para mediar conflitos e posicionar-se, por meio da linguagem, nas mais variadas situações da vida social.

Rosilda Alves Bezerra (PROFLETRAS/UEPB/CH)

APRESENTAÇÃO

Desde que foi instituído no ano de 2013, o Mestrado Profissional em Letras do CFP/UFCG vem cumprindo o seu propósito de promover a qualificação do professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura, do Ensino Fundamental, das redes estadual e municipal, a partir do que recomendam os documentos oficiais que norteiam o Programa.

Conforme preconiza o Projeto do Curso, nosso Polo oferece disciplinas, promove seus próprios eventos e atividades, tais como, projetos de pesquisa, minicursos, e estimula seus professores e pesquisadores a participarem de eventos locais, como a FLICA – Feira de Literatura de Cajazeiras, realizada no ano de 2019 (um sinal do envolvimento de professores e alunos com a comunidade cajazeirense) e de eventos de outras instituições e de áreas afins, no âmbito regional, nacional e internacional.

Alguns de nossos alunos egressos já cursaram ou cursam o doutorado; outros, tornaram-se escritores (alguns deles premiados). Ademais, parte importante da produção concluída, como resultado das pesquisas, está publicada em livros, *e-books* e artigos, ou está em vias de publicação. São trabalhos voltados para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura que se caracterizam como revisão teórica e propostas de intervenção.

A necessidade de dar novos rumos ao ensino de literatura na rede pública, superando-se a mera periodização e a enumeração das características dos autores ao longo da História Literária, tem sido uma das maiores preocupações dos professores que atuam nas Linhas de Pesquisas da Área de Literatura do PROFLETRAS. Essa preocupação liga-se a outras, como a redução do espaço destinado ao texto literário em livros didáticos e em sala de aula ou sua utilização para fins alheios à apropriação estética e crítica da especificidade do literário.

As disciplinas e os trabalhos de orientação da Área de Literatura visam à promoção do letramento literário e oportunizam a leitura crítica de literatura brasileira, africana, europeia, de autoria feminina, negra, mas também passeiam pelo campo da música, da poesia, etc.

Os objetos dessas pesquisas são obras de gêneros como a fábula, o mito, a lenda, o conto maravilhoso, a literatura infantojuvenil, a ficção gótica, os clássicos e suas adaptações para Histórias em Quadrinhos (HQ), a ficção científica, narrativas orais, o cordel e outros que surgiram com as novas mídias. Equivocadamente, esses gêneros nem sempre são vistos como literários, ou são vistos como gêneros menores, mas constam como conteúdos programáticos do Ensino Fundamental em documentos oficiais, como os PCN e a BNCC.

Tais pesquisas buscam unir dois objetivos:

1. A produção de uma reflexão sobre o ensino de literatura no Fundamental com apoio em diversas perspectivas teóricas e na experiência do professor da rede pública, adquirida na prática escolar em anos de exercício da profissão;

2. A construção de propostas de intervenção para o Ensino Fundamental que visem ao letramento literário e se materializam na forma de sequências didáticas, oficinas, cadernos pedagógicos, jogos, CDs, avaliações de livros didáticos, entre outras.

A contribuição com a formação técnica, humanística e cidadã do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da rede pública tem, como anseio, uma melhor formação do aluno dessa mesma rede. Não pode ser outro o objetivo maior do Ensino de Literatura. Assim, a presente obra traz a público uma fração das reflexões e propostas realizadas pelos alunos e professores/orientadores da Área de Literatura do PROFLETRAS do CFP/UFCG – Cajazeiras, bem como a valiosa contribuição de duas pesquisadoras do PROFLETRAS/UEPB – Guarabira.

É digno de nota que, na atual situação de pandemia de COVID-19, o PROFLETRAS do CFP/UFCG manteve-se ativo: atuou como coorganizador do I Encontro Nacional do Profletras,

do II Simpósio do Mestrado Profissional em Letras, publicou dois volumes da Revista Linguagens & Letramentos, realizou bancas de qualificação e de defesa de trabalho final e ofereceu minicursos e cursos de extensão. Por fim, preparou a escrita de livros como este e o da Área de Língua Portuguesa, que ora vêm a lume.

Pelo conjunto de produções apresentadas a seguir, vislumbramos o peso que o acesso às teorias, discussões e propostas de intervenção promovidas no âmbito do PROFLETRAS exerce na mentalidade e *práxis* dos profissionais que nele atuam e dos que dele se beneficiam. Nosso foco está ajustado para a formação de professores-pesquisadores crítico-reflexivos e no desenvolvimento intelectual do elevado número de alunos que vêm sendo favorecidos pelas propostas de ensino eficazes e atraentes que nossos orientandos e ex-orientandos vêm implementando em suas salas de aula. Nosso trabalho visa amenizar a chamada “crise da leitura” no contexto escolar, sobretudo com apoio em metodologias que motivem os alunos a lerem literatura e a descobrirem o prazer, a riqueza de novos mundos e visões novas que essa experiência promove.

Os organizadores

A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PARA ENSINO DE LITERATURA

Alanna Rodrigues Neri Cunha
Daise Lilian Fonseca Dias

Introdução

Esta pesquisa em andamento diz respeito à produção de uma sequência didática com obras literárias de ficção científica, segundo o molde apresentado por Cosson (2007) indicada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Ela se justifica por servir de auxílio ao professor como sugestão para se trabalhar literatura de modo atraente para os alunos, pois o trabalho apropriado com a literatura tanto possibilita benefícios emocionais quanto intelectuais.

Na nossa prática docente, observamos a falta de interesse de muitos alunos pelo tipo de leitura proposta pela escola, principalmente, àquela de textos literários. Notamos também que, a cada ano, os alunos têm diminuído o contato com literatura. No início do Ensino Fundamental I, por exemplo, eles apresentam um maior gosto e contato com os livros, de sorte que percebemos um encantamento por parte de alguns, mas com o tempo, essa prática passa a não ser mais tão evidente. Nessa perspectiva, buscamos demonstrar como a literatura de ficção científica pode ser uma importante ferramenta para o ensino de literatura e, conseqüentemente, um incentivo ao hábito leitor.

Merece destaque o fato de que a ficção científica como gênero literário originou-se com Mary Shelley e seu romance *Frankenstein* (1818), e com contos de Edgar Allan Poe, escritos nas décadas de 1830 e 1840, a exemplo de “Os fatos no caso de M. Valdemar” (1845) – texto base da nossa sequência didática. O seu surgimento está relacionado à Revolução Industrial e, por conseguinte, com invenções tecnológicas do período, além do crescimento

desordenado de grandes cidades, o que levou ao aumento da criminalidade e à coberturas jornalísticas, as quais geravam grande interesse pelo público. A ficção científica é hoje, na verdade, um gênero multimidiático, pois além da literatura, está presente no cinema, em *vídeo games*, na música e na televisão – áreas de interesse do alunado em foco. Eis porque o escolhemos para atrair os alunos à leitura literária.

Quanto ao procedimento técnico metodológico desta pesquisa, ele é de cunho bibliográfico. Segundo Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. Faremos, portanto, uma revisão de literaturas relacionadas às conclusões teóricas e estudos referente aos conceitos de leitura, literatura, letramento, letramento literário e a formação de leitor, bem como as práticas pedagógicas utilizadas para tal fim. A fundamentação teórica tem como aporte teórico os estudos de Cosson (2007), Marcuschi (2004), Paulino (1998), Soares (2012), Orlandi (2006), PCN (2013), BNCC (2017), dentre outros, os quais abordam questões relevantes sobre leitura, formação de leitores, letramento e o ensino de literatura.

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, tendo o ambiente natural como fonte de dados, os quais serão interpretados e atribuídos significados. A pesquisa qualitativa apresenta várias formas de pensamento qualitativo, ele pode ser “interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (STAKE, 2011, p. 41). Neste caso, cada pesquisador escolherá a melhor maneira de desenvolver sua pesquisa, sendo na maioria interpretativa, em consonância com as experiências, singularidades dos indivíduos.

Inicialmente, faremos uma análise das teorias. Partiremos do conceito de leitura, não apenas aquele voltado para a decodificação, mas sobre compreensão e interação social. Observaremos os mecanismos necessários para que o processo aconteça de maneira satisfatória, destacando a leitura literária e o letramento literário como forma de inserção social.

Após analisarmos as teorias, proporemos uma sequência básica a partir do modelo idealizado por Cosson (2007), com ficção científica, partindo do conto “O estranho caso do Sr. Valdemar” (2012), de Edgar Allan Poe. A sequência é indicada para ser desenvolvida pelos professores nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, pelo motivo de os alunos já apresentarem uma certa maturidade para compreender a temática. A partir do trabalho com ficção científica, visamos promover o letramento literário, estimular o deleite da leitura e tornar a literatura atraente para o público-alvo dessa proposta.

Promovendo o letramento literário com ficção científica

É inquestionável a relevância que a leitura possui para cada indivíduo, seja por possibilitar a comunicação, desenvolver o aspecto cognitivo ou como momento de deleite. Através dela temos a formação social, conhecemos sobre cultura, e aprimoramos nosso senso crítico. Assim, ler não diz respeito apenas à decodificação dos signos linguísticos, pois aqui entendemos que “A leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão” (ORLANDI, 2006, p. 38).

Na verdade, a leitura diz respeito aos sentidos construídos pelo leitor, o qual precisa compreender o texto e decifrar a realidade, mesmo que a partir da ficção ou de um mundo feito só de palavras. Ela deverá estar presente durante toda a vida, proporcionando experiências, as quais podem ser reais ou apenas imaginárias, e vários outros conhecimentos. Segundo Maria (2002, p. 25):

A leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem saímos de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não podemos viver realmente.

Além disso, um outro conceito abordado nesse trabalho é a questão do letramento. Segundo Soares (2012, p. 39), ele é:

O resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita [...] o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, a condição de letrado está relacionada às práticas sociais da escrita, os mecanismos usados para estabelecer comunicação. Dessa maneira, o importante é que o indivíduo saiba utilizar a leitura e escrita de maneira apropriada nas mais variadas formas de interação social.

No entender de Marcuschi (2007, p. 25): “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.”

Nessa ótica, o letramento abrange todos os eventos associados à escrita, que servem para estabelecer comunicação, mesmo que não seja feita a decodificação.

Assim, uma pessoa pode ser analfabeta e ao mesmo tempo ser letrada. Um exemplo seria o caso do indivíduo que sabe ditar um bilhete, seguindo as regras de escrita, reconhece placas e ônibus que são necessários para sua locomoção pelas ruas. O oposto também pode ocorrer: uma pessoa pode ser alfabetizada e ao mesmo tempo não ser letrada, pois não consegue se posicionar perante os textos lidos, não interpreta nem escreve com proficiência.

Na realidade, existem diversos tipos e níveis de letramento, neste trabalho iremos ressaltar o letramento literário. Para Paulino (1998, p. 16) o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”.

Na verdade, as instituições de ensino necessitam estudar e debater sobre esse tipo de letramento, pois ele é de responsabilidade delas. Conforme afirma Cosson (2007, p. 23): “[...] o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” Todavia, o modo como é trabalhada a literatura na escola, precisa ser revisto, para que ela não seja

descaracterizada e deixe de atingir seus objetivos, que são, comunicar, humanizar, formar, dentre outros.

Nesse sentido, os métodos utilizados para o letramento literário precisam ser estudados e debatidos, para conseguirmos atingir os objetivos pretendidos enquanto professores. Dessa forma, seria possível desenvolver um leitor capaz de apresentar sua opinião nos diversos momentos de comunicação. Isto deverá ocorrer quando se aborda, de forma adequada, as características do objeto literário: a linguagem estilística, os diferentes gêneros, os diálogos, entre outros. Estes fatores são essenciais para que o leitor domine os mais diversos discursos, utilizando o texto literário como forma de aprimoramento e aprendizagem. Conforme Cosson (2007, p. 30):

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

Assim, o letramento literário tem como base o texto literário e, além de desenvolver as habilidades linguísticas, possibilita ao aluno um modo próprio de viver o mundo, além de formar o leitor. Neste sentido, as experiências literárias possibilitam ao aluno aprender sobre a vida por meio das experiências do outro, além de poder vivenciá-las através do texto lido. Por esta razão, é inquestionável a relevância da literatura para se desenvolver a quota de humanidade, eis por que ela deve ter um papel importante nas instituições de ensino.

Além disso, é imprescindível o papel do professor-leitor em reconhecer o quão importante é direcionar os alunos a uma boa leitura, saber mediar a interpretação, observar as dificuldades encontradas por eles e desafiá-los para leituras mais complexas. Por meio de ações bem desenvolvidas, livro escolhido adequado, práticas de leituras significativas e planejadas, no âmbito escolar, favorecerão o alcance dos objetivos da literatura na vida das

peças, não sendo algo mecânico, mas relevante para a formação do ser humano. Temos este letramento como base desta investigação, a fim de propor uma intervenção na instituição escolar, propiciando o encontro com a literatura, por se constatar que a escola é o local onde devemos privilegiar o texto literário.

Pelo exposto acima, concluímos que o letramento literário é necessário, sendo função da escola promovê-lo. Um meio para consegui-lo seria o trabalho com ficção científica. Existem algumas definições deste gênero, como a de Mann (*apud* CARDOSO, 2006, p.18); ele avalia a ficção científica da seguinte maneira:

A ficção científica é uma forma de literatura fantástica que tenta retratar, em termos racionais e realistas, tempos futuros e ambientes que diferem dos nossos. No entanto, mostra estar consciente das preocupações dos tempos em que é escrita e provê um comentário implícito sobre a sociedade contemporânea, explorando os efeitos, materiais e psicológicos, que qualquer tecnologia nova pode ter sobre ela. Quaisquer mudanças que tiverem lugar na sociedade enfocada, e também quaisquer acontecimentos futuros que forem extrapolados, deverão basear-se em uma teoria, científica ou não, encarada em forma comedida e considerada. Os autores de ficção científica usam seus ambientes estranhos e imaginativos como um campo de prova para novas ideias, examinando em forma plena as implicações de qualquer noção que propuserem.

Assim, a ficção científica é um gênero que possibilita a reflexão sobre questões da sociedade, não é apenas um gênero que trata do futuro, mas tem como objetivo alertar sobre possíveis problemas que podem surgir na sociedade. É com base neste gênero, interdisciplinar em sua essência, que propomos trabalhar o letramento literário, por meio de uma sequência didática, visando oferecer aos alunos diversas perspectivas para a variedade de nichos deste gênero, cada um com seus tipos de enredos, heróis, personagens, espaços, dentre outros.

Na nova era tecnológica contemporânea, é importante que o professor pare e faça uma autoanálise acerca das práticas pedagógicas executadas em sala de aula, visto que o intuito dele é fazer o aluno não perder o interesse pela leitura e escrita dos

diversos gêneros textuais. A BNCC (2017, p. 68) ressalta a importância de se trabalhar com as novas tecnologias e formas de linguagens que facilitam e transformam as maneiras de expressão e comunicação:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, etc.

Com base na BNCC (2017), escola e professores precisam realizar atividades que possibilitem o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos, e novas ferramentas tecnológicas devem estar presentes no contexto escolar. Os textos multimidiáticos e multissemióticos precisam ser inseridos e trabalhados pelos professores na escola, pois fazem parte do cotidiano da maioria dos educandos. Nessa ótica, concordamos que ao aliarmos essas ferramentas à ficção científica, alcançamos alguns dos objetivos da escola, de formar leitores e desenvolver o indivíduo. É importante salientar que as atividades desenvolvidas devem ser bem planejadas.

Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta pedagógica com vista à promoção do letramento literário, através de uma sequência didática para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Sequência didática

1º momento (1 aula) - Motivação

A motivação, segundo Cosson (2007, p. 77), “consiste em uma atividade de preparação e de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”. Esse momento é fundamental para aguçar a

curiosidade e despertar o entusiasmo pela leitura da obra estudada. Para tanto, o professor apresentará o vídeo “O que é ficção científica (Parte 6): Condensado da Literatura” disponível no youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=IPiW9RtzA88>). Nele é apresentado um resumo sobre a história da ficção científica, suas vertentes e evoluções, além de apresentar obras literárias deste gênero.

2º momento (1 aula) - Introdução

A introdução da obra para Cosson (2007, p. 80) diz respeito a uma “simples e breve apresentação do autor e da obra,” em caso de texto canônico. Nesse momento, o professor apresentará o autor e a obra de maneira geral, contará curiosidades sobre o autor, o contexto histórico e o porquê da obra escolhida. Caso a biblioteca da escola disponha de obras do autor, é interessante levá-las para sala de aula, além de fotos do autor (que poderão ser retiradas da *internet*) e ilustrações do conto escolhido.

3º momento (1 aula) – Leitura

A etapa seguinte é a leitura da obra. Quando os textos forem curtos, a leitura pode ser realizada em sala de aula, já para obras extensas, o ideal é a leitura extraclasse, em ambiente propício, como a sala de leitura ou em casa. O professor precisa estabelecer prazos para a turma, podendo ser realizados intervalos de leituras para discutir a obra e sanar eventuais dúvidas.

Inicialmente, o professor começará a leitura do conto selecionado, devendo ser realizada de maneira expressiva, para demonstrar à classe o quanto esta atividade pode ser prazerosa, além de criar um clima de suspense. Em seguida, os alunos farão a continuação da leitura em casa, pois este conto é relativamente extenso.

Merece destaque o fato de que neste cenário de pandemia, é interessante levar para sala de aula a ficção científica, sobretudo porque muitos alunos têm vivenciado um contexto de aulas *online*, vídeo aulas, e aulas por vídeo chamada. Recentemente, uma

reportagem relacionada à ficção científica foi publicada pelo Tilt, um canal de tecnologia do UOL, escrita por Raphael Evangelista (2020), abordando o clássico desenho animado “Os Jetsons,” lançado em 1962, estabelecendo um elo entre ele e a realidade do mundo atual, no contexto da pandemia de COVID-19. O desenho demonstrava a vida de uma família no futuro, apresentado possíveis tecnologias para o século XXI.

A reportagem apresenta 12 previsões acertadas pelos Jetsons, como por exemplo, *Smartwatch*, *tablets*, chamadas de vídeo, TVs de tela plana, despertadores por comando de voz, câmaras de bronzeamento artificial, robô que limpa a casa, esteiras rolantes, assistente pessoal, dentre outros. O desenho animado dispõe de outras invenções tecnológicas, mas ainda não disponíveis para o público-consumidor atual, porém deverão estar em futuro próximo. Para iniciar os intervalos, sugerimos a leitura da reportagem citada, “12 previsões acertadas pelos Jetsons sobre a tecnologia do século 21,” de Raphael Evangelista, disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/05/04/11>.

4º momento (1 aulas) – Intervalo 1

No intervalo da leitura, o professor deverá solicitar aos alunos que assistam em casa ao filme *Frankenstein de Mary Shelley* (1994), de Kenneth Branagh. O filme é baseado na obra que inaugura o gênero de ficção científica, *Frankenstein* (1818), da inglesa Mary Shelley. Depois de assistirem ao filme, eles farão uma visita ao laboratório de ciências (se a escola possuir um). Em seguida, explanarão sobre o filme, relacionando-o com o conto, visto que em ambas as obras, discute-se a questão da morte no contexto da medicina.

5º momento (2 aulas) – Intervalo 2

Selecionada para outro intervalo da leitura, está a música “Rocket Man” [Homem Foguete] de Elton John. O professor pode passar o vídeo com a música e a tradução, ou pode fazer um

trabalho interdisciplinar com o professor de língua inglesa. Depois, poderão efetuar a leitura do poema “Ficção Científica” (1984), de José Paulo Paes. Neste intervalo, diferente da temática voltada para a área de medicina e descobertas científicas no conto de Poe e em *Frankenstein*, é abordado um outro viés da ficção científica: viagens interplanetárias. Até agora, portanto, o letramento literário será construído por meio da exploração destes nichos da ficção científica, no caso, questões relacionadas à medicina, descobertas científicas e viagens interplanetárias.

Descrição da etapa

Inicialmente, o professor passa o vídeo com a música e a tradução de “Rocket Man,” de Elton John, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8QG1Qj8o>. Depois, efetuará a leitura do Poema “Ficção Científica” (1984), de José Paulo Paes disponível em: (http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/jose_paulo_paes.html). Inicialmente, pode ser feita uma leitura silenciosa e depois coletiva. Em seguida, deve-se relacionar o poema com a música.

Posteriormente, podem ser feitas perguntas motivacionais para se iniciar um debate acerca dos textos lidos: Como imaginam ser a vida em outros planetas? Vocês gostariam de habitar um planeta como o visitado pelo astronauta? Gostariam de ser astronautas? Tanto no poema, como na música, temos um astronauta solitário viajando pelo espaço. O que vocês acham disso: Viver solitário, deixar sua família?

Por fim, o professor poderá pedir para os alunos fecharem os olhos e se imaginarem em outro planeta, e como seria a vida neles. Depois, poderá fazer a socialização desta atividade.

6º momento (2 aulas) – Intervalo 3

Neste último intervalo, propomos utilizar a literatura digital, em especial a poesia e o hiperconto, pois neles aliamos a literatura com

a tecnologia. No laboratório de informática, os alunos acessam o *site* Literatura Digital (<http://www.literaturadigital.com.br/>) e encontrarão vários projetos de literatura digital criados pelo grupo do movimento em defesa da leitura e literatura na era digital, além de *links* de *sites* que abordam a mesma temática, sendo possível interagir com os poemas, contos, minicontos, hipercontos, dentre outros, ampliando-se o trabalho com letramento literário para estes outros nichos.

Dentre os vários projetos disponibilizados no *site*, escolhemos dois para essa sequência: *O jogo do gato poeta* e *Um estudo em vermelho*.

7º momento (4 aulas) - Interpretação

A etapa final é a interpretação da obra-base que, segundo Cosson (2007, p. 64): “Parte do entretecimento dos enunciados que constituem as inferências para chegar à construção do sentido do texto dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.”

Conforme este ponto de vista, o aluno precisa internalizar a obra e se posicionar sobre ela, dando sentido ao texto lido, somente assim, será capaz de interpretá-la.

As atividades de interpretação sugeridas nessa sequência são: resenha, poema em código binário, dramatização da obra para a comunidade escolar e produção de um conto de ficção científica em qualquer nicho dela, desejado pelos alunos.

Detalhamento da etapa

No laboratório de informática, os alunos farão a produção de poemas e resenha sobre o conto lido, utilizando o código binário; primeiro, o professor explica o que é o código binário. As produções poderão ser colocadas em mural, fora da sala de aula, para incentivar a leitura do conto pelos demais membros da comunidade escolar. Um grupo de alunos, que goste de

dramatizar, ficará responsável para apresentar o conto à comunidade escolar.

Para a produção do conto de ficção científica, primeiro, o professor explica os elementos da narrativa; entrega tarjetas com os elementos da narrativa para os alunos, em grupo, encaixar qual trecho do conto corresponde aos elementos. Este é o momento de grande relevância sobre o trabalho com o letramento literário, sobretudo porque os alunos poderão revisar de forma consciente, os elementos que compõem os mais diversos nichos da ficção científica.

Planejamento e elaboração:

Propor as seguintes perguntas para facilitar a produção: Quem? Como? Onde? Quando?

Situação inicial: O que acontece no início da história, quando tudo ainda está bem?

Conflito: O que aconteceu de inesperado?

Desenvolvimento: Que problema a situação traz? Como a personagem principal reage? Quais são os sentimentos dela?

Clímax: Como é resolvido o problema? Como a ciência pode auxiliar nessa resolução?

Desfecho: Como se encontra emocionalmente a personagem principal?

A produção começa na sala de aula com o acompanhamento e orientação do professor, e termina em casa, devendo ser feita a socialização na próxima aula.

Considerações finais

Acreditamos que o trabalho com literatura de ficção científica por meio de sequências didáticas consiste em uma atividade de baixo custo e atraente para o público-alvo desta proposta, sobretudo pelo seu dinamismo, uma vez que podemos agregar a ela tanto textos literários quanto documentários, músicas, filmes, dentre outros. Nesse sentido, a proposta aqui apresentada resulta

numa alternativa eficiente para o ensino de literatura, pois oportuniza ao leitor em formação ir além da simples decodificação da obra literária, permitindo a interação e interpretação, ao fazer uma leitura por prazer, aperfeiçoando também seu senso crítico. Dessa experiência, resulta a formação do leitor e o que se chama de letramento literário.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias (ensino médio)**. Literatura. Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol. 1, 240 p.

CARDOSO, C. F. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? História, Ciências, Saúde. In: **Manguinhos**, v. 13 (suplemento), outubro 2006, p. 17-37.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIA, Luzia de. **Leitura & Colheita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu, Minas Gerais: ANPED, 1998.

POE, Edgar Allan. **Contos de imaginação e mistério**. Prefácio de Charles Baudelaire. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Tordesilhas, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

CORDA BAMBA: LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

Tatiana Soares dos Santos Fronterotta
Maria Suely da Costa

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida com o estudo do texto literário em sala de aula pelo Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS (FRONTEROTTA, 2020). O estudo teve como objetivo analisar como se dá a recepção da obra *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga Nunes (NUNES, 2006) pelos alunos de uma turma 9º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede pública do município de Sapé – PB. O interesse esteve em oportunizar a leitura do texto literário na perspectiva do letramento literário, tendo por fundamento a metodologia do método recepcional.

Em função disso, este estudo tem por base as discussões teóricas pautadas por Colomer (2007), Coelho (2000), Zilberman (1989, 2012), Cosson (2011; 2016), Bordini e Aguiar (1988), dentre outros. A pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação, tem natureza descritiva e uma abordagem qualitativa dos dados em aspectos relacionados ao letramento literário.

Partimos da hipótese de que, para uma recepção mais significativa dos alunos quanto à obra objeto de estudo, era fundamental o notável desenvolvimento de leitura, relacionada à compreensão e à reflexão de temas ligados à sociedade e aos direitos humanos, pautados pela trama narrativa da obra literária objeto de estudo, possibilitando, assim, o contato dos leitores com aspectos reveladores de uma experiência de leitura construtiva. Isso porque a percepção dos sentidos propostos pelo texto literário expressaria o desenvolvimento de um letramento por parte dos leitores envolvidos nesta intervenção em sala de aula.

Nesta perspectiva, a pesquisa propôs um trabalho de formação do leitor literário na escola, visando a incentivar, sobretudo, ações de motivação para que a apropriação da leitura literária no jovem aconteça com fruição. Considera-se que, nos dias atuais, a utilização de procedimentos motivadores é essencial na busca de uma formação de leitores literários que necessitam da influência de diversos fatores, dentre eles, o papel do professor.

O interesse em promover o letramento literário com a obra *Corda Bamba* (2006) esteve focado, sobretudo, nas discussões acerca das desigualdades sociais expostas na narrativa como ponte entre a ficção vivida pelas personagens e a realidade a qual eles representam.

Discussões teórico/metodológicas

A formação do leitor é um tema em debate bastante antigo e, ao mesmo tempo, muito atual, especialmente no que diz respeito às especificidades de se trabalhar com a leitura de textos literários no ambiente escolar. Em função de estudos sobre a literatura na sala de aula, é que sabemos haver uma tendência de se trabalhar textos literários como meros suportes ao ensino de gramática ou ao estruturalismo textual, que, embora importantes, não oportunizam o papel protagonista aos alunos, levando as aulas de leitura a se tornarem insuficientes para a formação do leitor literário sob o olhar do prazer estético, do prazer de ler, e sob o viés do letramento.

Em seus estudos, Cosson (2016) atenta para o fato de que as práticas atuais de leitura literária na escola são pouco efetivadas, pois se resumem a atividades mecânicas como análises de textos fragmentados e biografia de autores. Com efeito, há a manutenção de uma prática de leitura por obrigação e a insatisfação do aluno em ler, em construir e reconstruir o texto de forma prazerosa como um elo entre a vivência e a experiência do aluno leitor e as ideias construídas ao longo do texto, podendo se estender à prática social.

Com efeito, acredita-se que essa prática dificulte sobremaneira o direcionamento da aula como uma atividade de leitura literária

na perspectiva do letramento, isto é, levar o aluno à apropriação da leitura que o conduza à reflexão ativa e crítica, pautando sua condição de protagonismo. Para tanto, é necessário fazer com que essa prática envolva a mudança da postura dos alunos diante de um contexto social mediante as leituras, as análises e as reflexões tecidas em sala de aula.

Nesse contexto, cabe, pois, um questionamento muito pertinente: para que serve a leitura? A “leitura é base de uma vida ativa em questões sociais, pois é através da interação entre autor, texto e leitor” (KOCH, 2006, p. 36), que a construção de sentido acontece, visto que há a compreensão do que se lê e essa compreensão se estende de forma ativa às práticas sociais. Tem-se, assim, uma análise indissociável formada por letramento e prática social, fundamental a ser observada por uma prática de ensino voltada para a formação do leitor.

Sobre o ensino de literatura na escola, observa-se que o espaço sistemático de ensino da leitura, em determinados contextos, pouco tem acolhido as reflexões sobre o contexto atual do sujeito, da sua recepção e das formas com as quais o livro está sendo usado no cotidiano das aulas, e quando o faz há suas limitações. Por isso, tem-se pautado discussões a respeito do interesse, ou desinteresse, por uma leitura com fruição ser recorrente na proposta por uma educação leitora socialmente relevante.

Para Colomer (2007, p. 47):

É inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores contraditórios.

Por sua vez, Lajolo (2002) assegura que a leitura é a estratégia eficaz no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se faz induzir à prática pelos alunos através de diversas formas e métodos.

Sendo assim, na escola, as propostas de leitura precisam incentivar o aluno a elaborar significados e levá-los às suas vivências cotidianas. Nesse processo de letramento que se

aperfeiçoa na escola, a pessoa afirma para si maiores condições de estabelecer relações com os outros contextos culturais. Desse modo, o letramento possui o papel de fomentar a ampliação de visão de mundo do indivíduo, possibilitando-o conseguir uma transformação de sua condição social. Considerando o letramento, Soares (2014, p. 37) se posiciona a respeito, assegurando que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Na perspectiva do letramento literário, ainda convém a reflexão acerca do que se compreende como literatura. Candido (1989, p. 174) a conceitua dentro de uma perspectiva ampla:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações

Quanto a destacar a respeito da importância da literatura na escola, Candido (1989, p. 113) defende que:

a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. 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.

Sendo assim, aos alunos deve ser apresentada a literatura numa perspectiva de leitura que demande preparação, motivação e finalidade relevantes ao processo de letramento literário. Cuidado esse de ser observado pela orientação da prática docente

aplicada em sala da aula. Considerando que a literatura nunca será prescindível, pois, quanto mais leitores, ampliam-se as possibilidades de mais humanismo e humanidade.

Ao discorrer acerca da escolha e ação dos procedimentos metodológicos para o ensino de literatura, Cosson (2010, p. 62-63) sugere que:

A exploração do contexto da obra faz parte do espaço da literatura em sala de aula, até porque, ao dizer o mundo, a literatura envolve os mais variados conhecimentos que também passam pela escola em outros textos e disciplinas. Estabelecer essa relação, mostrar esses vínculos, não prejudica a leitura literária, como acreditam alguns; ao contrário, pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo.

Um dos pontos em destaque é a natureza diversa de conhecimentos mobilizados, pondo em foco a interdisciplinaridade. Ao se deparar com a literatura de ficção, por exemplo, o leitor tem experiências com diferentes épocas, espaços e culturas dos personagens criados pelos autores. Assim, a literatura possibilita estender-se da ficção à ampliação da visão de mundo, permitindo concretamente aos leitores enxergar sentido no que leem e na relação da obra com o cotidiano. Isso porque, quando o leitor sai da própria vida e passa a experienciar o papel do personagem, ele conhece mais do outro, de si mesmo e da vida.

É justamente nesse viés de letramento que se dá a importância da adoção de metodologias relevantes em busca da promoção da leitura literária na escola, como possibilidade de alternativa para o sujeito crítico e autônomo diante daquilo que lê. Nesse sentido, Soares (2014) relaciona os conceitos de humanização e democratização a partir da apropriação da leitura literária como condição de democracia, destacando que “a leitura literária democratiza o ser humano”, pois, ao mostrar a diversidade e a complexidade do homem, as diferenças, e ao eliminar as barreiras de tempo e de espaço, desenvolve sua compreensão, tolerância,

senso de igualdade e justiça social, sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar.

Para isso, salienta-se que a leitura é um instrumento capaz de contribuir para a formação do cidadão consciente de sua função na sociedade. Tratando-se da leitura literária, é importante pensar que ela possui a capacidade de influenciar a ampliação dos horizontes dos cidadãos. Coelho (2000, p. 16, grifos nossos) compreende que tal contribuição deve ser colocada no espaço escolar, assegurando que:

A escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Nesse sentido, reconhecemos que uma prática pedagógica pautada na perspectiva do letramento literário nem sempre é fácil de cumprir. Colomer (2007, p. 182) revela alguns dos pontos principais dessa situação:

Ante a dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. No melhor dos casos aprende-se a interpretar de forma implícita, se a leitura do professor é bastante expressiva para isso, ou seja, se permite ver, com clareza suficiente, o que ele faz para obter sentido.

Aqui se destaca que a recepção do sujeito a um texto pode ampliar ou romper seus anseios à leitura. Desse modo, não há como o professor fazer a escolha de texto que seja aceitável, agradável a todos, uma vez que a turma de alunos normalmente é heterogênea de ideias e de vivências, de saberes e perspectivas de vida.

Diante do exposto, compreendemos que executar a tarefa de ensinar literatura precisa ir além do objetivo de ler com competência, mas se estende até a capacidade de avaliar e reconhecer se o letramento foi satisfatório, pois um aluno, imerso à sua leitura e atuando criticamente sobre ela, certamente a utilizará em suas práticas sociais.

A prática de formação de leitores na escola é indubitavelmente um desafio pedagógico diário. Certamente, um dos maiores desses desafios é planejar de modo promover estratégias de ensino para uma educação literária que se firme como uma prática detentora de sentidos, uma leitura relevante para além do contexto escolar.

Nessa perspectiva, tomando como ponto de partida o objetivo de criar situações de leitura motivadoras, torna-se interessante observar o que se discute através do método recepcional da literatura, ancorado diretamente na Teoria da Estética da Recepção que se manifestou na década de 1960, por Hans Jauss. O método se apresenta como uma estratégia que se sobressai para alcançar tal relevância, visto que o sujeito leitor é o elemento fundamental no processo de interação da tríade leitor-texto-autor.

Do ponto de vista do texto, “A obra de arte é um signo, [...], mas ela só se concretiza quando percebida por uma consciência, a do sujeito estético” (ZILBERMAN, 1989, p. 21). Em complemento, a citada autora reflete que:

[...] a estética da recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor, o ‘terceiro estado’, conforme Jauss o designa, seguidamente marginalizado, porém não menos importante, já que é condição da vitalidade da literatura enquanto instituição social (ZILBERMAN, 1989, p. 10-11).

O método recepcional tem seus fundamentos nos pressupostos teóricos da estética da recepção, e assim “funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85). Ademais, essa afirmação tem por base as teses de Jauss (1994) a partir do termo “horizonte de

expectativas”, referente à memória literária representada pelas leituras e aquisições culturais antes realizadas.

O autor resume as concepções sobre os conhecimentos prévios do leitor acerca de uma bagagem de leitura, a qual, em contato com a leitura nova, será ou não ampliada a depender do período histórico em que o leitor se encontra. Sendo assim, compreender o texto é um processo fundamental para se obter uma boa recepção e se faz a partir de um conjunto de experiência de leitura.

Nessa perspectiva, ao expor as vivências do leitor, destacam-se os horizontes de expectativas dele como um ser social participante de sua leitura. O horizonte de expectativas deve, portanto, funcionar como ferramenta capaz de romper o caráter emancipatório de uma obra. E essa ruptura conduz o leitor a conhecer e a preencher lacunas, além de experimentar e acrescentar possibilidades à obra. Observa-se, então, sobre o leitor, que:

Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 87).

É, dessa maneira, através da experiência do aluno em contato com o texto, que a produção literária fará sentido. E a proposta com a literatura infantojuvenil visa a propiciar a ampliação dos horizontes de expectativa do leitor, através de leituras que desafiem sua compreensão e auxiliem no processo de emancipação do sujeito e construção de novas perspectivas.

Ainda se faz imprescindível destacar que, segundo Bordini e Aguiar (1988), o método da recepção é organizado em cinco etapas que possibilitam o trabalho conjunto entre professor e aluno, tendo como base o texto. Essas etapas tencionam como ponto inicial a (1)

Determinação do Horizonte de Expectativas em que professor faz a verificação dos interesses em relação ao tema a ser tratado na obra. Posteriormente, segue a etapa do (2) Atendimento de Expectativas, em que professor precisa apresentar os textos com grandes possibilidades de agradar os alunos e, sobretudo, estar de acordo com o nível de entendimento deles. A etapa seguinte (3), denominada de Ruptura do Horizonte de Expectativas, é a prática de expor sequências de ideias que sejam possíveis a divergir de tudo o que o aluno antes conhecia.

Nas duas últimas etapas, temos o (4) Questionamento do Horizonte de Expectativas, fase que traz respaldo a reflexões sobre o que já foi trabalhado; e a (5) Ampliação do Horizonte de Expectativas, com a viabilidade de novas leituras e a exigência do leitor na ação de autonomia, percepções múltiplas e criticidade frente ao texto. Em suma, “o método recepcional funde-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 85).

Tomando esses pressupostos como base, nosso trabalho destacou uma prática de intervenção desenvolvida com a realização de oficinas pautadas nas orientações das etapas do método recepcional, segundo Bordini e Aguiar (1988), na leitura integral da narrativa literária *Corda Bamba*. Em função do exercício de leitura em sala de aula, utilizamos de recursos diversos, a exemplo de vídeos, jornais, revistas, livros de literatura infantojuvenis, leituras de outros gêneros textuais, cartazes, dinâmicas, pesquisas, produções textuais, debates, etc. A compreensão é a de que a perspectiva da multimodalidade associada à interdisciplinaridade muito contribui para uma prática pedagógica mais dinâmica.

A narrativa contada por Nunes (2006), na obra *Corda Bamba*, protagoniza a história de uma menina de dez anos, chamada Maria, representando o interior da menina órfã. A autora coloca a perda que leva seus pais à morte sob a leitura de um enredo instigante, através da subjetividade peculiar da escritora a cada capítulo do livro. Nesse enredo, Maria descobre, numa viagem ao seu interior,

a morte dos pais equilibristas circenses em um grave acidente no próprio trabalho.

A protagonista decide que a corda vai ser o seu calçado como uma ferramenta que ligaria seus mundos desconhecidos: a cidade grande e o circo; passado e presente; felicidade e tristeza; vida e saudade; numa travessia de onde surgiriam vários aprendizados. Nunes (2006, p. 48) narra: “Pois é. Foi naquela hora que Maria resolveu que a corda ia ser o calçado dela: todo o dia de manhã cedo ela ia sair pra passear. “

Os objetivos norteadores das aulas foram organizados com base nos postulados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a qual estabelece como habilidade, dentre outras, “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários” (BRASIL, 2019, p. 125).

Ao decorrer da leitura da obra literária, o leitor se depara com vários acontecimentos, através das portas e janelas da imaginação da protagonista, com simbolismos na busca de inserção do leitor no íntimo da menina Maria, uma personagem imersa na procura de respostas aos seus questionamentos ao longo de sua história. Percebe-se a personagem de Lygia Bojunga Nunes (2006) referenciar um oprimido que procura reagir diante dos opressores de sua ascensão pessoal, de seus descobrimentos e de suas necessidades em busca de si. A autora coloca nas buscas diárias da personagem a simbologia da corda de circo como um calçado em suas buscas cotidianas.

A leitura da obra *Corda Bamba*, através da personagem principal, constrói a ideia de que o indivíduo deve sempre ter uma infância idealizada. Porém, o enredo evidencia que criança é participante ativa na sociedade pelo fato de que sua personalidade começa a ser formada pelas transformações sociais em que ela se insere.

Na perspectiva de discussão de uma literatura voltada para a sociedade, encontramos, na narrativa de *Corda Bamba* (NUNES, 2006), episódios marcantes de preocupações sociais, pois a leitura e a contextualização da obra conduzem à reflexão acerca de o quanto o processo de eventos de desigualdades denunciadas pela autora é

relevante para fazer a ponte entre ficção e realidade. E ainda, ressaltamos o cenário de desvalorização do ser humano narrado pela obra como atual, possibilitando oferecer reflexão e crítica ao leitor.

No ponto a seguir, tem-se, de forma resumida, uma das reflexões construídas em forma de oficina didática a partir dos resultados da pesquisa *Corda Bamba: uma prática de leitura pelo viés do letramento literário*, dissertação de mestrado (FRONTEROTTA, 2020). Neste caso, a opção foi apresentar já uma das etapas do fechamento do processo.

Trabalhamos a quarta etapa do método recepcional da literatura cujo objetivo era conduzir o aluno à análise comparativa das leituras dos textos apresentados durante o processo de metodologias aplicadas. Essa etapa trouxe abertura para a discussão da temática de valoração/violação dos direitos humanos, cuja repercussão social é atual e vivenciada diariamente.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988), essa discussão propicia ao sujeito leitor verificar perspectivas e pressuposições de forma a se posicionar com os seus pensamentos, suas críticas, indagações e possíveis respostas diante da leitura literária. Dessa maneira, buscou-se refletir sobre as temáticas das leituras críticas feitas até aqui, superando os desafios de compreensão, interpretação e contextualização temática com a realidade dos alunos.

A oficina foi desenvolvida em 5 (cinco) aulas e objetivou analisar criticamente a obra *Corda Bamba* (NUNES, 2006), de Lygia Bojunga Nunes, e discutir algumas temáticas que a ela podem ser relacionadas. Para isso, foram aplicadas metodologicamente algumas estratégias, a saber: Alusão oral dos das leituras feitas anteriormente; a continuação da leitura da obra em grupo, discutindo temáticas que são apresentadas ao longo da narrativa, como desigualdades sociais, valoração e violação dos direitos humanos. Usamos da proposta de apresentação de teatro ilustrando as discussões até então tecidas, seguida da confecção de cartazes temáticos.

A teatralização proposta objetivou inserir as simbologias lúdicas em torno das quais algumas cenas da obra em análise se

desenvolvem. Verificamos, com essa atividade, que os alunos conseguiriam expor com mais liberdade de expressão sua subjetividade e imaginação em relação à temática das desigualdades sociais. Participaram da quarta oficina 19 alunos, nas primeiras 3 (três aulas) e apenas 12 nas 2 (duas) últimas.

A continuidade da leitura da obra aconteceu com o auxílio do projetor (data show) e, à medida que se fazia necessário, fazíamos as pausas para comentários e contextualizações temáticas. Foi novamente preciso instigar os alunos com alguns questionamentos, como: qual forma de opressão essa cena caracteriza? De que maneira as personagens poderiam se libertar dessa opressão? Quais caminhos sociais a personagem teria como alternativa de libertação se vivesse na sociedade atual?

Esses questionamentos foram respondidos oralmente e buscamos com eles levar a imaginação das cenas da obra à comparação com a realidade. É importante destacar aqui que essa estratégia de questionar os alunos acerca da relação entre as cenas narradas e a realidade foi fundamental para que o entendimento do enredo como um todo fosse construído.

Destacam-se, nesse momento, as cenas que retratam as portas que literalmente ilustram a corda bamba que dá nome à obra. Morando com a avó rica, depois da trágica morte dos pais, Maria passa todas as noites a andar na corda dos sonhos. Dormindo, a personagem anda em cima da corda e adentra de porta em porta que a leva a novas cenas. No subconsciente, ela descobre histórias, levanta reflexões e questiona a realidade que está vivendo. Do amor de seus pais, aos vários maridos comprados da avó, a protagonista se depara com situações que a fazem questionar a realidade.

É importante frisar que a temática da desigualdade social e a violação de direitos também se manifestam no sentimento da menina em relação ao que ela enfrentava na casa da avó. No circo, ela não tinha nada, mas era feliz com os pais e os amigos, a Mulher Barbuda e o Foguinho. Na casa da avó, porém, ela tinha tudo que, literalmente o dinheiro podia comprar, mas jamais tivera

felicidade. Maria Vivia reprimida pelo cachorro que a observava estudar, pela avó, bem como pelo dinheiro desta.

Cada um desses pontos foi levantado nas observações e contextualizações realizadas ao longo da leitura da obra junto com os alunos. Uma das questões bem focada pelos alunos foi a financeira, instigado pelo diálogo entre avó e neta: “- Vó, gente se compra? – Quem tem dinheiro compra tudo. – Quanto custa? – Depende!” Este momento da narrativa proporcionou um ponto de discussão bastante marcante, considerando que foi alvo de vários comentários entre os alunos. Alguns, inclusive fizeram a alusão ao início da obra e a crítica ao capitalismo que já fora discutida.

Percebemos, diante disso, a efetiva consolidação das discussões feitas nas oficinas anteriores, especialmente no tocante à relação entre as cenas da obra, cuja leitura foi iniciada na terceira oficina, e a realidade social. Entende-se, pois, que a reportagem, a música, as reflexões, as discussões, as leituras feitas nas oficinas anteriores culminaram na leitura crítica da realidade por meio da leitura literária da obra de Nunes (2006).

Dando continuidade ao desenvolvimento da quarta oficina, partimos para a proposta de teatro a fim de dinamizar a atividade de construção do leitor literário. Nesse sentido, é importante destacar a construção das habilidades e competências leitoras de forma verdadeiramente ativa, de maneira que não apenas se decodificasse as palavras ou que as lesse apenas para aprender novas palavras, mas para que essa leitura fosse reflexiva e criasse pensamentos, para tecer discussões e construir aprendizados científicos, sociais e críticos.

Bordini e Aguiar (1988) também orientam a adoção de propostas metodológicas diversas que sejam capazes de externar o conhecimento dos alunos de variadas maneiras. Segundo os estudiosos, optar por técnicas que satisfaçam os alunos é imprescindível, pois é através da motivação para as práticas de leitura, como trabalhos em grupo, discussões, seminários, jogos teatrais e de improvisação, criação cênica, entre outros, que se pode mais facilmente alcançar os objetivos do letramento literário nesta etapa.

Nesta proposta de intervenção, planejamos um jogo teatral simples a ser desenvolvido da seguinte forma: Solicitamos a participação de 6 pessoas. Dessas, 3 representaram uma cena e as outras 3 demonstraram o comportamento social diante da cena vivida pelos colegas. A cena ilustrou a violência contra um idoso que andava na rua. Dois alunos, de forma improvisada, teceram desrespeitos à personagem idosa representada por outro aluno. Essa representação foi presenciada pelos outros 3 participantes que, prontamente, mais uma vez de forma improvisada, já que não tiveram tempo para ensaio prévio, foram responsáveis por defender o idoso.

Os demais alunos ficaram apenas observando as cenas sendo dramatizadas, sem fazer nenhum comentário. Em seguida, foi pedido que os alunos que observaram o miniteatro escrevessem palavras que representassem as cenas presenciadas. Algumas expressões muito significativas e críticas foram levantadas pelos alunos. Dentre elas, podem-se ser destacadas: “desrespeito”, “prisão para eles”, “falta de lei”, “absurdo”, “pura realidade”, “crime”, “Estatuto do Idoso”, dentre outras.

Abriu-se o espaço para a exposição das palavras e expressões manifestadas pelos alunos e se observou uma notável criticidade, que certamente foi embasada nas discussões feitas nas oficinas anteriores, bem como nas leituras do contexto da sociedade e da ficção da obra de Lygia Bojunga Nunes (2006).

É importante ainda destacar que a temática do teatro voltada para a perspectiva de valorização do idoso foi indicada também partindo das discussões de *Corda Bamba* (NUNES, 2006). Afinal, o comportamento da avó de Maria certamente levaria os alunos a criarem uma rejeição aos idosos, por ser a avó também idosa. Assim, quebrou-se essa possível rejeição com as cenas ilustradas no teatro e, especialmente, nas palavras e expressões manifestadas pelos alunos posteriormente.

O encerramento da quarta etapa efetivou-se com uma intensa participação dos alunos, especialmente na atividade de teatralização e nas discussões posteriores. Observamos como as

metodologias mais dinamizadas influenciam positivamente na participação ativa dos alunos, bem como a concreta contextualização, especialmente da temática de desrespeito ao idoso que foi dramatizada em sala.

Considerações finais

Os estudos teóricos iniciais da presente proposta de pesquisa possibilitaram a compreensão acerca da formação do leitor do texto literário na perspectiva do letramento literário ser uma atividade necessária no contexto de ensino na atualidade. Em função disso, destacam-se as estratégias metodológicas que pautam o aluno em seu protagonismo e a consolidação de que a leitura literária deve ser concebida como algo primordial para a formação do leitor crítico.

As discussões teóricas em torno da formação do leitor, a recepção leitora e o letramento são essenciais para se compreender que literatura vai muito além da manifestação artística, especialmente por sua extensão humanizadora, em confirmar a humanidade dos indivíduos e os levar a refletir sobre o mundo, tal como preconiza o letramento.

Do ponto de vista da prática docente, é possível afirmar, por meio da proposta de intervenção executada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, que a experiência leitora movida pelas atividades em oficinas possibilitou uma maior dinamicidade com reflexos nas aprendizagens. Durante o processo, reconhecemos que a dificuldade de leitura e compreensão do texto literário, por parte de alguns alunos, aos poucos foram sendo vencidas. Apesar de não se tratar de atividade nova, já que, nas aulas de Língua Portuguesa, eram trabalhadas corriqueiramente atividades de leitura e de escrita de gêneros textuais variados, o diferencial, neste momento, esteve no desenvolvimento metodológico baseado no método recepcional da literatura, proposto por Bordini e Aguiar (1988), caracterizando um acesso à leitura diferenciado, com possibilidades de motivação e reflexão

para uma melhor construção dos conhecimentos, o que se foi conquistando em etapas.

Importante observar que o fato de todo o texto ter sido lido integralmente em sala de aula não se tratou de uma leitura cansativa, feita apenas por decodificação, mas em uma leitura rica de contextualizações, construídas também pelos próprios alunos, e, especialmente, marcadas de reflexões e críticas à sociedade.

Assim, compreende-se que o letramento literário na escola se ampara a partir desses aspectos de recepção semelhantes aos utilizados para a inserção da leitura da obra lida pelos alunos, a fim de que verdadeiramente sejam construídas habilidades e competências de leitura, compreensão e interpretação do texto.

Compreendemos que houve uma recepção muito significativa dos alunos quanto à obra objeto de estudo, caracterizada pelo notável desenvolvimento de leitura, compreensão e reflexão de temas ligados à sociedade e aos direitos humanos pautados pela narrativa. Aspectos estes reveladores de uma experiência leitora construtiva de percepções dos sentidos propostos pelo texto literário, expressando a ampliação de um letramento por parte dos leitores envolvidos nesta intervenção em sala de aula.

Para além da sala de aula, a pesquisa revela ainda a importância de uma formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, a exemplo do curso PROFLETRAS, no sentido de que estes cada vez mais possam se instrumentalizar de conhecimentos necessários e compreender o quanto é fundamental se trabalhar a leitura literária de forma que os alunos tenham a oportunidade de construir habilidades e competências de leitura tão necessárias à vivência em sociedade e à atuação cidadã.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v.20).

FRONTEROTTA, Tatiana Soares Santos. **Corda Bamba: uma prática de leitura pelo viés do letramento literário**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, PB, p. 101, 2020.

JAUSS, Hans Robert. **A história da Literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Teralli. Série Temas. V. 36. Ética, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo. Ática, 2002.

NUNES, Lygia Bojunga. **Corda Bamba**. 9 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

**DOM QUIXOTE EM HQ:
LETRAMENTO LITERÁRIO EM UMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Regilânia de Oliveira Gonçalves Varela
Daise Lilian Fonseca Dias

Introdução

Neste artigo trataremos, sucintamente, de reflexões sobre a relevância do processo de ensino e aprendizagem para a formação de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental como leitores competentes, com base em uma sequência didática com a adaptação do clássico de Cervantes, *Dom Quixote*, em Histórias em Quadrinhos (HQ), uma vez que este veículo se apresenta como um suporte significativo no que concerne ao trabalho com letramento literário. Para tanto, ratificamos e legitimamos a possibilidade de que as HQs sejam instrumentos indispensáveis para as aulas de leitura, pela linguagem lúdica, além de muitas proporcionarem temas valiosos para a formação do cidadão, por conseguinte, propícias à promoção do letramento literário.

Assim, um dos nossos objetivos é ampliar as possibilidades de letramento literário do aluno, e o apoio se dá através da leitura de narrativas de clássicos da literatura quadrinizados. Nesta engenharia interpretativa, elaboramos uma sequência didática básica com a HQ *Dom Quixote* (2008) ilustrada e roteirizada por Bira Dantas, cujo planejamento foi direcionado para aproveitamento essencial em sala de aula, porque a consideramos um material pedagógico oportuno para intervir com eficiência na formação do aluno leitor em aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, teóricos como Souza & Cosson (2011), Cosson (2019) e Zilberman (2005) nos dão sustentação sobre letramento literário, especialmente em circunstâncias na sala de aula, por

serem também, fontes sugestivas para o trabalho com uma sequência básica e, com esta, um alinhamento voltado às habilidades da BNCC (*Base Nacional Curricular Comum*, 2018). Estudiosos como Solé (1998); Bordini & Aguiar (1993) potencializam sobre a notoriedade do letramento literário e da excelência escolar para a instrução leitora estudantil. Somados a estes pesquisadores, e alicerçando nosso trabalho sobre a relevância das HQs em espaços educativos, Cavalcante (2016); McCloud (2008); Pina (2014) e Vergueiro (2018) sustentam-nos, satisfatoriamente.

Dom Quixote é personagem usual em todas as adaptações aqui apresentadas. Na sequência básica mais adiante, ele reaparece por intermédio de livros como o de Noronha, *Dom Quixote no Brasil* (1989) e o de Alfredo, *Dom Quixote em Cordel* (2010). Autores que nos trazem adaptações sugestivas de leituras para o Ensino Fundamental, pois se revelam como suportes significativos para o processo de ensino e aprendizagem em nossa proposta de intervenção.

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica no qual trabalharemos com conceitos voltados ao que se propõe como ferramentas pedagógicas que envolvam as aulas com leitura literária, basicamente em Língua Portuguesa. Ademais, discorreremos sobre letramento literário, com uma sequência básica para o 9º ano, uma proposta para praticabilidade em sala de aula. Questionamentos sobre o que pode ser trabalhado em sala nas aulas de leitura e como dinamizar a interrelação leitor/texto são reflexões citadas aqui e que intentaremos, no decorrer deste artigo, respondê-los.

O embasamento teórico está dividido em subtópicos que tratam sobre letramento literário e formação leitora, HQ literária para uso escolar e uma proposta de intervenção com sequência básica em prol do letramento literário, nos moldes de Cosson (2019). Também conceituaremos letramento e letramento literário como práticas sociais indispensáveis para o ser humano em sociedade, por considerarmos a escrita e a leitura indissociáveis, e presenças constantes no dia a dia, especialmente pelo fato de que o letramento literário tem a capacidade de verter o indivíduo em um ser

transformador do mundo à sua volta, por formar um cidadão consciente a cada nova leitura. E a diversidade de gêneros, como propõe a BNCC (*Base Nacional Curricular Comum*, 2018) e os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997) é um trabalho que tende a enriquecer as aulas no uso dos textos literários.

Ademais trataremos sobre HQs literárias enquanto proposta de ações escolarizadas para efetivar ainda mais o exercício do professor, como uma maneira eficaz de letramento literário que se adequa aos alunos do Ensino Básico. Reafirmamos que as releituras dos clássicos em quadrinhos ganham uma linguagem lúdica e apreciável para os leitores infantis e juvenis, o que contribui para motivar os estudantes para a leitura literária.

Por fim, discorreremos sobre a importância de se planejar uma sequência didática direcionada ao trabalho com literatura, especificamente com a HQ *Dom Quixote*, evidenciando o mérito das adaptações para a promoção dos leitores estudantes e para o exercício do letramento literário escolar e extraescolar. Assim, salientaremos que há à disponibilidade do educador um material pedagógico que pode ser adaptado ao gênero e àquilo que ele propõe objetivar ao trabalho com literatura.

HQ literária como proposta ao letramento literário no Ensino Fundamental

Ler e escrever são ações importantes e necessárias ao ser humano, por serem integrantes desse universo letrado onde vivemos. Não só pelas transformações individuais e pessoais do indivíduo, mas por fazerem a convivência em sociedade muito melhor. São particularidades que nos enriquecem enquanto cidadãos e, ao mesmo tempo, favorecem uma vida mais consciente e digna. Souza & Cosson (2011, p. 101) afirmam que “Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita.”

Na sociedade atual, a escrita é utilizada de várias formas e em circunstâncias diversas, e esses contextos de uso social da escrita, o

chamado letramento é parte do que sabemos e de como nos interagimos, além do que somos na sociedade e do poder que nela exercemos. Quanto mais letrada, mais a pessoa pode persuadir nas transformações do seu lugar.

O letramento ocorre em âmbitos diversos: desde a linguagem digital à linguagem financeira. Nesses multiletramentos, está inserido também o que se relaciona à literatura: o letramento literário. Porém este, em particular, necessita da escola para realizar-se, pois Souza & Cosson (2011, p. 102) defendem que “[...] ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar,” mormente, porque é impreterível apreender que leitura literária envolve muito mais que uma mera leitura.

Souza & Cosson (2011) defendem que para se construir os sentidos do texto é preciso questioná-lo: quem e quando se fala, o que e como se fala, para que se fala algo e para quem se fala alguma coisa. Unicamente uma leitura meticulosa do texto responderá, pois há um contexto ali inserido, bem como o diálogo com textos que o antecedem, e onde a intertextualidade preconiza. Essa forma de ler oportuniza ao leitor, além da compreensão e do conhecimento sobre o assunto lido, táticas facilitadoras de leitura para a geração da competência leitora. Assim, o letramento literário escolar objetiva, dentre outros, gerar leitores capazes de converter o universo em um ambiente mais tolerável.

A formação de um leitor está relacionada aos vários tipos e formas de leitura, aos variados textos lidos, às circunstâncias da apreciação e compreensão leitora e ao que se internaliza ao ler. A este respeito, Solé (1998, p. 116) enfatiza: “O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.” É na escola, finalmente, que a literatura tem a dinâmica de fomentar o leitor eficiente, capaz de se relacionar com as diversificadas leituras de mundo no convívio em sociedade, e somente assim, o letramento literário terá a sua eficácia consolidada.

Ainda sobre o ensino de leitura como um trabalho social, a equipe de professores do Núcleo de Integração Universidade Escola da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIUE/UFRGS) afirma:

Ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus aos nomes das ruas, dos bancos e das casas comerciais, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita. Ler o jornal que vai relacioná-lo minimamente com o mundo lá fora; ler os poemas, que vão dar concretude, qualificar e expandir os limites de seus sentimentos; ler narrativas, que vão organizar sua relação com a complexidade da sua vida social; ler as leis e os regulamentos que regem a sua cidadania; e, ler os ensaios que apelam à sua racionalidade e a desenvolvem (cf. CARVALHO E MENDONÇA, 2006, p. 160).

As leituras de textos e obras, quanto mais variadas forem em tipos e gêneros, mais ampliam o acervo dos alunos. Entretanto, o mestre em sala deve ser incapaz de ignorar o fato de que ler é um trabalho que precisa estar relacionado ao que para eles têm significado. O letramento literário requer planejamento de habilidades e competências voltadas para a efetivação do cidadão leitor, afinal ele precisa da comunicação com as leituras que faz, tanto na escola quanto em qualquer outro ambiente externo.

Na verdade, as leituras surgem de interesses variados, mas também o gênero, a faixa etária e o nível socioeconômico são fatores responsáveis por desencadear as especificidades das obras selecionadas pelos eventuais leitores. Por tal razão, frisamos que a formação do leitor acontece gradativamente, conforme o grau de amadurecimento e complexidade de leitura que se manifestam depois de um novo livro lido. Ocasionalmente, o leitor experiente precisa encontrar referências implícitas no texto, mesmo quando estas são apenas inferências, e não somente quando estão explícitas no texto.

Acerca da diversidade de leituras, Cosson (2019, p. 35) reitera:

[...] a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em

leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas.

Percebemos que a seleção das leituras é incumbência da escola, e que estas enriqueçam o vocabulário dos alunos e que a cada passo possam despertar um leitor sagaz, hábil às convenções sociais indispensáveis não somente para si, mas também para os outros em torno de si. A este respeito, Bordini & Aguiar (1993) advogam que a procura constante da literatura deve ser de enfrentamento consciente pela ação reflexiva do texto quanto à nossa existência no mundo, afinal, o texto como a literatura, tem a qualidade de provocar no seu leitor, sentimentos humanizadores que geram conhecimento sobre o passado e reflexões sobre a realidade vivenciada.

No que se refere à instrução da efetiva leitura literária, Bordini & Aguiar (1993, p. 18) sugerem:

O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. A literatura brasileira e a literatura infanto-juvenil nacionais vêm preencher estes quesitos ao fornecerem textos diante dos quais o aluno facilmente se situa, pela linguagem, pelo ambiente, pelos caracteres das personagens, pelos problemas colocados. A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler.

Eis aqui a importância de compreendermos que a escola deve oferecer o passaporte da leitura dos diversos gêneros literários. Porque sendo esta, oficialmente institucionalizada como responsável pela educação de crianças e jovens até os 17 anos de idade em seu ambiente, é também dela o papel de selecionar criteriosamente os textos que se adequam aos seus alunos, mediante as necessidades preconizadas pela sociedade.

Ao pretendermos formar um aluno cujo letramento literário seja atingido adequadamente, é importante adotar leituras humanizadoras, instigantes, filosóficas, e outras que desencadeiem um passado desconhecido, mundos imaginários, aventuras fantásticas, o horror, a realidade e a ficção. Segundo Zilberman (2005, p. 85):

A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual o sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade em confronto com o texto.

Portanto, a leitura forma e transforma o cidadão, enquanto sujeito consciente de novas aprendizagens, novos conhecimentos de mundo. Ler é ganhar o mundo e transformá-lo em um ambiente harmonioso e saudável para viver consigo mesmo e com os outros. Não importa qual seja o texto: se o aluno leu uma HQ e conseguiu aprender algo com ela, fez com ela uma releitura da realidade, observou quão transformadora pode ser o contato com esse texto, então ele é um leitor competente. Ler uma obra clássica quadrinizada na escola, pode ser uma proposta válida para o letramento literário na educação básica.

Criadas há mais de 100 anos, as HQs já foram alvo de muitas críticas e de boicote no século passado. Hoje, conquistaram seu espaço e estão consolidadas como fortes aliadas no trabalho pedagógico para todas as idades. Nesse contexto, é preciso considerar que tudo o que envolve sala de aula, deve ser planejado com objetivos especificamente definidos, inclusive as HQs a serem utilizadas. Sobre este assunto, Cavalcante & Cedro (2016, p. 81) acrescentam:

é preciso que o educador saiba as necessidades e carências do público alvo e o que determinada história em quadrinho pode contribuir para um processo de aprendizagem rico, trabalhando justamente na superação destas carências.

Ao percorrer uma HQ, os leitores viajam pelas imagens, pelo enredo das sequências narradas. Involuntariamente se envolvem e entram na trama da história, seguem o autor, e são transportados para o universo tramado por ele. Eisner (2001) entende que HQ é uma forma de fazer arte e literatura, ao mesmo tempo que se narra com palavras e imagens.

Os quadrinhos são abordados nas escolas de variados modos e contextos: desde o cartoon à tirinha. Em Língua Portuguesa, inúmeras

vezes estão agregados nos exercícios de análise linguística e, em raros momentos, são encontrados nas tarefas com leitura, compreensão e interpretação. Atualmente, as HQs literárias já são patrimônio das bibliotecas das escolas públicas, mesmo que em quantidade simbólica. Isto é um começo, já que há algum tempo, não se imaginava o trabalho com a literatura feita em quadrinhos.

Nos livros didáticos da Educação Fundamental, muitas tirinhas com personagens diversas são encontradas em larga escala. Desde Mafalda, criação do cartunista argentino, Mino, às mais diversas e famosas de Maurício de Sousa, como Mônica e Cebolinha. E não somente para o Ensino Fundamental, porque muitos livros do Ensino Médio trazem tiras com personagens que já se notabilizaram neste universo imagético. Além disso, atividades com charges e cartuns também estão bastante presentes e são frequentes também em avaliações externas como as do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). De alguma forma, essas leituras facilitam o contato com as HQs, pois também envolvem a linguagem híbrida.

Hoje, impressos oficiais como os PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a BNCC, dentre outros, dispõem que as histórias em quadrinhos como proposição ao letramento literário é uma grande propulsora para as leituras escolares. Sobre o que deve ser materializado em sala de aula, os PCN (1997, p. 67) para o Ensino Fundamental elucidam:

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível. O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o

vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta.

Assim, tornar a leitura diversa e variada é a alternativa mais sensata como sugestão para o letramento literário, como forma de levar o leitor a conhecer a obra ou texto, e integrar-se àquilo que leu, ao seu eu e ao mundo que o circunda. Engajar essas leituras ao que é literário e às HQs, prestigiadas matrizes de imagens e cores, fará do universo do leitor, uma fonte insaciável de deleitamento e de leituras infindas. Ler um clássico quadrinizado é buscar a compreensão leitora dos jovens através do diálogo da linguagem verbal com a não verbal.

No entender de Pina (2014), mesmo que as editoras vendam as adaptações de clássicos literários em lugar das obras originais ou como patamares para que se dê a leitura literária, é uma resolução válida, pois os clássicos quadrinizados podem formar leitores, e com ganho especial através da linguagem híbrida, já que a literatura por si só não fomenta algumas das características que a linguagem não verbal torna possível. Segundo a autora: “A natureza artística dos quadrinhos, essencialmente lúdica, viabiliza, dessa forma, uma formação leitora mais complexa, mais criativa” (PINA, 2014, p. 215).

Conforme McCloud (2008), o código dos quadrinhos é convincente, e o leitor é conduzido a ler quadrinho por quadrinho, através daquilo que visualiza. As adaptações literárias feitas em HQ constituem-se em rerepresentações do texto original em uma nova leitura, com acréscimo da leitura colorida de imagens, dos ícones, onomatopeias, balões e tudo que especifica as histórias em quadrinhos.

Quanto a usá-las em sala de aula, Vergueiro (2018, p. 26) esclarece:

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino.

Todavia, um bom planejamento é o que determina a eficácia do trabalho do professor. Assim, uma sequência básica em função do letramento literário com *Dom Quixote* em quadrinhos, é relevante para formar o leitor habilidoso que se aspira.

Para efetivar nossa proposta de intervenção, elaboramos uma sequência didática como o modelo de Sequência Básica de Cosson (2019), sobretudo por considerarmos este, adequado para as atividades leitoras que buscamos e organizamos com o uso de HQ, já que se adequa à faixa etária dos alunos do 9º ano. São estágios segmentados da seguinte forma:

1ª etapa: motivação – é o estímulo para o aluno adentrar no texto.

2ª etapa: introdução – é a propagação da obra e do autor (principalmente relacionada à escritura do texto em questão) para os alunos.

3ª etapa: leitura – é a evidenciação do texto ou da obra pelo aluno. E os **intervalos**, oportunidades de encadeamento do tema com releituras inovadoras.

4ª etapa: interpretação – é quando o aluno expõe a aprendizagem adquirida através da obra e das releituras, ou seja, a socialização e elaboração dos significados dos textos.

Estruturamos a SB em (13 horas/aulas), divididas em seis momentos: a motivação, introdução, leitura e intervalos de 2h/a e a interpretação de 3h/a.

1º momento: Motivação (2h/a) – O que é uma HQ? Vamos descobrir?

Habilidade da BNCC (2018, p. 157):

(EF69LP44)¹ “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”.

Tempo aproximado: 2 h/a de 50 min.

Professor, instigue o conhecimento prévio dos alunos através de uma roda de conversa, preferencialmente na biblioteca, com algumas perguntas:

Alguém conhece ou já leu uma HQ?

O que é uma HQ?

Quais vocês conhecem?

Dialogue sobre as HQs, tipos de balões, onomatopeias, expressões, etc., e vá além, para que falem sobre os temas lidos por eles. Em seguida, exiba o vídeo *O que são quadrinhos?*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kPBLNUS6w8U>

Depois, exiba o vídeo *Gênero textual: mangás e outras histórias em quadrinhos*, para enriquecer os conceitos dos alunos sobre HQs.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtW2MZUMZCQ>

Após assistirem aos vídeos, apresente aos alunos uma caixa (se for em sala) ou uma estante (se for na biblioteca), onde eles possam escolher uma HQ para uma leitura breve, e assim, também visualizarem os elementos que caracterizam uma HQ, como apresentados nos vídeos.

Crie um debate pós-leitura:

O que você aprendeu sobre o texto lido?

Quais recursos dos quadrinhos foram encontrados na história?

Do que falava sua HQ?

O que é um mangá?

Esta etapa é muito importante para a sequência das próximas.

¹ Código da BNCC, para cada habilidade proposta: habilidade 44, de Língua Portuguesa – LP, para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano (EF69LP44).

A etapa da motivação é a vez de provocar o conhecimento prévio das leituras promovidas, inclusive sobre os gêneros. Se os alunos conseguirem se engajar com as HQs, voluntariamente, será mais exequível ao professor atingir a interação dos textos literários que deseja introduzir. Uma sugestão cuja proposta de intervenção seja com leitura de HQ de clássicos literários, desencadeará o letramento literário, que talvez com outro gênero não se obtenha. Assim, *Dom Quixote* terá também seu lugar na sala de aula, e uma das habilidades da BNCC será contemplada.

2º momento: Introdução (2h/a) – Você conhece Dom Quixote? E Cervantes?

Habilidade da BNCC (2018, p. 157):

(EF69LP46) “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs”.

Tempo aproximado: 2 h/a de 50 min.

Caro professor, a título de aprofundamento ao conhecimento da turma, difunda o livro *Dom Quixote de La Mancha*, de Cervantes, na versão original de duas partes e, depois, a HQ *Dom Quixote*, como a produzida pela Editora Escala Educacional que será utilizada nesta pesquisa. Destaque que a HQ é uma releitura do clássico, escrito no século XVII. Fale sobre os autores e obras, sem deixar de enfatizar Miguel de Cervantes de Saavedra, enquanto criador da obra.

Deixe que manuseiem e que percebam as diferenças de volume. Eles devem compreender que mesmo uma obra em menor número de páginas como a HQ, não perderá a essência da obra original. No entanto, a HQ é uma releitura e deve ser vista como tal.

Sugestão: Exiba um vídeo que apresenta tanto o livro *Dom Quixote* quanto o autor, Miguel de Cervantes, pois destaca o momento em que a obra foi escrita e como era vista, e a visão que os leitores têm hoje.

Quem tem medo de Dom Quixote? Parte 1

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VO9tP1_cGkM

Gere um debate sobre as possíveis diferenças que podem também aparecer entre o romance e a HQ, tanto em estrutura quanto em enredo. E quais as expectativas dos alunos quanto à leitura da HQ.

O que a capa da HQ nos fala sobre a personagem Dom Quixote?

E a contracapa?

Qual é a imagem que se sobressai nas duas obras?

Com a introdução chega o momento de se conhecer o texto ou a obra que será lido ou lida. É o momento para o aluno se relacionar com a capa e com todos os elementos pré-textuais: componentes do material físico da obra e intelectuais responsáveis pela escritura, tradução (quando houver), imagens, etc. São elementos que antecedem à leitura, como a capa e a apresentação da obra, que algumas vezes revelam detalhes sutis ao leitor. Além disso, pode surgir um momento de cumplicidade e interação entre a turma, ou um possível debate sobre o tema que remeta tanto à obra quanto ao autor, posto que o vídeo exibido em questão, revela as formas como a obra foi pensada por Cervantes e como é vista por críticos na atualidade.

3º momento: Leitura (2h/a) – Vamos nos deleitar com uma leitura “Quixotesca”?

Habilidade da BNCC (2018, p. 187):

(EF89LP33) “Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis,

biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores”.

Tempo aproximado: 2 h/a de 50 min.

Professor, prepare o espaço para a leitura em círculo ou semicírculo: sala de aula, ou na biblioteca, ou outro espaço da escola, e deixe os exemplares expostos e acessíveis aos alunos. Uma outra opção é disponibilizar em PDF *via* celular.

Antes da leitura converse com os alunos e sugira que: façam as anotações das palavras desconhecidas, principalmente se estas atrapalharem a compreensão do texto; descubram os sinônimos em dicionário e que se adequem ao contexto; leiam a obra, observando todos os itens que contemplam um texto narrativo.

Agora, com tudo organizado e os textos em mãos, professor, inicie a leitura. Continuam todos em silêncio, fazendo suas leituras. Momento de concentração no texto.

A leitura é a hora de entregar-se ao texto. E no caso de uma HQ, também atentar para as imagens criadas a partir da narrativa, entrar no texto e se ver como um Dom Quixote sonhador ou como Sancho Pança, que vê a realidade, mas a ignora em dados momentos. Ou ainda, proclamar-se um narrador-observador, e contemplar tudo de longe, e questionar se todas as aventuras estavam nas novelas de cavalaria. Em uma história romanesca como *Dom Quixote*, muitas peripécias podem acontecer, porque nos livros as possibilidades são incalculáveis.

4º momento: Leitura (intervalo 1) (2h/a) – Como seria o *Dom Quixote* no Brasil?

Habilidade da BNCC (2018, p. 159):

(EF69LP49) “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor”.

Tempo aproximado: 2 h/a de 50 min.

Professor, é a hora de verificar os impasses de leitura dos alunos e de intervir, se necessário. Indague sobre a intuição inicial que eles tiveram dos personagens principais. Descubra quem está lendo, se precisam de ajuda para a compreensão da obra, etc. O ideal é que já tenham lido a parte 1, do livro.

Em seguida, apresente e leia para a turma uma adaptação da obra, *Dom Quixote no Brasil* (1989), de Teresa Noronha.

Faça com eles um comparativo entre as duas obras: Personagens, conflito, tempo, espaço, clímax, etc. É a retomada dos elementos da narrativa, pois alguns já terão lido a obra por completo. Mesmo assim, limite-se o máximo possível para que não ultrapasse as aventuras do livro 1.

Professor, sugira que façam uma **pesquisa** (individual ou coletiva) **de mais adaptações** de *Dom Quixote* nos vários campos das Artes: paródias, músicas, pinturas, esculturas, poemas, etc., para uma exposição em slides na próxima etapa.

DICAS DE ADAPTAÇÕES:

Músicas:

Dom Quixote – Ângela Maria – <https://www.ouvirmusica.com.br/angela-maria/dom-quixote/>

Dom Quixote – Biafra – <https://www.ouvirmusica.com.br/biafra/1165299/>

Dom Quixote – Engenheiros do Hawaii – <https://www.ouvirmusica.com.br/engenheiros-do-hawaii/72889/>

Dom Quixote – Maria Rita – <https://www.vagalume.com.br/maria-rita/dom-quixote.html>

Dom Quixote – Os mutantes - <https://www.ouvirmusica.com.br/mutantes/90225/>

Filmes ou trailers:

O Homem Que Matou Dom Quixote | Trailer Legendado (aventura/comédia - 2019: 2h 13m). Diretor: Terry Gilliam - <https://www.youtube.com/watch?v=BmSwriZF83Y>

Don Quixote 2000 – Diretor: Peter Yates legendado
<https://www.youtube.com/watch?v=y0WzbW1vEZ0>

Don Quijote de la Mancha – Rafael Gil – 1947 – Espanhol – Drama/comédia -
<https://www.filmesdetv.com/don-quijote-de-la-mancha.html>

Donkey Xote – 2007 – José Pozo – Animação/comédia – Espanhol
<https://www.youtube.com/watch?v=IjRqU6GqCwI>

Dom Quixote – 1992 – Português lusitano – Orson Welles – Drama/comédia - *trailer*
<https://www.youtube.com/watch?v=5XDkloqGYiQ>

Pinturas:

Dom Quixote e Sancho Pança (2009): óleo sobre tela - Assis Costa
<http://antoniofabiano.blogspot.com/2011/02/dom-quixote-e-sancho-panca-2009-assis.html>

D. Quixote (1945): óleo sobre tela - Armando Romanelli
<https://www.andreadiniz.com.br/peca.asp?ID=3658387&ctd=24&tot=&tipo=>

J. Azevedo, óleo sobre tela, **representando Dom Quixote**
<https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=313265>

L. Baur – Óleo sobre tela, **representando Dom Quixote e Sancho Pança**
<https://www.pauloantiguidades.com.br/peca.asp?ID=3521564>

Paródia:

Paródia: Chapolin:

Dom Quixote e Sancho Pança (1978) Dublado - www.forumch.com.br
<https://www.youtube.com/watch?v=BVoykG0xzku>

Escultura:

Dom Quixote – feito de lixo – Homenagem aos 400 anos da morte de Cervantes
<http://revistavitrineibiuna.com.br/?p=16255>

Neste primeiro intervalo, os alunos já poderão tecer comentários sobre a obra, visto que terão lido boa parte, ou talvez até a obra completa. E como obtenção do letramento literário, esboçar um quadro comparativo entre as adaptações de *Dom Quixote* em HQ e *Dom Quixote no Brasil*, duas obras de linguagem mista. Inclusive, ao propor que investiguem mais adaptações de *Dom Quixote* no campo

das Artes, amplia-se os campos de letramento (literário), pois nos intervalos de leitura o aluno enriquece seus conhecimentos através das trocas de descobertas entre si.

5º momento: Leitura (intervalo 2) (2h/a) – Quantos Dons você descobriu?

Habilidade da BNCC (2018, p. 187):

(EF89LP32) “Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros”.

Tempo aproximado: 2 h/a de 50 min.

Professor, inicialmente, lembre-se que a pesquisa das adaptações deve estar salva em *pendrive* e em forma de *slides* para a interação entre a turma, posteriormente, antes de encerrar este último intervalo.

Agora é a hora de extrair respostas mais evidentes sobre o que já leram, falar sobre as aventuras e desventuras dos cavaleiros andantes, como se comportam, porque Sancho sempre acompanha Dom Quixote, etc. Falar de amizade, fidelidade, e da luta pelos mais fracos. Peça que os alunos relacionem com temas da atualidade. Nesse momento já deverão ter lido boa parte do último livro.

É importante que eles compreendam o que são as novelas de cavalaria, e o vídeo com o *link* a seguir pode ser exibido para corroborar as leituras feitas por Dom Quixote e as imagens que ele criou, fazendo-o com que se tornasse um cavaleiro “errante”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9BOSxhkTrxs>

Após o vídeo, muitas obras que se tornaram filmes poderão ser mencionadas como exemplos daquilo que Dom Quixote vivia em seus momentos de devaneios. Faça com eles um paralelo desses filmes, traçando pontos comuns que os qualificam como novelas de cavalaria.

Em sequência, forneça aos alunos, de maneira impressa, o texto *Dom Quixote em Cordel* (2010), de Olegário Alfredo, para uma leitura compartilhada. Concedendo uma adaptação a mais de *Dom Quixote*.

Após a leitura, peça que levantem as diferenças com a obra em HQ, quanto à forma na estrutura do texto, e também quanto às ilustrações.

Para encerrar o momento, é hora de exibir os *slides* com a pesquisa de todas as adaptações encontradas pelos alunos. E caso necessite, acrescente as dicas apresentadas anteriormente. Comente e deixe que dialoguem sobre as artes que descobriram. É hora de desfrutarem das muitas descobertas.

Este é o último intervalo da leitura e os alunos já estarão deslumbrados com a história, com as personagens, já conhecerão suas habilidades, fraquezas, muitos já terão conhecimento do final da história, e as adaptações só deixarão este momento mais envolvente e rico, sobretudo porque *Dom Quixote* sendo de fato uma produção do século dezessete, é literatura mundial, recontada em várias artes e por vários olhares, cujas linguagens somente fortalecerão o letramento literário para os estudantes do 9º ano da Educação Básica.

6º momento – Interpretação (3h/a): O que você aprendeu? Vamos reproduzir?

Habilidades da BNCC (2018, p. 187):

(EF09LP04) “Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

[...]

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa”.

Tempo aproximado: 3h/a de 50 min.

Distribua os alunos em grupos e selecione as tarefas para o letramento literário em compartilhamento. É hora de mostrar as releituras dos alunos através das retextualizações do que aprenderam sobre o tema, o que absorveram da obra. Professor, lembre-se: fez as divisões em equipes, mas as tarefas contemplam diversos gêneros textuais e a retomada de conceitos dos mesmos deve ocorrer para a turma, integralmente.

- **Grupo 1:** criará cartões de visitas para propagar a leitura da HQ aos estudantes da escola;
- **Grupo 2:** criará poemas que enalteçam obra e autor;
- **Grupo 3: criará charges e tirinhas com Dom Quixote na luta pelos oprimidos;**
- **Grupo 4:** criará memes com as loucuras de Dom Quixote;
- **Grupo 5:** selecionará algumas falas da HQ e em balões expor pela escola;
- **Grupo 6:** fará um painel sobre a obra Dom Quixote e expor em mural

Todo o material confeccionado pela turma ficará exposto na biblioteca para que outros possam também apreciar a releitura da HQ. Caso a escola ou turma tenha *blog*, *Instagram*, *Facebook*, disponibilize o material digital nessas redes sociais.

A interpretação é o momento de avaliação, visto como a hora da exposição de produções daquilo que foi absorvido pelas leituras, especialmente porque ao longo dessa sequência básica, o aluno tem o benefício de conhecer muitas outras obras, textos e artes que dialogam com o clássico *Dom Quixote* em HQ.

A sequência aqui elencada apresenta-se como um suporte ao professor para o letramento literário no Ensino Fundamental, tanto para o 9º ano quanto para outras séries. A partir desta sequência, outras poderão ser criadas ou adaptadas, conforme a faixa etária da turma, ou com o propósito de leitura para determinado tema, etc. É importante salientar que a 1ª etapa, de acordo com Souza & Cosson (2011), é a atividade de processar informações que atuam, pontualmente, na assimilação da leitura. Através dela, é possível prever se todas as outras etapas ocorrerão como planejadas. Salienta-se ainda a primordialidade de uma sequência didática regrada nos fundamentos da BNCC.

Considerações finais

Neste artigo homologamos, através de argumentações teóricas significativas, que as HQs literárias podem ser elementos pedagógicos eficientes na construção do letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental, por entendermos que são novas

leituras dos clássicos já existentes na literatura mundial e que estão adequadas ao contexto escolar dos dias atuais, além de propiciarem uma linguagem híbrida voltada para os jovens. E como promissora para o letramento literário, desenvolvê-las em ambiente escolar é um ganho de criatividade e linguagem lúdica no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Compreendemos que discutir e conceituar sobre letramento e letramento literário é parte importante para fundamentar o trabalho com a proposta de intervenção que aqui focalizamos, porque o letramento literário é um procedimento de escolarização, e como tal deve ser orientado de forma a assegurar e fortalecer a efetividade das atividades de leitura.

Ocupar-se com a leitura de clássicos literários é absorver e cultivar nossos ancestrais, e o que foi a base para tudo o que é escrito e significativo para a criação leitora atual. Pensar em um guia pedagógico que eleve o trabalho docente com a literatura canônica é maximizar a leitura escolar como um feito para a ascensão humana.

A sequência básica aqui proposta, pode fornecer estratégias de leitura aprimoradoras para as aulas de língua materna, além de estímulo às práticas frequentes de novas descobertas no ensino aprendizagem de professores e alunos, pois a escola é o espaço do letramento literário, o recinto onde estas ações precisam ser reforçadas. E cabe ao educador, não só selecionar os gêneros e suportes, mas planejar suas aulas com base no que os alunos precisam para o uso da língua em sociedade.

Ressalta-se ainda que as HQs literárias devem ser usadas criteriosamente em ambiente escolar. Em uma sequência básica, como a proposta acima, ou em oficinas, ou até mesmo em um plano de aula semanal, importa salientar: o planejamento e execução das ações devem surgir a partir das prioridades leitoras dos alunos, com fundamentação nos PCN, BNCC, e nos demais documentos oficiais que dão sustentabilidade às ações necessárias no trabalho pedagógico. Afinal, as aptidões e destrezas dos estudantes leitores só são possíveis através de estratégias significativas.

Esta sequência básica, a partir dos estudos de Cosson (2019), é uma das melhores técnicas pedagógicas de incentivo à leitura dinamizada no Ensino Fundamental, e por esta, outras poderão ser geradas. Quanto ao professor, ele deve estar sempre em busca de estratégias de ensino que se mostrem mais eficazes na aprendizagem de seus alunos. Portanto, conceber leitores eficientes com HQs é exequível, pois ensaja eficazmente, o letramento literário.

Referências

- ALFREDO, O. **Dom Quixote em Cordel**. Ilustrações: Milton Fernandes. Belo Horizonte: Crisálida, 2010. (Adap. da obra de Miguel de Cervantes)
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. (Série: Novas Perspectivas)
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, v.1, 1997.
- CAVALCANTE, Luís Adolfo de Oliveira; CEDRO, Wellington Lima. Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Editora Reflexão, 2016.
- CERVANTES Saavedra, Miguel de. **Dom Quixote**. Roteiro e ilustrações: Bira Dantas. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Literatura Mundial em Quadrinhos)
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora contexto, 2019.

NIUE/UFRGS. Para além da aula de língua portuguesa. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, 2006.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

McCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.

NORONHA, Teresa. **Dom Quixote no Brasil**. Ilustração de Sandra Aymone. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. A literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego. (Orgs.) **Quadrinhos e literatura: Diálogos possíveis**. São Paulo: Criativo, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos**. UNIVESP/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 (Curso de Pedagogia). Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018. (Col. como usar na sala de aula)

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outros textos. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto (Org.) **Leitura: práticas, impressos, letramento**. 2. Ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Col. Linguagem e educação)

DAS PRÁTICAS DE LEITURA AO LETRAMENTO LITERÁRIO: A (IN)VISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA NO LDP À LUZ DO PÓS COLONIALISMO

Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar
Elri Bandeira de Sousa

Introdução

Discorrer sobre uma questão tão relevante como o letramento literário nas práticas de leitura no cotidiano escolar é uma tarefa desafiadora, quando se observa a realidade em que se dão essas práticas nas escolas públicas brasileiras, onde o ensino de literatura ainda não alcança a todos. Nesse sentido, este trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS, tece algumas reflexões teórico-metodológicas sobre esse tema e discute os problemas do livro didático quando este trata, nas atividades sobre literatura, da personagem negra mirim. Por fim, apresenta uma proposta de leitura, à luz do letramento literário e do Pós-colonialismo, do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis, em contraponto com outros textos literários sobre a criança negra e questões sociais que envolvem a cultura afro-brasileira.

Na sala de aula, o tratamento dado ao texto literário nem sempre cumpre com os objetivos aprovados em documentos legais: a fruição e o prazer que a leitura provoca no leitor e a formação deste enquanto sujeito consciente e agente das práticas sociais. Ademais, o livro didático de Língua Portuguesa, mesmo embasado em teorias renomadas na área da linguagem e da literatura, ainda deixa a desejar em pelo menos dois aspectos: o analítico e o temático. A análise literária não pode perder de vista o caráter literário da obra, por um lado; por outro, não pode excluir obras cujas temáticas concernem aos indivíduos e aos grupos sociais. Levar para a sala de aula o ensino da cultura afro-brasileira, sem

perder de vista a historicidade do tema, é uma forma de cumprir o que determina a Lei 10.639/2003.

O presente trabalho, como parte da dissertação de mestrado, toma contribuições teórico-metodológicas de Bonnici (2009, 2012), Cosson (2018), Bordini e Aguiar (1988), Candido (2010), Bernd (1998, 2003), Colomer (2007), Fanon (2008), Gomes (2010, 2011), Debus (2017), Brandão e Micheletti (2011) como pontos de apoio para construção de uma proposta de prática de leitura pelo viés do letramento literário e do pós-colonialismo.

À luz dessas sugestões teóricas, procura-se responder a questões relevantes para as práticas do letramento literário na escola, pois entende-se que o êxito de tais práticas depende de estratégias que articulem bem as necessidades concretas e as teorias de apoio. Para favorecer essas estratégias, para que elas sejam, de fato, inovadoras, outras escolhas são importantes: os gêneros literários, os temas e o caráter sistêmico e contínuo da leitura integral das obras escolhidas. O objetivo maior a ser alcançado é a formação de uma comunidade de leitores.

As relações entre leitura e literatura: uma abordagem do letramento literário na perspectiva dos estudos pós-coloniais

A formação de leitores proficientes é um assunto em voga, pois este vem fazendo parte de constantes debates nos vários segmentos e em eventos da educação. Não é raro deparar-se com as inquietações que provocam uma crítica aos métodos utilizados para ensinar o aluno a ler e escrever de forma eficiente.

Tornou-se, então, necessário enfrentar o problema da escolarização da literatura: como ela é conduzida pelo professor? Como é recepcionada pelo aluno? De que espaço o texto literário dispõe em sala de aula? Como ele é lido? Que tipo de produção textual se propõe, e como essa produção se relaciona com o ensino de literatura? A nosso ver, não se pode perder de vista a articulação entre todas essas atividades, nas quais os sujeitos possam se identificar e se reconhecer como participantes do um processo de

construção coletiva, seja das atividades de leitura crítica do conto, do poema, da canção, etc., seja das atividades de produção textual.

Se recuarmos aos tempos da colonização, abriremos outra trilha de problemas: o ensino/aprendizagem da língua portuguesa ao indígena. A este foi negligenciado o ensino da língua nativa, o que se verificou, num primeiro momento, nas escolas jesuíticas e, posteriormente, na escola pública. Esse fato se repete com os africanos escravizados. Consoante Silva (2011, p. 21):

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco.

Como se percebe, a aprendizagem na escola foi concebida não só com a negação da língua original do sujeito, mas com a imposição da cultura do colonizador sobre o nativo e sobre o africano trazido ao Brasil e escravizado. Por outro lado, conforme pontuam Silva *et al* (2011, p. 33; grifo das autoras), “a língua nacional no ensino brasileiro só recebeu *status* de obrigatoriedade em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692”. Desse modo, infere-se que essas falhas no tocante ao ensino da língua materna ainda respingam nos materiais didáticos destinados à escola, a exemplo do livro didático.

No que tange ao ensino da literatura, em 1986, com a Resolução nº 6 e o Parecer 785 do CFE, aprova-se uma orientação legal mais explícita. Segundo Silva *et al* (2011, p. 34), “somente nesse momento se expressa, em forma de lei, que as atribuições ao ensino de língua nacional eram descabidas e se estabelece o Português como disciplina que deveria ensinar língua nacional e literatura, com ênfase à literatura brasileira”. Contudo, depois de tantos anos, percebe-se que o ensino da literatura ainda não se consolidou, pois, além de não ser contemplado em sua especificidade, não considera a diversidade da cultura brasileira, uma vez que reproduz o discurso e prioriza as produções artísticas da elite letrada em detrimento das produções

orais e escritas do povo negro e indígena, quase sempre ausentes dos instrumentos didáticos.

O Brasil manteve, desde o início da colonização até hoje, no aspecto legal, uma postura permissiva perante a discriminação e o racismo que atingia (e ainda atinge) a população afrodescendente. Veja-se o que consta nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*:

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Observe-se que os citados decretos se referem a um período em que o Império já havia aprovado leis que restringiam a escravidão no Brasil. A Lei Eusébio de Queiroz, que visava reprimir o trágico de africanos no Império, é de 1850, ou seja, é anterior ao Decreto nº 1.331, que é de 1854. A Lei do Ventre Livre é de 1871, anterior, portanto, ao Decreto nº 7.031-A, de 1878. Em outras palavras, embora já houvesse leis que iam, aos poucos, abolindo a escravidão, no Brasil, a educação formal continuava a ser negada, oficialmente, ou eram criadas dificuldades para que os negros ou escravos tivessem acesso aos “bancos escolares”. Essas informações deixam claro que a exclusão do negro no sistema de ensino, no Brasil, é um problema de longa data.

Mesmo a população brasileira sendo hoje constituída por 9,3% de indivíduos que se declaram pretos, e 46,5% que se reconhecem pardos, totalizando 55,8 %, segundo o IBGE/2018¹, o que ainda se

¹ Informações coletadas na Tabela 1.1 (UF) - Distribuição da população, por cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação – 2018 (IBGE/2018). Disponível em: <https://www.>

observa, nos manuais didáticos, via de regra, é uma reprodução da marginalização sofrida pelo povo negro ao longo da história. Consoante Debus (2017, p. 29-30; grifos da autora):

No que diz respeito à presença de personagens negros ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira em narrativas de recepção infantil e juvenil, produzidas no Brasil, quase inexistente anteriormente à década de 1970, e, quando isso ocorre, o negro é representado com docilidade servil, submisso ao cumprimento de seu papel de subalternidade [...].

Em 2004, depois de lutas travadas pelo Movimento Negro, são implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com base na Lei 10.639/2003. Conforme Gomes (2011, p. 56; grifo nosso), essa Lei:

[...] não pode ser interpretada apenas como resposta do Estado à reivindicação de um movimento social. [É] preciso localizar o surgimento da legislação no contexto das lutas e dos saberes da comunidade negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro.

Tendo em vista o que determina a Lei 10.639/2003 e, paradoxalmente, a persistência de estereótipos da pessoa negra nos instrumentos de ensino, seja na linguagem verbal, seja nos textos visuais, nos quais o negro quase sempre assume uma condição subalterna, faz-se necessário combater essa herança histórica e apresentar o negro como protagonista de sua própria história e como parte ativa da construção da identidade nacional.

Ao discutir a diversidade étnico-racial na educação brasileira, Gomes (2010) defende que a escola brasileira, pública e particular, precisa rever posturas, valores, conhecimentos e currículos. A autora assim argumenta:

Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as

ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados. Acesso em: abril de 2020.

diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei (GOMES, 2010, p. 104; grifo da autora).

Embora leis como a supracitada e documentos oficiais que norteiam a educação, como os PCN (1997, 1998), venham contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, parece não haver um consenso entre os atores responsáveis pela inserção dos aprendizes no mundo letrado. Quando se verifica a seleção e as estratégias de leitura do texto literário, não é difícil perceber que essas escolhas estão muito aquém do que, de fato, possa instigar a maioria dos alunos a ler e prosseguir na busca por outras leituras. As obras literárias, na maioria das vezes, selecionadas sem critérios pré-estabelecidos e impostas conforme abordagens já cristalizadas no cotidiano escolar, mais distanciam do que aproximam o discente da literatura, pois ele, via de regra, não se reconhece naquilo que lê.

Para que as práticas de leitura se tornem significativas para o aprendiz é imprescindível que ele se deixe atrair pelo objeto estético e seu conteúdo. Nesse sentido, a escola precisa assumir, de forma mais efetiva, a responsabilidade, enquanto instituição veiculadora da linguagem, pela inserção da literatura como prática social. De acordo com Brandão e Micheletti (2011, p. 22):

A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos.

Para que o letramento literário, de fato, se efetive no âmbito escolar torna-se imperativo que o professor seja mediador da leitura do aluno. Na acepção de Kleiman (2005-2010, p. 51-52), “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um

verdadeiro agente social”. Bordini e Aguiar (1988, p. 17) pensam da mesma forma:

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.

Nesse sentido, é possível compreender a causa do fracasso escolar no tocante à formação de leitores proficientes, e delinear outros mecanismos que possam favorecer ao sucesso na formação de alunos-leitores, capazes de ler não só a superfície, mas sobretudo o que está “oculto” na obra literária. Contudo, antes de proporcionar o contato do aluno com o texto literário, é imprescindível selecionar obras que contemplem a diversidade da cultura brasileira. E um dos elementos que compõem essa diversidade é o contingente de origem africana. “É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial [...] e não somente das práticas de formação continuada” (GOMES, 2011, p. 45) dos sujeitos mediadores da leitura.

Como se percebe, a temática em discussão sinaliza para a necessidade de uma formação mais consistente do docente para que esse profissional domine estratégias que promovam reflexões pertinentes no combate aos estereótipos construídos na sociedade e presentes no cotidiano escolar. Entende-se que um bom texto literário pode contribuir com esse objetivo, uma vez que pode encantar o leitor e, ao mesmo tempo, levá-lo a problematizar a realidade. Segundo Paulino e Cosson (2009, p. 69):

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos.

Nessa concepção de leitura, é fundamental considerar as condições de produção da obra, a visão do autor em relação ao outro, a abordagem temática, entre outros elementos subjacentes à tessitura do texto, e principalmente, conceber o processo de leitura como um “modo” de reescrita no ato da leitura. A leitura pode ser, enfim, um momento de construção e reconstrução da identidade do sujeito-leitor no contato com o outro/autor através da obra.

As obras literárias, por seu caráter polissêmico e singular, “nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com múltiplos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida” (ECO, 2003, p. 12). Nesse entendimento, a literatura é o caminho mais viável para introduzir o jovem nessa empreitada, pois o põe em contato com o mundo do ilusório, da fantasia, leva-o a viver novas experiências, como também o faz conhecer novas formas de ver o mundo real.

Sobre essa relação entre homem, mundo e literatura, Brandão e Micheletti (2011, p. 23) afirmam o seguinte:

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o mundo e o homem, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento.

Assim, há uma relação íntima entre a necessidade que temos em representar o mundo e a criação literária, pela força expressiva que a arte tem para dar sentido, responder a interrogações e ao mesmo tempo ativar a produção de novos conhecimentos, transformando a percepção que temos de nós mesmos e nossa visão de mundo.

Conforme Bordini e Aguiar (1988, p. 13), “uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo”. Por esse viés, a escola não deve negar ao aluno o acesso a esse bem cultural nem minimizar o papel que este pode cumprir no processo educacional.

Aliar as atividades de leitura literária à produção escrita proporciona ao aluno a conquista de habilidades e competências essenciais para a formação de leitores proficientes, conforme destaca Cosson (2018, p. 12):

Pela própria condição de existência da escrita literária [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Assim, o letramento literário refere-se ao processo de escolarização da literatura, o que implica oportunizar o contato do aluno com a escrita literária, considerando, de fato, o uso social dessa escrita. Em outras palavras, o texto literário, nessa perspectiva, não pode estar dissociado de sua função social, assim como qualquer outro gênero. Em suma, apoiamo-nos na compreensão de Freitas (2003, p. 158, *apud* MELO; MAGALHÃES, 2009, p. 173), para quem o “letramento literário é uma maneira de considerar e valorizar a imaginação ao vivenciar e criar acontecimentos; é um espaço de reflexão e fruição estética”.

Destaca Cosson (2018 p. 28) que “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros”. Consoante essa ideia, a apreciação do texto literário deve ser concebida em sentido amplo. Nessa linha de pensamento, Colomer (2007, p. 159) afirma que “a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados”. O tipo de aprendizado mais próximo do literário é, naturalmente, para esta pesquisadora, o aprendizado linguístico.

Assim, a leitura de poemas, contos, romances, etc., ativando as percepções sonora e visual, poderá favorecer a imaginação, a fruição leitora, o hábito da reflexão e construção de novos significados. Para Candido (2010, p. 84):

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estas a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu feito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Entende-se, assim, que a literatura, como sistema vivo de obras produzidas por um autor, iniciador do processo de construção do texto, parte do confronto com outras obras, e se estende à recepção do leitor, que constrói significados que nunca serão definitivos.

A exploração das temáticas da criança negra e da cultura afro-brasileira, no contexto escolar, possibilita ao aluno aliar diferentes linguagens de autores também diferentes e de épocas distintas num processo contínuo de leitura e produção de significados, seja através da oralidade, seja da escrita, contribuindo para a sua formação como sujeito-leitor. Assim se configura a construção de uma proposta de leitura literária na perspectiva do letramento literário sobre as temáticas supracitadas à luz da teoria dos Estudos Pós-coloniais.

A reflexão pós-colonialista e as primeiras tentativas de sistematização teórica dessa corrente crítica surgem a partir de uma vasta produção literária, escrita em inglês, na voz de autores indianos, africanos e caribenhos em meados dos anos de 1950. Mata (2014, p. 30) procura datar a expressão pós-colonial, tomando como marco Bill Ashcroft *et al*, nos seguintes termos:

noção relativamente antiga, que remonta aos anos 1970, ela só adquire substância conceptual a partir dos anos 1980, no mundo anglo-saxônico, particularmente com o hoje datado livro *The empire writes black: theory and practice in post-colonial literatures* (1989).

Para Mata (2014), o que parece aproximar as várias tendências do pós-colonialismo é a construção de novos paradigmas epistemológicos e metodológicos na análise cultural. As mais importantes mudanças trazidas pelo pós-colonialismo no campo

dos estudos culturais e literários seriam as análises das relações de poder que envolvem a questão de diferença étnica, de raça, de classe, de gênero, de orientação sexual, etc.

A crítica de cunho pós-colonial continua sendo escrita por autores de países de língua inglesa que foram colonizados, mas já se estende a países de colonização portuguesa, como o Brasil, onde a produção literária tem crescido qualitativa e quantitativamente.

A partir dos anos de 1960 as literaturas emergentes, consideradas periféricas com relação aos grandes centros, passam a reivindicar seu reconhecimento sob o argumento de que a identidade de uma nação não se dá de forma individual, mas como construção coletiva. Bernd (2003, p. 17; grifo da autora) amplia esse entendimento ao afirmar que “a identidade é um conceito que não pode afastar-se do de *alteridade* [...] excluir o outro leva à visão especular que é redutora: é impossível conceber o ser fora das relações que o ligam ao outro”.

Não muito distante da percepção dessa autora, Bonnici (2012, p. 11) afirma que: “[...] a inscrição colonial na consciência, na língua e na cultura de milhões de pessoas de todos os continentes permanece nas cicatrizes profundas causadas pela alteridade dentro do pretexto da hegemonia cultural europeia”.

Essa nova perspectiva pode oferecer um outro padrão de leitura de obras canônicas de autores brasileiros, pondo no centro da análise os problemas sociais dos grupos minorizados, relacionando esses problemas à questão histórica da dupla colonização do povo brasileiro. Contudo, faz-se imprescindível considerar estes argumentos de Bonnici (2012, p. 322):

[...] no caso da literatura brasileira, os estudos Pós Coloniais devem levar em consideração certas particularidades das relações *sui generis* colônia-metrópole com suas repercussões na contemporaneidade. Destacam-se, portanto, a profunda singularidade da experiência do colonialismo português e da dupla colonização brasileira [...]

A teoria e a crítica pós-colonialistas baseiam-se, conforme dito acima, na relação entre discurso e poder, configurando-se como

uma nova estética para a interpretação de textos literários e de outros gêneros. Sendo o discurso um mecanismo de exploração do colonizado, a imposição da linguagem pela metrópole passa a ser assimilada como forma de apropriação de uma cultura vista como “superior”, o que, além de causar o complexo de inferioridade, é uma tentativa de apagamento da cultura do povo colonizado. Fanon (2008, p. 34) explica que:

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

De posse das estratégias de leitura oferecidas por essa perspectiva, o aluno poderá estabelecer relações entre a tessitura/linguagem do texto e o contexto de sua produção, entre o discurso do narrador e o das personagens, bem como a posição ideológica do autor em relação à temática da obra. Nesse sentido, o fomento às práticas de leitura, através das estratégias dos Estudos Pós-coloniais, pode levar o leitor a atentar para questões como identidade coletiva e cultural. Nunca é demais afirmar que o narrar e o exprimir, práticas comuns na tradição literária, vêm dos primórdios da vida comunitária e a ajudam a se reconstituir com o tempo.

Uma releitura da literatura brasileira, à luz do Pós-colonialismo, permite compreender a relação estabelecida entre colonizador e colonizado, pois esta é marcada pela tipologia pós-colonial do outro e da resistência, já sinalizadas no primeiro documento sobre o Brasil, a *Carta*, de Pero Vaz de Caminha. Ao longo do processo histórico, emerge uma produção literária, ficcional ou não, constituída sob a ótica do colonizador sobre o nativo e o africano, que procura silenciar a voz do colonizado e apagar sua cultura, como se percebe nessas afirmações de Bonnici (2012, p. 329; grifo do autor):

[...] nos dois primeiros séculos da colonização, à população ‘brasileira’ (consistindo em tribos indígenas, índios semi-escravizados, negros

escravizados e alguns mulatos livres) não é dado acesso a voz. O europeu [...] encarna a metrópole e posiciona o 'brasileiro' como o outro, diferente, subalterno e sem voz.

Contudo, de forma tímida, alguns "brasileiros", educados em colégios jesuítas ou metropolitanos, vão ganhando espaço na sociedade colonial, formando uma nova camada social, ainda que de natureza ambígua e contraditória. Por outro lado, esporadicamente, um escravo ou outro conquista a liberdade individual através das "cartas de alforria". Mas, se vozes da resistência social ainda eram escassas ou abafadas, tendem a crescer com o passar dos séculos. Não se pode relegar ao esquecimento o papel de Zumbi dos Palmares (ainda no Período Colonial) e tantos outros líderes quilombolas, a força da poesia de Castro Alves, o ativismo de José do Patrocínio e a rebeldia de Lima Barreto. Cabe lembrar, ainda, o peso da denúncia encenada em *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo. Esses são só alguns exemplos a nos mostrar que o silenciamento das vozes contrárias ao cativo imposto da Colônia ao ruir do Império não foi total. Algum rumor de rebeldia sempre se escutava.

É por esse prisma que a escola pode mudar o ensino da literatura, isto é, desmistificar as informações camufladas e disseminadas em manuais, livros didáticos e recursos multimídias, muitas vezes impregnados de preconceitos e sem uma devida atenção para questões dessa natureza e para a complexidade do processo histórico. Para tanto, cabe ao professor averiguar se as estratégias de leitura propostas pelos autores desses instrumentos podem contribuir com a perspectiva de leitura concebida pelo Pós-colonialismo.

Silva (2017)² destaca as abordagens de Debus (2017, p. 16-17) acerca de alguns autores que tematizam a personagem negra:

Júlio Emílio Braz [...] debate os conflitos que afligem as personagens negras mirins, ou seja, traz para a ficção o ponto de vista do enunciador negro(a) e suas agruras, deparando-se com a dupla consciência de ser negro(a) na

² Paulo Vinicius Baptista da Silva (cf. Apresentação da obra de Eliane Debus, *A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens*, 2017, p. 14-17).

sociedade brasileira [...]. Georgina Martins trabalha a poética nos conflitos arraigados na condição de ser criança nessa floresta cheia de perigos que é a sociedade brasileira [...]. Joel Rufino dos Santos [...] impregna as temáticas dos povos excluídos e [...] vozes silenciadas em discursos oficiais [...].

Conforme os recortes feitos pelo autor, sobre as obras desses escritores, fica clara a possibilidade de êxito do investimento em leituras como essas no contexto escolar, por se tratar de histórias que recriam conflitos que envolvem toda a sociedade e que atingem de forma direta ou indireta, o conjunto dos alunos. Nesse sentido, torna-se imprescindível traçar estratégias que façam ecoar as vozes que foram e continuam sendo silenciadas ao longo da nossa história, como as dos afro-brasileiros. Um contato maior do aluno com obras como as dos autores comentados por Debus (2017) pode levá-lo a conhecer aspectos da História e da vida social negligenciados tradicionalmente e a se posicionar diante deles.

Pôr em discussão a temática da criança negra na literatura brasileira, à luz dos Estudos Pós-coloniais, é oportunizar ao aluno refletir sobre as relações étnico-raciais. Entende-se também que, quando os textos são explorados na perspectiva do letramento literário, atendem a duas funções: a lúdica e a instrutiva. Segundo Debus (2017, p. 108):

A linguagem literária e sua capacidade humanizadora podem contribuir para a vivência, mesmo que ficcionalizada, de experiências que tragam à cena um fabulário positivo em relação aos africanos aqui escravizados e, por consequência, seus descendentes. Em uma sociedade étnico-plural como a brasileira, faz-se necessário, todos os dias, lembrar quem fomos para não esquecer o que somos.

Combinando as propostas de Cosson (2018) com as estratégias sugeridas por Bonnici (2012), a sequência didática pode auxiliar o professor em sua prática pedagógica, como alternativa ao tratamento tradicional dado pelos livros didáticos ao texto literário, como se pode verificar a seguir.

O livro didático tem se apresentado, se não como o único, mas como o principal material didático utilizado pela maioria dos

professores de Língua Portuguesa. Muitas vezes, trata-se de material desprovido de atividades mais consistentes sobre gêneros textuais (orais e escritos). Não raro, deixam a desejar propostas de produção escrita, abordagens dos estudos linguísticos e estratégias de leitura dos textos literários. Conforme Bezerra (2003, p. 35):

O LDP, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparadas a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor.

Esse problema afeta negativamente a aprendizagem do aluno. A escolha do livro didático pode trazer problemas ainda maiores quando o professor, como mediador do processo, não busca se qualificar, não se orienta em outros suportes como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), não se dedica à pesquisa e à produção de material alternativo, seja por comodismo ou por falta de apoio institucional.

Marcuschi (2003, p. 48; grifo do autor), ao referir-se ao livro didático, sinaliza que “[...] o manual de Língua Portuguesa (LP) usado hoje, seja no ensino fundamental ou no médio, de um modo geral não satisfaz. [...] Os livros didáticos continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, sendo todos muito parecidos”. Mesmo que essa referência seja do início da década passada é evidente a sua atualidade, pois quase nada mudou nos manuais de Língua Portuguesa disponíveis para escolha pelos professores.

Persiste, nos manuais didáticos, a ideia de que a figura do homem branco representa toda a humanidade, visto como o grupo responsável pelo desenvolvimento científico e cultural, o que lhe “dá o direito” a ocupar os melhores postos na sociedade. As outras matrizes culturais, que não a de origem europeia, não são (re)conhecidas plenamente. Assim:

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (SILVA, 2005, p. 21).

Quando a personagem negra ou a temática negra aparece no livro didático carregada de estereótipos, e quando esses estereótipos passam despercebidos ou são reproduzidos pelos professores, perde-se a oportunidade de se discutir novas formas de identidade e, conseqüentemente, de se criticar o preconceito racial que, de forma velada ou não, persiste no Brasil. Como forma de enfrentar o problema, cabe à escola

[...] visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal [...] (SILVA, 2005, p. 22).

A aprovação da Lei 10.639/03 e a alteração desta pela Lei 11.645/08, que passa a incluir também o ensino da cultura e história indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, são conquistas inegáveis para se pensar melhor nas questões identitárias. Se essas leis representam avanços, é preciso averiguar como elas repercutem na prática pedagógica.

Como o livro didático acaba sendo o principal material ao alcance do aluno, a sua escolha deve partir de uma análise minuciosa, seguindo critérios pré-estabelecidos, para que, apesar de suas limitações, este contemple um repertório considerável de textos literários, com gêneros diversificados, que veiculem a cultura em suas várias manifestações. Diante dessas premissas, as práticas de letramento só se efetivarão se o mediador do processo – o professor – construir novos suportes e estratégias que fomentem o interesse e a atenção do discente. Como documento legal, os PCNs orientam o professor a criar condições para que o aluno se habilite a compreender os textos em suas diferentes dimensões: “[...] o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler”. (BRASIL, 1998, p. 51).

Como mediador de todo esse processo, o professor não pode desconhecer o potencial dos instrumentos que utiliza para fomentar a leitura, o que implica, por exemplo, uma avaliação prévia do LDP a ser adotado e uma atenção maior às orientações do Guia do PNLD/2017, publicado em 2016. Atento aos avanços e aos problemas persistentes do livro didático, Marcuschi afirma o seguinte (2003, p. 52):

Os livros mais recentes, especialmente dos anos 90, têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto. Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor. Trazem variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal. Contudo, ainda evitam questões interessantes, tais como as que se referem à variação e à oralidade. Pode-se dizer que os livros melhoraram o aspecto visual, mas são menos densos e mais dispersivos.

Dentre as coleções aprovadas pelo PNLD, segue uma análise de um exemplar disponibilizado nas escolas de ensino fundamental: *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015). Em relação ao procedimento de análise do livro, verificou-se a seleção e as sugestões metodológicas para as abordagens dos gêneros literários no exemplar da coleção. Assim, analisou-se os aspectos relacionados à leitura e ao letramento literário. A fim de facilitar a compreensão dos dados, dispõe-se a seguinte tabela:

Tabela: Gêneros Literários no exemplar **Português: Linguagens** – 9º Ano

ESTRUTURA	GÊNEROS LITERÁRIOS	QUANTIDADE	OBJETIVO
Estudo do texto	Conto	1	Compreender, interpretar e estudar a linguagem.
	Crônica	5	
	Poema	1	Compreender e comparar textos
Produção de texto	Conto	3	Ler e interpretar, estudar as características do

			gênero, planejar a produção, revisar e reescrever o texto.
Para escrever com expressividade	Poema	3	Estudar os recursos poéticos.
	Conto	1	Estudar o discurso indireto livre.
A língua em foco	Conto	1	Estudar a gramática.
	Poema	23	

A tabela acima é uma sistematização, por seção, dos gêneros literários presentes no livro examinado. Por meio de sua análise, vê-se a inserção de um só conto, para o “estudo de texto”, conforme suas especificidades, e, em três ocorrências, para a escrita desse gênero. A crônica conta com cinco inserções para o “estudo de texto”, sobrepondo-se aos demais. Já o poema, como texto completo, é contemplado uma única vez para estudo e conta com vinte e três fragmentos diluídos em estudo da gramática prescritiva.

Examinando-se a tabela acima, vê-se que esse volume da coleção se estrutura em quatro unidades, sendo que a questão do negro no Brasil não é posta como temática em nenhuma delas, salvo numa proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo, que será detalhada mais adiante. A partir da análise do exemplar, observa-se que cada uma dessas unidades versa sobre uma temática que traz, como sugestão de leitura, textos visuais ou que mesclam linguagem verbal e não-verbal, como fotografias e poemas e um comando para o planejamento da seção “Intervalo”, com a sugestão de um projeto que dialoga com o tema a ser abordado no final de cada unidade temática. Essas unidades contêm três capítulos que introduzem os temas através de leituras de textos visuais (fotografias) ou que mesclam linguagem verbal e visual (cartuns), divididos nas seguintes seções:

Estudo do texto (Primeira seção): aparece diluída nos tópicos, que se alternam, em “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do texto” e “Trocando ideias”, que aparecem com maior incidência, e “Leitura expressiva do texto”, contemplando os seguintes

gêneros: artigo de opinião (na primeira unidade), conto (na segunda unidade), crônica (na segunda, terceira e quarta unidades); com menor frequência, “Cruzando linguagens” traz cartaz de filme com sugestão de análise, trechos de letras de *funk* ostentação, artigo de opinião, crônica; o tópico “Ler é...” traz os gêneros artigo de opinião (reflexão), história em quadrinho (diversão), charge (reflexão).

Produção de texto (Segunda seção): traz uma sugestão de leitura e exercícios de interpretação, destacando as características do gênero a ser produzido, seguidos dos tópicos: agora é sua vez, planejamento do texto, revisão e reescrita. Os gêneros sugeridos são a reportagem, o editorial, o conto, o debate regrado público, o artigo de opinião, o texto dissertativo-argumentativo.

Para escrever com expressividade (Terceira seção): enfatiza o discurso citado nos textos jornalísticos, o discurso indireto livre, o verso e seus recursos musicais, coerência e coesão.

A língua em foco (Quarta seção): estrutura-se nos seguintes tópicos: “Construindo o conceito” e “Conceituando”, que traz cartum, anúncio, tira, trecho de conto; “A categoria gramatical estudada na construção do texto”, através de poema, anúncio, tira; “Semântica e discurso”, no qual traz anúncio, cartaz, tira, convite de casamento; “De olho na escrita”, em que constam tira, poema, piada, bilhete; “Divirta-se”, que traz textos como enigmas visuais, quadrinhos, uma releitura do personagem Pinóquio em linguagem mista, texto visual em 3D, piada, adivinhas. Além desses, o tópico “Passando a limpo” contém uma sequência de dez questões, contemplando os descritores da matriz do Saeb³, a partir dos gêneros crônica, conto, tira, fotografia, gráfico, cartum, reportagem.

Ainda se encontram diluídos em exercícios (não intitulados) de estudo da gramática os seguintes gêneros: poema, cartum,

³ Matriz do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Trata-se de uma matriz que contempla competências e habilidades a serem avaliadas para aferir o nível de aprendizagem dos discentes da educação básica na rede pública de ensino no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em dezembro de 2019.

quadrinhos, anúncio, tira, anedota, bilhete, explorando, na maioria das ocorrências, apenas o aspecto linguístico, desprovidos de sua função estética e social. Isso fere os princípios dos PCNs, que orientam a seleção de textos, considerando suas funções para:

favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Além desses pré-requisitos, os PCN (1998) orientam a seleção de textos que priorizem os gêneros que favoreçam a reflexão crítica e a fruição estética de uso da linguagem. Nesse sentido, percebe-se que o LDP em análise contempla uma diversidade considerável de gêneros literários e não-literários, que favorecem tanto a fruição leitora quanto a reflexão crítica do aluno. No entanto, todos os gêneros abordados seguem uma estrutura-padrão de exercícios de estudo do texto em que a maioria das questões propostas são de mera decodificação e localização de respostas na superfície textual, salvo algumas exceções em que o aluno é convidado a expressar sua opinião ou refletir, fazendo inferências.

A seção **Estudo do texto** contempla dois gêneros: o conto e a crônica, textos literários bastante disseminados nos livros didáticos. Contudo, é imprescindível que a leitura desses gêneros encaminhe o leitor para o contato com outros textos literários ou não literários, por meio de estratégias que promovam o diálogo entre eles. Em relação a essa questão, o exemplar em análise dispõe de uma seleção considerável de outros textos que, em algumas ocorrências, fazem referência a outros gêneros através de atividades, porém, sempre em um mesmo formato; ademais, nem sempre muito claras quando a intenção é aproximar esses textos. Esse modelo de abordagem dos gêneros confirma o que sinaliza Marcuschi (2003, p. 51; grifo do autor):

Todos os autores de LDP julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, o que é atestado pelo fato de inserirem farta dose de exercícios nesse

campo. Portanto, o problema não é a ausência deste tipo de trabalho e sim a *natureza* do mesmo.

Sendo assim, para que o LDP adotado pelas redes de ensino oportunize uma aprendizagem satisfatória, esse suporte deve se tornar objeto de discussão e reflexão e, ainda, de reelaboração de exercícios que valorizem estratégias de leitura na perspectiva da interação entre autor-texto-leitor, propondo desafios aos alunos, tendo como foco as práticas que vêm sendo elencadas para o letramento literário.

Sobre a presença e a importância dada ao texto literário no livro didático, Cosson (2018, p. 21) pontua:

[...] os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura 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 [...]

O livro didático em análise confirma esse argumento do autor. No que tange à temática da personagem negra, o exemplar traz, na Unidade 4, intitulada *Nosso tempo*, na seção *Produção de texto*, no tópico *Agora é sua vez*, uma sugestão de produção de texto dissertativo-argumentativo sobre o tema **Brasil: um país sem preconceito?** Vale salientar que essa produção é motivada a partir das seguintes perguntas: “Você acha que, no Brasil, existe preconceito racial? Se sim, acha que ele é assumido ou enrustido?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 212).

Na sequência, os autores dispõem um painel de textos motivadores, todos da esfera jornalística, de caráter informativo, para subsidiar a produção escrita dos alunos. Após os textos, seguem as orientações em dois itens: o primeiro, *Planejamento do texto*, com pontos bastante pertinentes para auxiliar o aluno durante a produção do texto; o segundo, *Revisão e reescrita*, no qual pontuam informações relevantes para a leitura, reflexão e refacção da tessitura do texto.

É perceptível que se trata de uma boa proposta que alia oralidade, leitura e escrita. Contudo, não diversifica os gêneros textuais, não dá espaço para o gênero literário nem proporciona a socialização dos textos produzidos pelos alunos; apenas sugere-se que o aluno guarde seu texto para o expor no mural a ser produzido pela classe no capítulo *Intervalo*. Ademais, como essa proposta se encontra no final do exemplar, se o professor se ativer à sequência das atividades do livro, corre-se o risco de que não haja tempo para se trabalhar essa produção textual.

Diante do exposto acerca da proposta do LDP, percebe-se, claramente, algumas inadequações por parte de professores e alunos no tocante ao tratamento dado ao texto literário; problema que não acontece só nesse exemplar, mas na maioria dos livros didáticos destinados ao ensino da língua materna. Como cada gênero tem suas especificidades, a sua abordagem não deve, em hipótese alguma, ser única, assim como também deve-se considerar o perfil do leitor para o qual o texto é destinado.

Tendo em vista as dificuldades encontradas pelo professor de língua materna para as aulas de leitura e escrita, especialmente leitura e escrita do texto literário, o momento de escolha dos procedimentos metodológicos é de suma importância, a fim de que as práticas de leitura e análise de textos literários tornem-se mais dinâmicas e tenham como resultado abordagens críticas que não percam de vista o caráter artístico da obra em apreço. A leitura de um conto pode ser feita, por exemplo, em confronto com obras produzidas em outras mídias, como o texto visual, a pintura, a escultura e a canção. Comparar esses objetos artísticos não significa abrir mão da crítica estética ou da crítica temática. Pelo contrário.

A proposta metodológica, de natureza qualitativa e aplicada, objetiva contribuir com a dinâmica da sala de aula do professor de Língua Portuguesa. Trata-se de uma sequência didática sobre a criança negra e a cultura afro-brasileira na perspectiva teórica do Pós-colonialismo, e tem como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de formar uma comunidade de leitores, considerando o letramento literário “como o processo de

apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Essa proposta é fruto de reflexões suscitadas durante o percurso que inclui a análise do livro didático supracitado, a seleção e a revisão bibliográfica e se apresenta como contribuição ao ensino de literatura, particularmente da educação básica da rede pública. Visa, portanto, apresentar e discutir novas estratégias para a leitura do texto literário como parte do ensino da língua materna. Apresenta-se, a seguir, uma síntese da proposta de intervenção.

A sequência didática, proposta neste estudo, pode ser definida, conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 43), como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Assim, articula atividades interativas que tomam o texto como “unidade básica do ensino” (BRASIL, 1997, p. 29), contemplando, desse modo, o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Além disso, ancora-se na diversidade de gêneros de linguagens também diversificadas.

O gênero escolhido para execução da proposta foi o conto literário, partindo-se da compreensão de que a narrativa curta desde sempre atrai o leitor e o instiga a buscar respostas para indagações acerca de si (subjatividade), dos outros (alteridade) e se constitui como uma forma de organização verbal dos eventos produzidos pela imaginação e pela realidade.

Analisar uma obra de Machado de Assis (como a de qualquer autor) do ponto de vista pós-colonialista implica abordá-la não só pelo ângulo da estética, mas pelo ângulo das implicações ideológicas que envolvem o contexto de sua produção. Bonnici observa que (2012, p. 330):

Até agora, as obras literárias dos escritores brasileiros foram analisadas do ponto de vista estético e jamais pelo crivo da ideologia dominante e do contexto hegemônico que elas representam e que delas hauriram suporte.

Nesse sentido, propor a leitura do conto “Pai contra Mãe” (2007) à luz dessa teoria e na perspectiva do letramento literário abre caminho para discussão do que foi a experiência do cativo

abolido em 1888 e da resistência do povo negro a esse processo cujas marcas ainda não foram de todo apagadas. Além disso, o confronto entre esse conto e outros textos de gêneros diversos objetiva abrir um leque de questionamentos acerca da influência da cultura eurocêntrica na produção da literatura brasileira.

A leitura do conto “Pai contra Mãe” (2007), nessa perspectiva crítico-teórica, visa a transportar o leitor para um universo ficcional, capaz de lhe aguçar a imaginação, e, ao mesmo tempo, colocá-lo frente ao mundo que o circunda, onde a herança da escravidão ainda pesa. Como ficção – produto da imaginação – esse conto aponta para aspectos dolorosos do real. Embora escrito e publicado após a abolição da escravatura, “Pai contra Mãe” denuncia, em tom amargo e irônico, a situação a que os negros foram submetidos no sistema de opressão imposto pelo colonizador. Bonnici (2009, p. 262) trata desse longo processo histórico, em linhas gerais, com essas palavras: “entre o colonizador e o colonizado estabeleceu-se um sistema de diferença hierárquica fadada a jamais admitir um equilíbrio no relacionamento econômico, social e cultural”.

A **ideia motivadora** da leitura do conto pelos alunos é a exibição do vídeo *Professora Brasileira emociona plateia falando sobre racismo - Diva Guimarães*, no qual a professora relata a sua infância na escola, onde foi vítima de preconceito por conta da sua cor. Esse momento de motivação, consoante a proposta de Cosson (2018), objetiva envolver os alunos numa reflexão sobre a visão eurocêntrica ainda muito presente na nossa sociedade.

Para a etapa da **introdução**, esta sequência didática traz como sugestão uma minixposição (COSSON, 2018) a ser realizada na sala de leitura ou biblioteca da escola com obras de Machado de Assis, seguida de um vídeo sobre vida e obra desse autor. Como estratégia, para a etapa da leitura, propõe-se a dramatização do conto “Pai contra mãe” (2007), previamente planejada pelo professor.

A etapa da **interpretação** sugere a elaboração de um mapa conceitual, por meio do programa de computador *IHMC Cmap*

*Tools*⁴, com o objetivo de aliar a prática da escrita ao domínio das tecnologias digitais. Sobre esse instrumento, Candau (2012, p. 244) afirma que:

[...] os mapas conceituais têm sido utilizados para diferentes finalidades: organização de sequências de aprendizagem, estratégias de estudo, construção de instrumentos de avaliação escolar, realização de pesquisas educacionais, entre outras.

Incluir essa ferramenta como instrumental para a leitura do texto literário contempla simultaneamente estratégias de leitura e de escrita, tão necessárias para aprimorar as competências e habilidades sociodiscursivas do sujeito aprendiz.

Para a **contextualização poética**, sugere-se a análise dos elementos que compõem a narrativa: enredo, visão do narrador e perspectivas das personagens. Essa análise será praticada por meio de diagramas, os quais serão preenchidos com trechos do texto e interpretação da obra por parte dos alunos.

Para a etapa da **contextualização temática**, sugere-se que o professor recorra à obra *Felicidade não tem cor* (BRAZ, 2002), a qual põe em discussão o ponto de vista de um narrador-testemunha, a boneca Maria Mariô, que vivencia o mesmo sentimento de abandono do menino Fael, personagem negra. Como sugestão de atividade escrita, o professor deve propor a retextualização da narrativa em um texto teatral escrito, consoante a proposta de Marcuschi (2010). Embora este teórico enfatize a retextualização da fala para a escrita, destaca que:

[...] o modelo sugerido poderá servir não só para o tratamento da passagem da oralidade para a escrita, mas pode ser estendido a outros tipos de retextualização. Certamente, na passagem de um gênero textual para outro, deverá haver considerações sobre a questão dos gêneros [...]. O que fica claro, em todos os casos possíveis, seja da fala para a escrita ou da escrita para a fala; de uma escrita para outra escrita e de uma fala para outra fala, é

⁴ Programa de computador utilizado para a elaboração de mapas conceituais, o *IHMC Cmap Tools* pode ser baixado através do site <https://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm>.

sempre a possibilidade de se chegar a um conjunto de operações identificáveis (MARCUSHI, 2010, p. 121-122).

Outra atividade a ser realizada nessa etapa é a produção de um mapa conceitual, de preferência em um laboratório de informática. Essa atividade, além da análise do texto literário e a produção de um novo texto, dinamiza a aula, proporcionando momentos de interação entre os alunos e professor/alunos, o que fomenta a exploração do eixo oralidade, muitas vezes pouco valorizado, mas de suma importância para a aprendizagem da língua materna.

Para a etapa da **contextualização histórica** recomenda-se a metodologia da pesquisa extraclasses sobre o contexto de produção do conto em epígrafe, em parceria com o professor de História.

A etapa da **contextualização presentificadora** converge para a culminância das demais etapas. Durante a realização das atividades dessa etapa propõe-se a leitura da notícia *MC Soffia: rapper de 12 anos combate racismo e questiona padrões*, seguida pela análise da canção *Menina Pretinha*, composição que põe em discussão o preconceito de cor e, ao mesmo tempo, reivindica o direito à igualdade entre as raças. Sugere-se também uma atividade de leitura e dramatização da canção *Black or White*, composição de Michael Jackson.

Propõe-se ainda uma atividade de análise comparativa entre os contos “Pai contra mãe” (2007), de Machado de Assis, e “Negrinha” (2019), de Monteiro Lobato, para a **expansão**, a partir de uma tabela, a fim de que os alunos promovam o confronto entre as duas narrativas, considerando aspectos formais, semânticos e afinidades contextuais, enfatizando a resistência da personagem negra nas duas tramas.

É preciso não se perder de vista o fato de que o texto escolhido para gerar a SD pertence ao cânone literário. Nesse sentido, conforme Cosson (2018, p. 33-34):

[...] não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este [...] guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de

se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.

Optar pelo cânone como texto-base para uma sequência didática na perspectiva do letramento literário é oportunizar ao aluno não só o contato com um autor consagrado, mas instigá-lo a investigar as possibilidades de atualização temática e formal da obra. Ainda de acordo com Cosson (2018, p. 34):

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não significa prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. [...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

A aproximação, a comparação ou o confronto entre textos literários ou de outros gêneros possibilita a descoberta de afinidades ou diferenças formais, temáticas e ideológicas. Ler as narrativas de Machado de Assis, Monteiro Lobato e Júlio Emílio Braz, objetivando uma possível articulação entre as obras pode dar bons resultados. A esse respeito, Bernd (1998, p. 22) sugere que:

[...] a presença de uma articulação entre textos, determinada por certo modo negro de ver e sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida, legitimam uma escritura negra, vocacionada a proceder à desconstrução do mundo, nomeada pelo branco, e a erigir sua própria cosmogonia.

Entre os critérios de seleção dos textos dispostos na SD estão a relevância dos autores para a temática, o contexto de produção de suas obras, a tessitura do texto, as escolhas linguísticas e sua função social, com o intuito de desencadear uma série de atividades que explorem a oralidade, a (re)leitura e a (re)escrita de textos que desafiem o aluno a aproximar e confrontar ideias. A respeito do

valor das obras, apresentem elas questões inéditas ou as supostamente essenciais, importa anotar que:

As obras atravessam o tempo ou porque nem sempre se conceitualizou o conjunto de saberes de que elas são portadoras, ou porque tocam algo de profundo que continua, senão a fascinar, pelo menos a interessar (JOUVE, 2012, p. 120).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA			
ETAPA	OBJETIVO	TEXTO(S)/ RECURSOS	TEMPO
MOTIVAÇÃO	Preparar os alunos para a recepção do texto “Pai contra Mãe” (2007), através do vídeo e fomentar uma discussão sobre o tema.	Exibição do vídeo “Professora Brasileira emociona plateia falando sobre racismo - Diva Guimarães”, publicado em 28/07/2017.	1 hora/aula
INTRODUÇÃO	Apresentar o autor e suas obras aos alunos, através de uma minixposição na biblioteca para despertar o interesse do aluno pela obra.	Várias obras, do autor, principalmente as que abordam a temática em questão.	1 hora/aula
LEITURA	Ler o conto de forma dramatizada.	Conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, publicado em 2007 pela editora Oficinas.	2 horas/aula
INTERPRETAÇÃO	Incentivar o aluno a traduzir a impressão global da obra através de interpretações, orais e escritas, compartilhadas.		2 horas/aula

C O N T E X T U A L I Z A Ç Ã O	POÉTICA	Observar os princípios de organização para a estruturação da obra.		3 horas/aula
	TEMÁTICA	Debater a temática do conto “Pai contra mãe” (2007), destacando a perspectiva apresentada pelo autor e observar como essa temática é abordada em outros textos.	Tela “A redenção de Cam”, Obra “Felicidade não tem cor” (2002), de Júlio Emílio Braz.	4 horas/aula
	HISTÓRICA	Relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou que ele se propõe a abordar internamente.	Pesquisa interdisciplinar sobre: Período Pré e Pós Abolição da Escravidão no Brasil; Movimentos de Resistência do Povo Negro no Brasil; Cultura Afro-brasileira; Sobrevivência da Religiosidade do Povo Negro no Brasil; Racismo “Científico”; Escritores Negros Brasileiros.	2 horas/aula em sala de aula. 2 horas/aula para a pesquisa.
	PRESENTIFICADORA	Associar o conto “Pai contra mãe” a outros textos	Notícia MC <i>Soffia: rapper de 12 anos combate</i>	3 horas/aula em sala de aula.

		contemporâneos, comparando-os, para verificar a sua atualidade.	<i>racismo</i> e <i>questiona padrões</i> . Canção “Menina Pretinha”, de MC Soffia. Canção “ <i>Black or White</i> ”, autoria de Michael Jackson.	3 horas/aula para a culminância das atividades.
EXPANSÃO		Destacar as possibilidades de diálogo que o conto articula com outros textos.	Conto “Negrinha” (2019), de Monteiro Lobato.	2 horas/aula
CARGA HORÁRIA TOTAL DA SEQUÊNCIA				26 h/aula

Considerações finais

O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental requer um olhar criterioso para a proposta do letramento literário, dada a necessidade de se investir na formação de leitores competentes, capazes de construir significados para o texto literário a partir das pistas que este oferece enquanto objeto estético e linguístico. Como ficção e visão da realidade, o texto literário pode suscitar ao leitor o encantamento e o engajamento, a compreensão de si e do outro. Certamente, nunca é neutro nem se dirige a leitores neutros. Essas poucas palavras são o suficiente para atentarmos para as diversas funções que os textos literários podem assumir.

O grande desafio do professor é proporcionar ao aluno uma leitura que seja, a um só tempo, prazerosa e provocadora, capaz de levá-lo à fruição e à reflexão, ao mundo da imaginação e ao mundo real, independentemente da época em que o texto foi escrito.

Fruição estética e senso crítico não se excluem. Ficção e denúncia social são feitas da mesma matéria: a palavra.

Com a proposta elencada na SD deste estudo, é possível imaginar o quanto o professor pode, democraticamente, contribuir para a formação de uma consciência leitora estética e crítica. A depender do texto escolhido, lido e discutido, o aluno pode rever, por exemplo, seus preconceitos em relação à literatura como arte e em relação ao modo como se organiza a sociedade atual. Tal leitura pode levá-lo a perceber a rede de relações que há entre os textos – inclusive de gêneros diferentes, e a organização social como sendo parte de um processo histórico.

Um conto como “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis, ou “Negrinha”, de Monteiro Lobato, pode instigá-lo a enxergar melhor o problema das minorias e a resistência do povo negro durante e após o fim da escravidão no Brasil. Do ponto de vista estético, ele pode observar que um mesmo tema recebe tratamento literário diferente em diferentes obras, motivando emoções e reflexões também diferentes.

Mas o modo de ler, seguindo os passos do letramento literário, pode envolver diversas atividades e movimentos diversos: um momento de motivação, a leitura individual ou coletiva, as rodas de conversa, a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, a interpretação individual ou coletiva, o diálogo com outros gêneros textuais, etc. A criatividade de professores e alunos certamente há de levá-los além do que propõe Cosson e outros autores.

O importante é que a escola, tradicionalmente responsável pela disseminação dos saberes, transforme-se em espaço aberto a todas as vozes, sobretudo aquelas que foram, historicamente, silenciadas. Uma delas é a voz que veio da África. Cabe, portanto, à escola, cumprindo o que determinam documentos oficiais como a LDB, os PCN, a Lei 10.639/2003, entre outras, incluir, em seus conteúdos programáticos, por exemplo, as africanidades brasileiras numa perspectiva pós-colonial.

Com essa visão transformadora das práticas pedagógicas e de leitura literária, deve a escola propor aos educandos um novo caminho a trilhar. Tais práticas não serão exitosas se forem impostas ou tomadas como obrigações escolares e meios de avaliar os alunos. A escola não pode ser mais aquele lugar onde apenas se transmitem conhecimentos, mas o lugar onde se produzem novos saberes e novas formas de enfrentar e vencer desafios. E o texto literário pode vir a ser um dos pontos de partida para se alcançar esse fim.

Referências

ASSIS, Machado de. **Pai contra mãe**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

BONNICI, Thomas. Teoria e crítica Pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**, 3. Ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

BONNICI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1988.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol. 2), 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. "Teoria e prática da leitura". In _ BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e**

paradidáticos. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol. 2), 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BRAZ, Júlio Emílio. **Felicidade não tem cor.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária.** 11. Ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos.** Educ. Soc., Campinas: v. 33, n. 118, p. 235-250, janeiro - março, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens.** 9º ano, 9. Ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma

experiência Suíça (Francófona) In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. (Tradução: AGUIAR, Eliana). 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. (Tradução de Renato Silveira). Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, M. T. A. “Leitura, escrita e literatura em tempos de internet”. In _ PAIVA, Aparecida *et al.* (org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 155-176.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**: Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005-2010. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha e outros contos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014. Dossiê: Diálogos do Sul. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185/10957>. Acesso em 18/01/2021.

MELO, Livia Chaves de; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. “A literatura em sala de aula: investigando materiais de apoio didático”. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Livia Chaves (orgs). **Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas, SP: Mercado de letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ana Celia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, Ana Cláudia da. *et al.* “A leitura do texto didático e didatizado”. In: BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. (Col. Aprender e Ensinar com textos, vol. 2), 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais”. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**: Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Sites consultados

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>

<https://ctb.org.br/sem-categoria/diva-guimaraes-emocional-plateia-da-flip-2017-campanha-em-favor-de-quilombolas-e-lancada/>
http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/guia_dvd_escola.pdf
<http://contobrasileiro.com.br/negrinha-conto-de-monteiro-lobato/>
<http://www.baixaki.com.br/download/cmaptools.htm>
<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2016/04/a-os-12-anos-mc-soffia-usa-o-rap-para-combater-racismo-e-padres-de-be.html>
<https://www.vagalume.com.br/mc-soffia/menina-pretinha.html>
<https://www.diariofm.com.br/letras/michael-jackson/black-or-white>

LETRAMENTO LITERÁRIO COM POESIA E MÚSICA DE ARNALDO ANTUNES

Bárbara Daniane Mendes Marques

Lígia Regina Calado de Medeiros

Nelson Eliezer Ferreira Júnior

Introdução

No presente artigo, apresentamos uma proposta sobre a mediação da leitura de poesia e canção na sala de aula, tendo como suporte duas canções e um poema de Arnaldo Antunes, que dialogam, em seu conteúdo, na perspectiva de contribuir para o letramento literário. Nesse sentido, este trabalho se justifica pela intencionalidade de mostrar um recurso metodológico para o trabalho com literatura em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente, fazer uma análise comparativa entre os textos poético e musical, na intenção de habilitar o aluno para ler textos literários.

Nesse sentido, o trabalho com poesia e canção pode nortear o professor para a mediação de atividades de leitura literária a partir da análise comparativa de poemas e canções. Assim, apresentamos uma sequência didática, fundamentada nos estudos sobre o letramento literário, como exemplar para a mediação da leitura, podendo ser adaptada para outros segmentos da educação básica envolvendo textos literários. Para isso, fundamentamos nosso trabalho nos estudos sobre o letramento literário de Cosson (2018), os multiletramentos na escola conforme Rojo (2012) e a poesia na sala de aula, de Helder Pinheiro (2007).

Nessa perspectiva de ampliação dos estudos teóricos sobre letramento literário e multiletramentos, adotamos a abordagem qualitativa, de natureza básica, objetivando a descrição da proposta. Quanto aos procedimentos, adotamos a pesquisa

bibliográfica, o que permitiu a elaboração de uma sequência didática para a mediação da leitura de diferentes textos que tratam do mesmo tema.

Diante do exposto e tendo em vista a relevância de unir teoria e prática, dividimos este trabalho em duas partes: na primeira, de natureza teórica, abordamos sobre a relevância de se trabalhar música e poesia conjuntamente e como tal escolha pode construir uma leitura reflexiva dos textos, observando suas relações com os sujeitos em sociedade. Na segunda parte, apresentaremos um modelo de sequência didática, construída a partir da noção de letramento literário de Cosson (2018), auxiliado pelas lições de Helder Pinheiro (2002) sobre leitura de poesia.

Nesse sentido, nosso trabalho permite, para além da reflexão, uma oportunidade de levar o estudo da poesia presente no texto e na música para a sala de aula, assegurado por um planejamento dentro do que pretendemos para o ensino de literatura na escola. Afinal, as práticas pedagógicas inovadoras atraem os alunos para a nova realidade social. Tal como afirmam Melo *et al* (2012, p. 148):

Mesmo com tantas lacunas na estrutura arquitetônica e humana do sistema educacional brasileiro, as práticas de linguagem da alta modernidade, cada vez mais presentes no cotidiano social dos alunos, impulsionam o professor a promover ainda mais mudanças em sua ação docente com vistas a garantir maior motivação e bons resultados no desenvolvimento dos nossos alunos.

Sendo assim, a proposta com esses gêneros foi organizada para atender às necessidades e interesses dos alunos da educação básica, diante do contexto social de evolução tecnológica com diferentes linguagens incluindo, além dos textos poéticos, vídeos e entrevistas. Acreditamos, pois, que cabe aos docentes criar novas possibilidades de levar conhecimento aos estudantes. Para tanto, é preciso começar com algo que seja do interesse deles.

Poesia, música e ensino na Educação Básica

As artes, de modo geral, contribuem muito para o conhecimento e desenvolvimento intelectual do ser humano. A música, em especial, tem uma ligação direta com as emoções, influenciando comportamentos sociais. Não é à toa que ela está presente em todos os espaços onde há intenção de interferir nas ações e decisões dos sujeitos, nas igrejas, nos *shopping centers*, nos espaços destinados ao entretenimento etc. Na sala de aula ela também é importante e sua eficácia é comprovada historicamente, registrando-se seu emprego como veículo educativo desde as civilizações antigas.

Nessa direção, percebemos que estudar literatura com música requer muito mais que explorar os sons das palavras na melodia, as rimas, as aliterações e a intertextualidade. Música e Literatura são duas linguagens independentes, mas ambas se misturam em diversos momentos da história da comunicação humana.

Tem sido observada, na escolha dos conteúdos de língua portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, uma relevância na análise linguística e normativa dos textos. Não podemos desconsiderar essa importância do aprimoramento da escrita, mas, para isso, não é necessário abrir mão da literatura e de outras expressões artísticas, como se essas existissem apenas para apreciação e de nada contribuíssem para aquisição do conhecimento.

Reconhecendo o valor que a música brasileira tem, escolhemos estudar um poema, uma canção e um poema musicalizado do compositor e poeta contemporâneo Arnaldo Antunes, que aborda as vivências, aventuras e desventuras da fase de transição de criança para adolescência. Essa é uma passagem da vida, às vezes muito conturbada, em que precisamos intervir de maneira positiva, para que tais mudanças não venham acarretar um baixo desempenho escolar.

Não há dúvida quanto à importância da literatura e da música como arte e como registro histórico. Embora seja prevista na Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, não se vem dando a devida

relevância a essas práticas no currículo escolar como deveria. Com o avançar dos anos, o ensino de Educação Artística passou a valorizar muito mais as artes plásticas, mais precisamente o desenho e a pintura, limitando até a abrangência das Artes visuais. A falta de um olhar atento no sentido de estimular o desenvolvimento da criatividade pode ser um dos agravantes para o baixo desempenho em leitura e compreensão dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A impressão que se tem é que a literatura e a música têm a finalidade de ensinar a ler, de entender os sons das palavras, somente. Depois de atingir esses objetivos, elas se perdem na vivência didática e a atenção é voltada aos textos jornalísticos ou outros formatos midiáticos. As obras literárias adaptadas ao cinema, por exemplo, têm tomado um grande espaço dentro das escolas. Talvez essa tentativa de facilitar o acesso aos conteúdos curriculares, associada à falta de interesse dos alunos por livros, tenha prejudicado ao invés de ajudar, pois uma leitura não pode dispensar a outra. As obras adaptadas ao cinema são versões, resultados de outras leituras, não podendo, portanto, substituir a versão original escrita.

A respeito da inserção da música e da poesia no currículo escolar, e da importância da leitura, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além dela, foi aprovada recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo eixo de leitura compreende todas as formas de interação entre os sujeitos, possibilitando uma comunicação com textos escritos orais e multissemióticos. Norteados por essa perspectiva, entendemos que é de fundamental relevância o desenvolvimento comunicativo e criativo que utilizará o texto multimodal com a leitura de sons, imagens de poemas concretos e a análise do discurso verbal. Afinal, a

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Não podemos trabalhar a literatura por obrigação, somente quando vier a fazer parte do currículo escolar, pois é assim que ela vem se perdendo com o tempo em um estudo fragmentado. A literatura, assim como a música, tem um poder humanizador que não podemos negligenciar, sintetizando o ensino com foco somente no aprendizado da escrita.

Hélder Pinheiro (2007, p. 20) afirma que a poesia tem uma função social, por isso nós “não podemos cair no didatismo ‘emburrecedor’ e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores”. Refere-se o autor ainda ao fato de precisarmos evitar o trabalho com textos poéticos apenas como pretexto para estudos estilísticos, como jogos sonoros de aliterações e assonâncias, por exemplo.

A poesia tem sempre algo a comunicar, um “algo” que se sobrepõe à suposta intencionalidade do autor e se diferencia nos diversos modos como se lê. É na leitura, afinal, que se enfatiza sua riqueza de sentido e, nesse processo, há ganhos variados, inclusive em relação ao uso e adequação da língua e desenvolvimento das habilidades leitoras. Por sua vez, a música também educa e, quando associada à literatura, tende a alcançar uma amplitude em todas as áreas do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis e ativos.

De acordo com Rildo Cosson (2018, p. 26), a literatura é uma prática social, e por isso é responsabilidade da escola. Porém, é preciso que se faça uma escolarização da literatura sem descaracterizá-la. Ainda conforme esse pesquisador, não é razoável que a simples atividade de leitura seja tomada como uma atividade escolar de leitura literária. Esse não é o propósito da literatura, pois essa, assim como qualquer arte, serve para causar alguma diferença no modo de ver e perceber o mundo.

Observando-se a importância do ensino de literatura na escola, algumas discussões sobre a formação do leitor vêm ganhando espaço, em virtude da necessidade de se repensar, especialmente no Ensino Fundamental, uma abordagem literária que atenda ao trabalho com o texto para além do ensino dos pretextos avaliativos

ou entendimento histórico de produção. Nessa perspectiva, muitos autores estão se empenhando em fazer um levantamento conjuntural no cenário educativo da literatura para, desse modo, poder traçar estratégias que possibilitem formar o sujeito crítico, que lê literatura e é capaz de usar o saber literário para inferir, levantar hipóteses e intervir na realidade em que se vive.

Nesse sentido, Rildo Cosson (2018) apresenta uma proposta metodológica que orienta o professor a trabalhar com a literatura na perspectiva do letramento literário. Segundo o autor, a escola precisa repensar o ensino de literatura de modo que o trabalho objetivo, principalmente, levar o aluno a perceber o valor e a função social do texto literário. Essa visão corrobora com o pensamento do pesquisador Paulino (2004, p. 56):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Na busca pela formação do leitor literário, o professor precisa mediar atividades que tratem dessas construções de sentido. Nessa perspectiva, Cosson (2018) nos sugere dois modelos sistematizados para nortear a formação do leitor literário: a sequência básica e a sequência expandida. Neste material, trataremos da primeira, a sequência básica, para propor atividades com os poemas e canções de Arnaldo Antunes. A proposta de trabalho perpassa pelos quatro momentos sugeridos pelo autor, que começa com a motivação, passando pela introdução, seguindo com a leitura e culminando com a interpretação.

Um ponto importante em relação à *motivação* é que ela deve ser praticada envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade. Essas atividades integradas evidenciam que não há

sentido em separar o ensino de literatura do ensino de língua portuguesa porque uma prática está contida na outra.

Quanto à *introdução*, é importante não se estender muito sobre a vida do autor, nem adiantar muito sobre a obra, pois a *introdução*, assim como a *motivação*, serve para que o aluno receba a obra de maneira positiva.

Ao propor a leitura é preciso que haja um acompanhamento, o que Rildo Cosson (2018) chama de “intervalos”. Esses intervalos podem ser feitos por meio de conversas com a turma ou atividades específicas.

Para desenvolver a leitura em voz alta Helder Pinheiro (2002, p. 39) nos propõe o trabalho com jogos dramáticos:

O teatro é uma arte que, como a poesia, lida com a emoção, com o sentimento, com a subjetividade. O clima que emana de uma montagem teatral, minimamente bem acabada, é extremamente poético. Portanto a aproximação poesia-teatro pode ajudar na criação do hábito de ler poesia.

Os jogos dramáticos funcionam como alternativas lúdicas e criativas que não se prendem somente ao formal e informativo. O grupo se elabora ‘para si’ e com os outros; não está centrado em formar atores, mas sim em melhorar os discursos. O espaço é o próprio ambiente escolar. A maneira como se conduz as atividades permite que a criança e o jovem desenvolvam suas habilidades de pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, criar e absorver. Os jogos dramáticos podem acontecer juntamente com atividades de improvisação musical. Sobre a improvisação, cabe acrescentar que:

A faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias (JAQUES-DALCROZE, 1948, p. 141, *apud* MARIANI, 2011, p. 45).

Esse é o momento de proporcionar ao aluno a oportunidade de demonstrar suas ideias artísticas, observar que conteúdos foram assimilados até aqui, a partir das suas experiências e do que foi exposto durante as aulas. Não são necessários muitos recursos para realizar essa atividade; precisamos mais da imaginação do que de qualquer elemento físico externo, pois, o próprio corpo é convertido em instrumento musical e pode expressar a música com ritmo, melodia, harmonia e fraseado por meio da exploração do movimento corporal. Por exemplo, com o estalar dos dedos, o bater palmas, o assovio, é possível reproduzir e criar novas produções. Além disso, os alunos podem também interagir com outros objetos.

No trabalho com a escrita é importante falar um pouco sobre a intertextualidade e a interdisciplinaridade presentes no texto. Sobre esse assunto Irandé Antunes (2017, p. 117) afirma que:

A intertextualidade é uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constitui na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim, uma ininterrupta continuidade na linha dos discursos humanos.

É uma necessidade do ser humano se socializar, e essa socialização se faz por meio da linguagem intertextual oral, na maior parte da vida, e escrita quando se é alfabetizado. Porém essa prática cai em segundo plano no espaço escolar, tendo em vista a importância de se desenvolver a escrita como atividade comunicativa, e de maior “prestígio social e jurídico”. Todavia, não há necessidade de “isolar” uma atividade para promover outra; é possível dar espaço mútuo às produções orais e escritas na sala de aula e nos demais ambientes escolares. Até para que não se perca a sensibilidade que somente a oralidade é capaz de proporcionar. Em tempos de mídia, em que as pessoas se comunicam muito mais à distância, é preciso dar espaço às relações humanas dentro da escola.

Existe uma necessidade social de pertencimento ao espaço escolar, por isso a proposta é uma maior valorização da oralidade de alunos e professores, com promoção e compartilhamento de

conhecimento e criatividade, enfatizando a exposição de poemas e canções dentro e fora da escola. Possibilita-se, assim, participação e prestígio por parte da comunidade e das famílias.

O caráter festivo da poesia, a musicalidade e riqueza de imagens possibilitam informação e lazer ao mesmo tempo, muitas vezes interseccionados às canções, como no caso dos poemas musicalizados.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2011, p. 184) afirmam que:

do ponto de vista comunicativo, a exposição oral permite construir e exercer o papel de 'especialista', condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a uma audiência tenha sentido.

Sendo assim, por meio de exposição de poemas há a possibilidade de adequação da fala diante de um público, promoção do protagonismo juvenil, valorização cultural e aquisição de conhecimento.

Os exercícios com jogos dramáticos servem como coadjuvantes no processo de leitura comparada entre poemas e canções, servindo apenas como um suporte a mais que enriquece o processo de letramento. Os exercícios com jogos proporcionam uma empatia com o texto, que deixa de ser visto apenas como leitura de recompensa para avaliações em sala de aula. A intenção da dinâmica na leitura de poesia é romper com a proposta de leitura com fins funcionais, ou seja, a leitura condicionada aos exercícios de compreensão propostos nos livros didáticos, que colocam todos os alunos em um mesmo patamar, onde não se preveem as diferenças em que vive cada um nem o repertório de leitura que trazem. Superar essa leitura limitada implica um trabalho diferenciado, que considera a leitura em suas múltiplas funções e desdobramentos.

Sendo assim, temos o propósito de unir as duas artes (poesia e música) que estão presentes na vida das pessoas, mas que, muitas vezes, pouco se reflete sobre elas. O estudo utilizando letra e melodia possibilita melhorar a capacidade de concentração e

criatividade. A proposta é fazer leituras e escutas com o mesmo conteúdo e entender o núcleo temático.

Vejam, a partir do quadro, apresentar a definição de cada um dos momentos da sequência básica de forma resumida.

Quadro A: Sequência básica de Cosson (2018) *

1 Motivação	É a preparação para a análise da obra, ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e levantamentos de questões acerca do texto ou obra que será estudada. É o momento também de organizar o ambiente.
2 Introdução	Momento em que os professores apresentam o autor e a obra de forma geral.
3 Leitura	Aqui o estudante tem contato mais profundo com a obra. São propostas atividades didáticas planejadas com a finalidade de construir o letramento literário. Nesse momento, a leitura é intercalada com ações que promovem a análise da obra em questão.
4 Interpretação	Etapa em que o aluno dá a devolutiva do que foi internalizado pela leitura realizada. Nesta etapa, os sentidos são construídos de maneira interna (pessoal) e externa (social).

Fonte: elaborada pelos autores.

A sistematização didática apresentada acima permite ao professor um maior aprofundamento da leitura com os alunos, investindo em atividade com discussão temática da obra ou texto em questão. Esse aprofundamento será direcionado, aqui, pela inclusão das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que norteia a reelaboração dos currículos das redes de ensino das escolas públicas e privadas em todo o território nacional. Serão enfatizadas, na sequência didática aqui proposta, as habilidades relacionadas ao eixo leitura, precisamente no campo de atuação¹ artístico-literário, que trata do

* Esse e todos os outros quadros a seguir são de elaboração dos autores deste artigo.

¹ Os campos de atuação, de acordo com a BNCC (2017), são as práticas cotidianas de uso da linguagem. No Ensino Fundamental, temos os campos: jornalístico-

desenvolvimento do leitor literário com foco na fruição. A respeito disso, vejamos o que diz a BNCC:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 138).

Nessa perspectiva, será apresentado um conjunto de atividades estruturadas em momentos didáticos de acordo com o modelo da sequência básica proposta por Cosson (2018). Trata-se, pois, de uma proposta que visa levar o aluno a entender como os textos literários dialogam, qual a sua função para a cultura e construção social e, além disso, capacitá-lo para o letramento literário.

Proposta de atividade: O tempo e o silêncio

A proposta de trabalho direciona-se para o 6º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser adaptada para outros anos dessa etapa escolar. Optamos por fazer um estudo comparativo entre a canção “O silêncio”, o poema “para reparar” e a canção “Peraí, repara” de Arnaldo Antunes (2015). Nesse sentido, trabalharemos, nas etapas da sequência básica, com o estudo dos textos, a fim de levar o aluno a perceber os valores das pessoas em diferentes visões de mundo. Propomos observar as imagens presentes no texto, os ritmos e o valor semântico das repetições.

midático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico/literário. Neste artigo, enfatizaremos o campo artístico-literário.

Quadro B: Motivação – 1ª etapa da sequência didática básica

Habilidade da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Tempo estimado: 2 aulas geminadas

Descrição da etapa

Explique aos alunos que eles vão ler um conjunto de três poesias de Arnaldo Antunes. Antes disso, fale sobre os conceitos de poesia e canção. É importante que saibam a diferença.

Em seguida, reproduza a música sem entregar a letra, questione a turma se já conheciam a canção, pergunte: “o que é ser invisível? “O silêncio existe para quem consegue ouvir?”.

Caso a turma não se manifeste, comente brevemente sobre o que a ciência explica sobre o assunto. Construa, junto com a turma, conceito de visibilidade e existência e afixe em um mural na sala de aula.

Fonte: elaborada pelos autores.

O primeiro momento dessa sequência consiste em ativar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivá-los a manifestar o interesse pelas leituras que estão por vir. O professor, por sua vez, deve procurar, de forma dinâmica, instigar a turma a falar e conceituar o que estão aprendendo. Deve, ainda, conhecer sobre poesia para aprofundar a discussão com os alunos e, também, tentar se aproximar ao máximo do desenvolvimento da habilidade da BNCC elencada. Assim, a etapa de motivação cumprirá seu papel, que é de preparar os leitores para a leitura.

Quadro C: Introdução – 2ª etapa da sequência didática básica:

Habilidade da BNCC

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impresas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

Tempo estimado: 1 aula

Descrição da etapa

Nesta etapa, o professor fará uma apresentação das obras. Nesse sentido, é importante dar preferência ao livro* para que possa ser visualizado pelos alunos.

Apresente o poema abaixo:

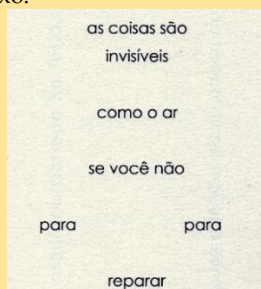


Fig.1

Aqui, ainda não é a leitura analítica dos textos, mas um primeiro contato com o objeto de estudo, pois o poema dialoga com as canções. Lance mão de ações como: leitura das capas e dos elementos gráficos do livro (inclusive, se possível, leve o poema visual em tamanho maior).

Em seguida, fale sobre o autor Arnaldo Antunes (biografia) e apresente informações do site onde se encontram as informações sobre ele. Se houver tempo e condições logísticas disponíveis, apresente a entrevista do poeta e músico falando sobre sua carreira em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMeGLKS1Hyo>. É uma oportunidade de a turma conhecê-lo.

Depois disso, apresente os textos que serão explorados ao longo da sequência:

1. “para reparar” (Fig. 1)

2. “O silêncio”

antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta

antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio
o silêncio
foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu
astro pelo céu em movimento
e o som do gelo derretendo
o barulho do cabelo em crescimento
e a música do vento
e a matéria em decomposição
a barriga digerindo o pão
explosão de semente sob o chão
diamante nascendo do carvão
homem pedra planta bicho flor
luz elétrica tevê computador
batedeira, liquidificador
vamos ouvir esse silêncio meu amor
amplificado no amplificador
do estetoscópio do doutor
no lado esquerdo do peito, esse tambor
(ANTUNES, “O Silêncio”, 2014)

Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-qf05jyYu0>

3. “Peraí repara (Já é)”

Pra que tanta pressa?
Onde quer chegar?
Deixa de conversa
Pode relaxar
Peraí, perai
Peraí, repara
Peraí, perai
Peraí, já é
As coisas são invisíveis
Se você não para
Para reparar
Paraquedas
Paraiaio
Parabrisa
Parati
Paralamas
Paralela
Parapeito
Por aí
Peraí, perai
Peraí, repara

Peraí, Peraí
Peraí, já é
As coisas são diferentes
Quando você para
Para reparar

(Arnaldo Antunes / Dadi Carvalho / Marisa Monte)

Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ck8MtuF-1Ag>

Pergunte aos alunos o que esses títulos têm em comum e o que esperam encontrar nas leituras. Ao final da discussão, sugira que, em casa, pesquisem outros poemas que tratem da mesma temática.

* ANTUNES, Arnaldo. *agora aqui ninguém precisa de si* – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Fi. 1: ANTUNES, Arnaldo. *agora aqui ninguém precisa de si* - p.111

Fonte: elaborada pelos autores.

Na canção *O silêncio*, de Arnaldo Antunes, a repetição de palavras facilita a memorização e sugere o ritmo das batidas do coração. Ocorre na canção a presença de anáfora (repetição de uma palavra em diferentes versos). Logo nos primeiros versos o jogo sonoro apoia-se na alternância entre sílabas fortes e fracas. A disposição dos versos e seu conteúdo nos induz a uma leitura acelerada, no início um pouco mais lento e em seguida mais rápido, com uma pausa quando chega na palavra que dá título à canção.

antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta
antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio
o silêncio [...] (ANTUNES, “O silêncio”, 2014).

É importante perceber o paralelismo sintático que contribui para o ritmo do poema e o ritmo sonoro, ambos em sincronia promovendo uma progressão semântica. Também percebemos uma similitude espiralada de aproximação e distanciamento

semântico: inexistência (aproximação) e o novo que surge (distanciamento que promove a progressão).

A introdução apresentada dessa maneira permite ao aluno um contato com as obras e com o autor. Caso seja possível, leve a obra original para a sala de aula, pois, de acordo com Cosson (2018, p. 60):

a apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra". Dessa forma, concordamos que é importante investir em livros da biblioteca da escola ou outras fontes de fácil acesso que possibilite essa exploração anterior ao texto. Porém, caso não seja possível, leve o texto impresso e comente sobre ele.

Quadro D: Leitura – 3ª etapa da sequência didática básica

Habilidade da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Tempo estimado: 3 aulas

Descrição da etapa

Inicie o primeiro momento com a leitura dos textos. É possível variar a leitura, usando as seguintes estratégias:

- Leitura compartilhada: cada participante da roda lê uma parte;
- Leitura silenciosa: recomendamos para uma segunda leitura, se for o caso;
- Leitura no livro: o professor faz a leitura em voz alta, e os alunos o acompanham com suas cópias ou exemplares;
- Audiobook: o professor grava previamente os textos, valendo-se de efeitos sonoros, ritmo marcado e entonação. No dia da leitura, leva os áudios e pede que a turma feche os olhos para se ligar, mentalmente, às imagens presentes nos textos. Os alunos podem, ainda, acompanhar a leitura enquanto escutam. Feitas as leituras, converse com os alunos sobre as primeiras impressões que tiveram de cada texto. Elabore questionamentos a fim de levá-los à percepção das diferenças e semelhanças. Observemos o trecho da canção "O silêncio": "*O silêncio foi a primeira coisa que existiu/ o silêncio que ninguém ouviu*". Agora voltemos ao poema. O poema faz comparações entre "as coisas" e "o ar". Embora o ar esteja em todos os lugares a nossa volta, não prestamos atenção nele. Assim como alguns sons que aparecem na letra da canção.

1. Como é possível provar que o ar existe?
2. Como a canção apresenta a existência do ar?
3. Pergunte aos alunos se, depois de ouvir a canção e ler o poema, eles perceberam algo que antes não era percebiam.
Após ouvir suas respostas comente com a turma que os avanços tecnológicos acontecem ao longo do tempo, que nos últimos anos esses avanços vêm acontecendo de modo muito rápido. Isso faz com que as pessoas fiquem ocupadas o tempo todo e não percebam as coisas simples da vida.
4. Em seguida, pergunte: como o músico lista esses avanços na letra da canção?
5. O que essa correria acarreta para a saúde?
6. Qual o sentido da palavra *para* repetida no penúltimo verso, e como é possível relacionar os dois últimos versos do poema com o conteúdo da canção?

Fonte: elaborada pelos autores.

A apresentação e descrição das etapas dessa proposta são atividades sugestivas, de maneira que o professor pode, a partir dos exemplos citados, aprofundar e criar outras estratégias, procurar em outros temas elementos para a leitura e a construção do letramento literário. Este artigo tem um propósito norteador para os professores que queiram mediar atividades de leitura literária a partir da análise comparativa de textos poéticos. Por isso, preferimos apresentar a sequência didática básica como protótipo para a criação de outras e, sobretudo, orientar nas etapas da leitura.

Quadro E: Interpretação – 4ª etapa da sequência didática básica

Habilidade da BNCC

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Tempo estimado: 2 aulas

Descrição da etapa

1. Como continuação das atividades podemos pedir aos alunos que comentarem oralmente o que foi acrescentado ao poema musicalizado.

2. Podemos sugerir aos alunos que observem as palavras que derivam do verbo *parar*, quais estão com o sentido de estagnar alguma coisa, qual o valor semântico atribuído às derivações?

3. Para não se perder o que foi estudado é bom fazer o registro. Esse é o momento de reutilizar os cadernos velhos e transformá-los em novos. Assim como o artista poeta busca o novo no velho, na escolha das palavras para a construção da sua obra, é importante fazer o mesmo com o material de registro. No final da realização das oficinas, os alunos terão uma coletânea dos poemas estudados e produzidos.

4. O retorno ao conteúdo abordado na primeira oficina pode ser feito pedindo aos alunos que produzam novos textos com o mesmo tema, acrescentando elementos que eles acharam que se relacionam ao que já foi estudado.

5. Em um outro momento as produções podem ser apresentadas livremente pelos alunos que se sentirem à vontade para isso. É possível que aos poucos os mais tímidos percam o temor do público e desejem expressar-se perante a turma.

Fonte: elaborada pelos autores.

A fase devolutiva da leitura é vista por Cosson (2018, p. 66) como o momento de exposição da leitura; o autor afirma que “esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos”. Nesse sentido, é necessário conhecer quais são as habilidades dos alunos e da turma, de modo abrangente, antes de propor qualquer exercício.

Conforme foi visto, a organização para a mediação da leitura consiste em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos antes de dar início aos trabalhos de análise com o texto propriamente dito. É importante motivar a turma para que possamos acolher as leituras que estão por vir, através de uma visão geral da obra e conhecimento do autor. Também, durante a etapa de leitura, podem ser observados aspectos estilísticos como figuras de linguagem, formato do texto, elementos sonoros, etc. Aspectos esses que levam à formação do leitor de textos literários, pois a percepção sobre as figuras e demais recursos estilísticos dá mais densidade às leituras e tornam o leitor cada vez mais capacitado para reconhecer tais recursos em outros textos poéticos. Além

disso, no momento de interpretação, o professor mediador precisa disponibilizar atividades que deem conta da expressão daquilo que de mais significativo ficou da leitura.

Considerações Finais

Nas discussões instauradas no decorrer desse trabalho, vimos que, de acordo com os conceitos de letramento literário e multiletramentos, a poesia e a música fazem parte da vida e da cultura humana, que as utiliza para expor seus sentimentos, sensações e emoções diante das percepções do mundo. Além disso, entendemos que esses textos precisam ser utilizados em sala de aula para desconstruir a ideia de poesia, rotulada pelo senso comum que a entende apenas em uma forma fixa, organizada em versos que rimam e, também, fomentar o letramento literário.

Nessa perspectiva, apresentamos uma sequência didática com atividades envolvendo os poemas e canções de Arnaldo Antunes que trazem outros modos de expressão do texto poético. A proposta de trabalho foi organizada em quatro momentos sistematizados: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. Cada etapa assegura e norteia o trabalho docente para a construção do pensamento crítico do aluno em relação às leituras realizadas.

Desse modo, esperamos que o nosso trabalho possa ser aplicado em sala de aula, especialmente a parte prática aqui proposta. Almejamos que o desenvolvimento de uma sequência didática como a que foi apresentada possa servir de subsídio ao docente no sentido de poder, a partir dela, criar outras e, assim, construir mais momentos de leitura literária em sala de aula.

Referências

ANTUNES, Arnaldo. **Agora aqui ninguém precisa de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

ANTUNES, Irlandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas – São Paulo: Parábola, 2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

MARIANI, Silvana. “Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento”. In _ MATEIRO, Teresa & ILARI, Beatriz, (Orgs). **Pedagogia em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. – (Série Educação Musical). p. 25-54.

MATEIRO, Teresa & ILARI, Beatriz, (Orgs). **Pedagogia em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. – (Série Educação Musical).

PAULINO, G. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira *et al.* "Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais". In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joaquim. **Gêneros orais e escrito na escola**. 3 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011

YouTube. Arnaldo Antunes fala sobre sua carreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VMeGLKS1Hyo> Acesso em 01 de dez. de 2020.

YouTube. O Silêncio - Arnaldo Antunes (Ao vivo no Estúdio, 2007). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C-qf05jyYu0> Acesso em 01 de dez. de 2020.

YouTube. Peraí, Repara – Arnaldo Antunes (faixa do disco “Já é”, 2015 Arnaldo Antunes/ Marisa Monte/ Dadi Carvalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ck8MtuF-1Ag> Acesso em 01 de dez. de 2020.

A LEITURA DO CONTO LITERÁRIO EM CONSONÂNCIA COM O MÉTODO RECEPCIONAL E O LETRAMENTO DIGITAL

Maria Valdelânia Rodrigues Dantas
Elri Bandeira de Sousa

Introdução

As novas práticas de linguagens e letramentos, com recursos da web 2.0, desafiam as escolas e os educadores a respeito do uso de novos recursos tecnológicos, em função do ensino de literatura praticado atualmente no Brasil. Videopoemas, redes sociais, *fanfics*, *blogs*, ciberficção, *e-books* estão despertando a atenção dos jovens que se conectam no ciberespaço e se abrem para o mundo das tecnologias digitais.

Este estudo surge da necessidade de se buscar meios que incluam na formação do leitor-crítico o domínio de tais ferramentas, como respostas para o problema do desinteresse dos alunos pela leitura literária, constatada em momentos de aula de Língua Portuguesa. Para tanto, o objetivo foi criarmos uma proposta didático-metodológica, considerando o Letramento Literário e o uso das TDICs como potencial inovador para desenvolvermos uma nova perspectiva da aprendizagem para os jovens, a partir da ampliação do horizonte de expectativa destes, sob o viés da Estética da Recepção. Dessa forma, esta pesquisa tem base em teóricos que orientam o estudo sobre a leitura literária como uma prática significativa, vinculada ao contexto social e cultural a que pertence o sujeito, especialmente o contexto escolar. Buscamos apoio em Gotlib (2004), Aguiar e Bordini (1988) e Moisés (2006), que sugerem técnicas de análise literária; Coscarelli (2016), Dudeney *et al* (2016) e Rojo (2012), que pesquisam os letramentos digitais como possibilidades pedagógicas para o ensino numa perspectiva dos multiletramentos,

e Zilberman (1989), Lima (2002) e Jauss (1994), que nos apresentam os conceitos da Estética da Recepção.

Quanto à metodologia, o presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica e propositiva, fundamentada na abordagem qualitativa. A nosso ver, o Letramento Literário e o uso das TDICs são ferramentas que podem nos ajudar a desenvolver novas práticas de aprendizagem. Para levar a efeito essas novas práticas, elaboramos uma proposta didática, em forma de oficinas literárias, tomando como suporte a Estética da Recepção, a ser aplicada em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II. Elaboramos dois cadernos de atividades com foco na leitura do conto na perspectiva do letramento digital.

A primeira prática tem o objetivo de proporcionar uma experiência literária aos discentes, estimulando-os à criação de um perfil em rede social *on line*. Por meio de ferramentas do *Instagram*, trabalhamos o conto contemporâneo com a criação de um perfil para um autor literário/uma personagem fictícia no intuito de que se alcance a compreensão da estrutura do conto contemporâneo e dos elementos narrativos. O perfil poderá focar nas observações que os leitores farão sobre o autor do texto e sobre o enredo, assim como o foco narrativo na personagem principal. O passo seguinte será a releitura, na qual o aluno troca a 3ª pessoa pela 1ª pessoa do discurso, modificando a linguagem para adaptar-se à estrutura do *Instagram*.

A segunda prática foi a construção de um caderno em que a leitura literária dos alunos ocorresse a partir da navegação em um hiperconto. Com isso, objetivamos criar alternativas não voltadas ao livro didático, mas a novas formas de ler em um ambiente digital, diferenciando-as de práticas em que o método de leitura muda apenas no uso da formatação do texto impresso para o digital, como se dá na leitura em pdfs. Neste caso, porém, a dinâmica permanece praticamente a mesma, não alcançando um letramento digital mais ousado.

A ferramenta metodológica adotada é a oficina, que, segundo Cosson (2007, p. 43), “consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento”. A atividade proposta por esse

pesquisador “se faz presente na alternância entre as atividades de leitura e escrita, isto é, para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (Op. cit., p. 43). Em suma, as atividades sugeridas em formato de oficinas colocam o aluno como protagonista da própria aprendizagem, e o texto literário como presença constante em sala de aula e demais ambientes de aprendizagem.

Diante do exposto, esperamos que as reflexões elencadas neste estudo contribuam para o aprimoramento metodológico do trabalho do professor, no que concerne ao ensino de literatura.

Proposta metodológica: estética da recepção/teoria da recepção/método recepcional

Neste trabalho, a estética da recepção é a abordagem teórica escolhida para apoiar a proposta de ensino da literatura. Visto que essa teoria está focada no leitor, casa perfeitamente com as novas exigências do cenário educacional que disputa a atenção dos alunos com as mídias digitais. Assim, a estética da recepção está em consonância com o uso de metodologias de aprendizagens que procuram desenvolver competências e habilidades, abrindo espaço para o protagonismo juvenil, com inovações vinculadas às necessidades reais da educação atual.

Apresentada em Constança, em 1967, por Hans Robert Jauss, a Estética da Recepção coloca o leitor como ator principal. É uma teoria de análise do fato artístico ou cultural que se concentra preferencialmente no receptor. Dessa forma, o texto literário não é interpretado com base na consciência ou intenção do autor, mas na relação estabelecida entre o objeto estético e o receptor ou leitor. É importante destacar que a Teoria da Recepção contou com precursores como o polonês Roman Ingarden, nos anos de 1930, e o tcheco Felix Vodicka, nos anos de 1940. Aguiar e Bordini (1988, p. 82) resumizam algumas das ideias desses precursores:

Para Ingarden, o exame do modo de ser da obra literária descobre que ela é uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais, os quais no ato de criação ou da leitura, são preenchidos e atualizados, transformando o que era trabalho artístico do criador em objeto estético do leitor. Para Vodicka, a obra é um signo estético dirigido ao leitor, o que exige a reconstituição histórica da sensibilidade do público para entender-se como ela se concretiza [...]. Por isso, as concretizações se modificariam constantemente, segundo a sociedade avaliasse naquele momento a obra e seus temas e procedimentos estruturais.

Tais ideias serão, posteriormente, desenvolvidas e ampliadas. Wolfgang Iser aborda os lugares vazios em uma obra literária, pensando no polo do autor e no polo do leitor. Stierle (2002, p. 148) descreve essa visão do seguinte modo:

a constituição do sentido pelo leitor é, para Iser, fundamentalmente, uma atividade criadora, que consiste no preenchimento dos vazios e das indeterminações produzidas pelo texto, das quais se apodera a capacidade imaginativa do leitor.

Jauss critica os métodos de estudo do “fato literário” de sua época, a seu ver estacionados numa estética da produção e da representação, e propõe uma remodelação da historiografia literária e da interpretação do texto que pusesse em evidência a “dimensão de sua recepção e de seu efeito”. Essa discordância fica evidente nesse fragmento:

Ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, predominantemente, a obra literária visa (JAUSS, 1994, p. 23).

Luís Costa Lima (2011), em estudo introdutório à Estética da Recepção, relaciona o ato de leitura a duas visões: a que a obra exige e a criada pelo leitor em um determinado contexto.

Em outro artigo, Jauss debate o prazer estético composto por três elementos coparticipantes do jogo da leitura, usando termos aristotélicos:

[...] Ao passo que Aristóteles pensava, sobretudo, no estado de ânimo do espectador de uma tragédia e na consequente libertação de sua psique, Górgias estava interessado na “preparação” (*paraskeuazein*) do ouvinte de um discurso e na transposição de seu esforço apaixonado para uma nova convicção, que, irresistivelmente, “forma a sua alma como ela deseja”. A tradição aí iniciada da retórica realça a função comunicativa do efeito catártico: o prazer estético dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia é a tentativa de deixar-se persuadir pela transformação do *phathos* arrebatador na serenidade ética (JAUSS, 2002, p. 89).

A distinção entre o prazer comum e o prazer estético nos leva a compreendermos os três elementos essenciais para a fruição estética. O primeiro – a *poiesis* (campo do leitor) – corresponde à reação positiva do leitor ao atualizar a obra literária no momento em que ele mobiliza seus conhecimentos prévios e se sente coautor da obra, compreendendo o fazer poético de fato. O segundo – a *aesthesis* (campo do leitor) – proporciona ao leitor o efeito da obra quando este adquire conhecimento com a leitura do texto literário de maneira prazerosa. E o último – a *katharsis* (campo do diálogo entre os dois primeiros) – leva o leitor a questionar comportamentos sociais e a tentar mudá-los, quando o leitor se reconhece ou não no texto, quando os impactos provocados no leitor fazem com que ele reelabore seus valores; é o que interpretamos como o caráter educativo da leitura. Logo, a recepção se estabelece quando o leitor, motivado pelo prazer estético, alcança novo horizonte de expectativas.

Com base nesses pressupostos, a estética da recepção, na perspectiva de Jauss (1994, p. 24-57), fundamenta-se em sete teses:

1. Determinação do horizonte de expectativas (receptividade) – o leitor acionará seus conhecimentos prévios sobre a obra, renovando-a em uma experiência dinâmica, pautada no conhecimento de seu próprio mundo.

2. Atendimento do horizonte de expectativas (concretização) – o conhecimento prévio dessa obra está relacionado ao gênero, forma e temática do texto lido.

3. Ruptura do horizonte de expectativas (ruptura estética) – quanto maior for a distância do horizonte de expectativas, maior será a ruptura do leitor, como também o valor da obra literária. Exemplo: ao ler *Sagarana*, de Guimarães Rosa, os leitores depararam-se com contos extensos, talvez mais complexos que aqueles que eles costumavam ler.

4. Reconstituição do horizonte de expectativas (questionamento) – uma obra literária possui várias recepções. O público reage a ela de várias maneiras ao longo do tempo. Por exemplo, o livro *Senhor dos Anéis*, de Tolkien, do pós-guerra, não pode ser comparado com *Game of Thrones* (seriado de televisão).

5. Aspecto diacrônico (as várias recepções ao longo do tempo) – o valor da obra não pode ser medido pela ruptura de horizonte de expectativas da época em que foi lançada. Citemos, por exemplo, o romance *Madame Bovary*, de Flaubert, proibido quando do seu lançamento, em meados do século XIX, e, atualmente, considerado um clássico da literatura realista pela academia e pela crítica literária.

6. Aspectos sincrônicos (intersecções entre recepções de uma mesma época) – nessa tese o leitor repensa o cânone como uma reconstrução. Nesse sentido, podemos avaliar a literatura pós-colonial, que procura dar voz aos vencidos. Podemos registrar também o resgate, como no caso das obras de Lima Barreto, que só ganharam notoriedade depois de se esgotar a voga simbolista no Brasil.

7. Caráter emancipatório (papel social da literatura) – a experiência do leitor adentra o horizonte de expectativas, isto é, a catarse se completa (estética da reflexão – ler literatura atrelada à leitura de mundo) com a capacidade de o texto literário mudar comportamentos e ideias.

Como professores, devemos compreender a importância dessas teses como meio de aprimorar nosso trabalho e mediar a leitura literária dos discentes, sem perder de vista o objetivo de formar leitores autônomos e capazes de realizar a apreciação estética das obras.

Sugestões metodológicas para a leitura literária no contexto dos letramentos no 9º ano do ensino fundamental

As oficinas literárias construídas neste estudo fundamentam-se nas sete teses formuladas por Jauss. Cada uma pode ser entendida como etapa desse método. Apresentaremos agora dois cadernos de atividades norteados pelo letramento literário, pelo letramento digital e pelas sugestões de Aguiar e Bordini (1988, p. 81-102). O método recepcional proposto por essas autoras contempla as seguintes etapas:

1. Determinação do horizonte de expectativas;
2. Atendimento do horizonte de expectativas;
3. Ruptura do horizonte de expectativas;
4. Questionamento do horizonte de expectativas;
5. Ampliação do horizonte de expectativas.

Oficina literária para o ensino de contos em sala de aula

Conteúdos: Conto contemporâneo e elementos da narrativa
Objetivo: Proporcionar uma experiência literária aos alunos, estimulando a criação de um perfil em rede social <i>on line</i> para uma personagem fictícia /autor literário para que se alcance a compreensão da estrutura do conto contemporâneo e dos elementos narrativos.
Tempo: aulas de 50 minutos cada
Material: Uma parte será produção e pesquisa dos alunos; outra será do acervo do professor.
Conto – “Uma verdadeira história de um amor ardente” - Marina Colasanti
Suporte técnico :
<i>Blogs</i>
<i>Wikis</i>
<i>Google imagens/ Pinterest</i>
<i>Kahoot</i>

<i>Canva</i>
<i>Movie maker</i>
<i>PowerPoint</i>
<i>Podcast</i>
Compartilhamento de documento: <i>Google Docs, E-mail</i>
Compartilhamento de multimídia: <i>You tube</i>
Processadores de texto: <i>Microsoft Word</i>
Plataforma: <i>Google Classroom</i>
Redes Sociais: <i>Facebook, WhatsApp, Instagram</i>
Equipamentos: Um computador com acesso à <i>internet</i> e um projetor para o professor; computadores com acesso à <i>internet</i> para os estudantes ou dispositivos móveis (um por grupo), TV, aparelho de som.
Procedimentos didáticos:
1. Determinação do horizonte de expectativas
a) O professor irá fazer uma sondagem prévia da turma, observando as postagens dos perfis de redes sociais - <i>Facebook, WhatsApp, Instagram</i> - de alguns alunos para verificar quais temas eles estão compartilhando. Além disso, fará uma caixinha de recados e colocará na sala de aula para que, diariamente, os alunos sugiram temas para serem trabalhados nas aulas de literatura. A cada final de aula, o professor verificará os papeis deixados na caixa. Através desse processo, o professor estará investigando os conhecimentos prévios dos discentes para se alcançar o horizonte de expectativas destes.
b) Supondo que a maioria dos alunos colocou recados com temáticas direcionadas ao universo feminino, visto que esse tema também foi bastante citado nos debates de sala de aula quando eles comentavam fatos noticiados e publicados em redes sociais que eles usavam, o professor elegerá o tema “feminino” para planejar a aula de leitura literária.
2. Atendimento do horizonte de expectativas
a) O professor fará um mural temático na sala de aula com imagens colhidas em <i>sites, blogs</i> e redes sociais que abordem a temática feminina, usando cartolinas, papeis coloridos, fitas, cola, entre outros que sejam da disponibilidade para o

professor e escola. Serão expostos os *links* desses acessos para que os alunos façam a navegação nesses ambientes virtuais em outro momento. Junto com esses textos, serão colocados nomes de autoras literárias. Quando os alunos chegarem à sala de aula, serão orientados a se dirigirem ao mural e fazerem a leitura das imagens e textos ali expostos. Divididos em duplas, após a leitura, eles anotam no caderno os detalhes que chamaram a sua atenção.

b) Passado o momento de contemplação, forma-se um círculo para que haja uma interação maior de todos os envolvidos e para que eles, a pedido do professor, socializem as impressões de cada dupla. Finalizadas as discussões, caso nenhum aluno comente sobre os nomes das autoras, o professor fará a mediação sobre tal assunto. No final da exposição, será solicitado que eles elejam o nome de uma autora sobre a qual recaiam as atividades de leitura da aula seguinte. Feita a eleição, hipoteticamente, escolheram o nome de Marina Colasanti. O professor explicará que esse nome identifica uma escritora muito importante da literatura contemporânea brasileira; no entanto, não dará maiores informações sobre ela, pois será tarefa do aluno buscar conhecer melhor a referida escritora.

c) Além disso, o professor abrirá espaço para que os alunos sugiram títulos de contos que sejam do interesse deles para leitura e discussão na próxima aula.

d) Na aula seguinte, alguns alunos apresentarão cópias de contos da escritora Marina Colasanti. Previamente, o professor prepara a sala em formato de círculo para que se estabeleça uma relação de igualdade entre eles no momento da leitura. Levará livros da autora, colhidos na biblioteca da escola e no seu acervo pessoal, que serão dispostos no centro do círculo, sobre uma toalha, ou em cestos ou caixas, para que os discentes tenham um contato mais efetivo com esses livros. A ideia é que eles fiquem à vontade para folheá-los e lerem por alguns momentos iniciais.

e) Para a leitura coletiva, o professor deixará a critério dos alunos a escolha do texto por meio de votação. Considerando que o texto escolhido seja “Uma verdadeira história de um amor ardente” – Marina Colasanti – a provocação da leitura será mediada pelo professor. Nesse momento, é interessante que eles comentem os motivos que os levaram à escolha de tal obra. Teria sido o título do conto? Ou a presença de palavras recorrentes no dia a dia de um adolescente, como “história” e “amor”. O método da leitura também será negociado com a turma pelo professor e será pautado na expressividade ou na forma colaborativa.

Durante todo o processo, o professor fará mediações com pausas para que a turma possa comentar as impressões despertadas. Terminado o momento de leitura coletiva, o professor os dividirá em grupos que examinarão os elementos do gênero narrativo em questão. Um grupo ficará responsável por estudar as personagens, outro grupo analisará o cenário, e assim por diante. Essa atividade requer o manuseio de materiais de pesquisa, que podem ser

impressos, pesquisados em computadores ou dispositivos móveis dos próprios alunos. O professor poderá interferir diretamente, mas somente se for solicitado pelos grupos. Será o momento do professor fazer rubricas com anotações do desempenho de cada aluno a fim de consolidar a avaliação somativa.

Nos contextos de aprendizagem que envolvem as novas tecnologias, a avaliação também não pode seguir os modelos tradicionais, mas deve ser efetivada com letramentos digitais colaborativos. De acordo com Palloff e Pratt (2009, *apud* Dudeney *et al*, 2016, p. 313), “a avaliação tem de estar alinhada tanto com objetivos quanto com o contexto de aprendizagem”. *E-portfólios* são, segundo Dudeney *et al* (2016, p. 316), coleções de documentos que combinam a flexibilidade de aprendizagem pessoal com a flexibilidade de avaliação. Eles capturam a aprendizagem pessoal e a transformam em uma narrativa da aprendizagem do estudante. Só em última instância, esse estudante é avaliado por um professor.

3. Ruptura do horizonte de expectativas

a) Na aula seguinte, de posse de todas as pesquisas prontas, os alunos serão desafiados pelo professor a transformarem os dados colhidos em um perfil fictício e coletivo na rede social do *instagram*.

b) Aceito o desafio, eles, organizados nos mesmos grupos da aula anterior, começarão a produzir o perfil. O modelo será decidido pelos próprios alunos, porém com a tarefa de explicitar os elementos da narrativa estudados em aulas anteriores. Assim, a exemplo, irão construir uma *bio* com as informações da autora ou do conto, publicações de *posts* informativos ou descritivos no *feed* e ou nos *stories* com fotos, vídeos, legendas, infográficos, contar a história em *posts*, *fazer enquetes*, usar os destaques para agrupar informações ou arquivá-las. Enfim, existem várias possibilidades para incluir o *app* numa atividade dinâmica e interativa.

c) Possivelmente, alguns alunos não tenham perfil nessa rede social, ou não tenham um celular para tal tarefa. Nesse contexto, o professor organizará os grupos nos quais pelo menos um integrante conheça as ferramentas de uso do *instagram*. Para a produção do perfil, pode-se fazer uma adaptação para o papel com desenhos, lápis de cor e colagens de imagens, seguindo o padrão estético do aplicativo em questão.

d) O professor mediará a construção do perfil, indicando aplicativos e ferramentas de busca e edição de texto para os alunos que ainda não dominam esse ambiente virtual. Os alunos também poderão ajudar os colegas que estiverem precisando de ajuda para execução do trabalho. É importante que

nessa etapa sejam estabelecidos acordos quanto ao uso da rede social em momento de aula.

O professor deverá deixar claro os fins pedagógicos, orientando-os para o uso correto dessa mídia. Se for necessário, o professor poderá enviar um comunicado aos pais, informando-os sobre o desenvolvimento de tal atividade ou solicitando autorização para participação do aluno.

4. Questionamento do horizonte de expectativas

a) Nesse momento, cada grupo irá apresentar para os demais colegas suas produções em formato de *slides*, usando o *PowerPoint*. É nesse momento que o professor avaliará o entendimento dos alunos sobre o conto lido. Verificará se eles conseguiram identificar o funcionamento dos elementos da narrativa e se compreenderam o texto em sua totalidade. Poderá, então, contribuir com intervenções, objetivando ampliar o letramento dos alunos, atentando para os aspectos da obra que não tenham sido percebidos por eles e que são indispensáveis para a compreensão global da narrativa estudada.

b) O momento deve ser de descontração, para que os alunos se sintam à vontade para expor suas produções e também debater sobre o texto com os demais. Cada grupo deve narrar o conto, descrever o passo a passo da pesquisa, informar os sites pesquisados e a origem das imagens.

c) Após as apresentações, eles poderão interagir com os colegas, usando os perfis fictícios criados. O professor poderá acessar esses perfis para dar suporte nessa interação. Caso a escola não disponibilize *internet*, o professor pode fazer o roteamento de dados móveis do próprio celular para a turma, se for possível.

d) Os alunos enviarão as imagens capturadas do perfil para o ambiente virtual da turma no *Google Classroom*, alimentando um *e-portifólio* das atividades produzidas por eles ao longo do ano letivo. Dessa forma, o professor concluirá a avaliação da tarefa atribuindo uma nota, levando em consideração todo o percurso formativo registrado em rubricas diariamente. Após o envio dos trabalhos para a plataforma, os alunos podem excluir o perfil do *app*.

5. Ampliação do horizonte de expectativas

a) Nessa aula, o professor levará para sala o conto “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe. Fará a leitura desse conto para os alunos de forma expressiva. Após a leitura, fará a mediação da análise literária da obra. Nesse momento, o docente pode criar estratégias para que a semelhança da construção do enredo entre o conto de Marina Colasanti e Edgar Allan Poe seja percebida pelos alunos. Poderão ser feitas indagações para despertar essa percepção. Contudo, as análises devem partir dos alunos. Conforme o método recepional, a leitura

objetiva formar um leitor ativo. O professor deve evitar a aplicação de questionários pré-estabelecidos e que só reforçam comportamentos previsíveis.

Conto:

O retrato oval - Edgar Allan Poe - (1809 – 1849) Disponível em: <https://www.contosdeterror.site/2018/07/o-retrato-oval-conto-classico-de-terror.html>. Acesso em 07 de abril de 2020.

Na aula seguinte, os alunos, individualmente, trarão pesquisas de letras, vídeos e áudio de músicas brasileiras que tratem da temática feminina, procurando paralelos com as temáticas do conto estudado na aula anterior, como machismo, violência contra a mulher, igualdade de gênero, mercado de trabalho, entre outros temas identificados. Podem também ouvir *podcasts* com essas temáticas.

b) A sala já deve estar preparada para as audições das músicas, com aparelho de som, tv, almofadas distribuídas pela sala para que os alunos se sintam confortáveis para a execução da atividade. Antes disso, cada aluno expõe o resultado de suas pesquisas, falando brevemente do conteúdo das músicas e expondo suas impressões sobre as temáticas. Além disso, devem ser instigados a perceber relações entre as obras estudadas e apreciadas, ressaltando semelhanças e diferenças formais, temáticas, construção de enredo, sem perder de vista o fato de que conto e música pertencem a mídias e gêneros diferentes.

c) Após as audições, o professor pedirá que eles selecionem a música de que mais gostaram. Feita a escolha, o professor pode contribuir, apresentando também uma música à turma. É interessante que se trate de uma letra com sentidos opostos aos da escolhida pela turma. O professor exibirá um vídeo da música. Depois, abrirá espaço para discussões caso os alunos queiram intervir. Seguem duas sugestões de canção com temáticas do universo feminino, e uma na perspectiva do enredo do conto de Marina Colasanti.

Canções:

Ai, Que Saudades da Amélia - Mário Lago - Disponível em: <https://www.letas.mus.br/mario-lago/377002/>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Desconstruindo Amélia - Pitty - Disponível em: <https://www.letas.mus.br/pitty/1524312/>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Escultura - Adelino Moreira - Disponível em: <https://www.letas.mus.br/adelino-moreira/303016/> Acesso em 07 de janeiro de 2020.

d) A atividade proposta é a produção de um vídeo das músicas pelos alunos. Para realizarem a gravação, podem ser formados dois ou três grandes grupos, pois a execução dessa tarefa implica várias funções. Então, as atividades serão distribuídas: preparo do cenário, figurino, caracterização da(s)

<p>personagem(ns), enredo (roteiro), gravação, edição das imagens etc. Lembrar que a tarefa de casa será a coleta de materiais necessários à produção de figurino, cenário e outros.</p>
<p>e) Na aula seguinte, de posse da produção, alunos e professor irão gravar as cenas para o videoclpe, usando aparelhos celulares ou câmeras digitais. Aconselha-se que o professor faça um levantamento prévio da disponibilidade desses itens na turma, para serem distribuídos entre os três grupos.</p>
<p>f) Essa etapa de gravação poderá ser efetuada como uma tarefa de casa, conforme o contexto da turma exija, ficando a aula apenas para a exibição das produções.</p>
<p>g) Os vídeos e as canções podem ser publicados no <i>YouTube</i>, em um canal administrado pelo professor, caso os alunos concordem. Isso deve ser feito com controle para que se evitem exposições de imagens inadequadamente.</p>
<p>h) Na etapa seguinte, os alunos retornarão para a exposição das imagens que estavam fixadas em mural da sala, na primeira aula. O professor pedirá que eles acessem o <i>link</i> http://www.elfikurten.com.br/p/vozes-femininas_27.html, uma página de <i>facebook</i>, previamente selecionada pelo professor.</p>
<p>Os discentes irão acessar a página lendo as postagens com trechos de obras de várias autoras, como Rachel de Queiroz, Cora Coralina e Conceição Evaristo. Na navegação da página do <i>Facebook</i>, a turma irá escolher uma dessas autoras. O passo seguinte será a escolha de um romance para lerem. Assim, as atividades subsequentes retomarão todas as etapas do método recepcional.</p>

Vale ressaltar que, nesta oficina, o estudo do conto se efetua com apoio na teoria literária pertinente ao gênero, mas sem tomá-la como dogma ou regra fixa. O efeito que se espera dessa prática é uma leitura crítica que suscita a produção de múltiplos sentidos e a curiosidade investigativa do leitor.

Para essa finalidade, é importante que o professor tenha domínio crítico-teórico desse gênero literário. Assim, definir o conto como um gênero curto composto de elementos como ação, personagens, tempo, espaço, trama, etc., não nos parece suficiente. Em última instância, é a maneira como esses elementos se organizam em cada narrativa que a diferencia das demais. Concebendo o conto como narrativa curta com unidade dramática materializada em um único conflito, Moisés (2006, p. 41) faz as seguintes afirmações:

Para bem compreender a unidade dramática que identifica o conto, é preciso levar em conta que os seus ingredientes convergem para o mesmo ponto. A existência de uma única ação, ou conflito, ou ainda de uma única "história" ou "enredo", está intimamente relacionada com a concentração de efeitos e de pormenores: o conto aborrece as digressões, as divagações, os excessos. Ao contrário: cada palavra ou frase há de ter sua razão de ser na economia global da narrativa, a ponto de, em tese, não se poder substituí-la ou alterá-la sem afetar o conjunto. Para tanto, os ingredientes narrativos galvanizam-se numa única direção, ou seja, em torno de um único drama, ou ação.

A posição de Fiorussi (2003, p. 103) não parece diferir muito da de Moisés com relação à economia de recursos na definição da estrutura do conto:

[...] uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas: cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado [...].

Embora seja verdade que a maioria das obras do gênero concretamente realizadas se enquadre na descrição posta pelos autores supracitados, também é verdade que, sobretudo no século XX, essa forma narrativa apresenta notáveis variações, o que já é apontado por críticos e teóricos do conto moderno e contemporâneo.

Gotlib (2004, p. 60) observa que a crítica "normativa", empenhada na publicação de manuais que prescrevem a forma do conto, seria uma das responsáveis pela degradação desse gênero que, na era industrializada, passa a ser uma arte padronizada e barata, provocando um debate que distingue "conto comercial" de "conto literário". Essa nova situação motivou, por um lado, um preconceito contra o gênero, o que teria levado o conto a se resignar como forma secundária em relação ao romance, e, por outro, um movimento em sua defesa.

Se surge, particularmente nos Estados Unidos, um repúdio à artificialidade e ao caráter comercial do conto, esse repúdio tem também o sentido de rejeição a sua submissão a fórmulas. Para Gotlib (2004, p. 61):

o exagero das regras, que sacrificara o conto em benefício de fórmulas, proclama a necessidade de libertação das regras. Destas primeiras décadas [do século XX] datam as críticas severas aos manuais que ditavam como escrever contos e críticas às exigências do *plot* (enredo).

A nosso ver, parece ter surgido, do século XIX para o século XX, um subgênero de conto que, se por um lado rebela-se contra as regras, por outro resiste em ser um gênero meramente comercial. Na prática, cada vez mais contistas contestam a famosa máxima que diz: “se não há enredo, não há história”.

Conforme anota Gouveia (2009, p. 11-80), Jorge Luís Borges, Guimarães Rosa, Machado de Assis e outros contistas nem sempre se submetem às regras do gênero. O autor de *Dom Casmurro* já escrevera “O alienista”, que não é uma narrativa curta, “Teoria do medalhão”, que prescinde de narrador, e outros contos “impertinentes” ainda no século XIX. Em “A chinela turca”, mais um exemplo, não há um único espaço, mas dois: o “real” ou factual, e o onírico, vivido pelo mesmo personagem. O escritor carioca parece antecipar rupturas que se tornariam mais comuns ao longo do século XX.

Que dizer de contos de Clarice Lispector como “O ovo e a galinha”, que embaralham enredos fragmentados com reflexão metafísica e destinam espaço maior ao pensamento da protagonista que às ações propriamente ditas? Ou de um conto como “À beira do mar aberto”, de Caio Fernando Abreu? Esse conto parece mais um monólogo lírico-dramático de um “eu” sem nome, dirigido a um “tu” que não entra em cena. O mar, que já está no título da narrativa, não é factual, é metafórico. Poderíamos citar, ainda, contos de Hilda Hilst, Guimarães Rosa e tantos outros, só para ficarmos na produção contística brasileira.

Como vimos, várias obras desses autores não respeitam unidade de espaço, de tempo e nem sempre são narrativas curtas. Nas primeiras páginas de seu trabalho, Gotlib (2004, p. 8-9) expõe o estado do problema: uns admitem que há uma teoria específica do conto. Assim como o romance, o teatro e o cinema, o conto teria características próprias? Outros afirmam que o que há é uma teoria

geral da narrativa. O que faz com que uma parte dessa produção ficcional ainda seja definida como conto, apesar das mudanças que o gênero experimentou ao longo da história? Em vez de dar respostas definitivas, Gotlib (2004, p. 63) conclui sua discussão com o seguinte alerta: “é preciso desconfiar das definições autoritárias, que, como toda proposta dogmática, tendem a ser desmentidas pela própria variedade dos objetos que tentam tão rigorosamente definir...”

Discussões crítico-teóricas à parte, somos da opinião de que o conto pode proporcionar leituras atrativas, e, por que não dizer, instigadas pelas perspectivas divergentes acima sumarizadas. Por outro lado, defendemos a posição de que a escola deve acompanhar a evolução das ciências, das tecnologias e das artes em geral. Cabe ao professor envolver-se nessas discussões crítico-teóricas, mas manter-se atento aos avanços em todas essas áreas, pois de um modo ou de outro eles repercutem na produção literária e nas novas formas de ler o texto literário.

Oficinas literárias para o ensino de textos literários diversos em sala de aula

Conteúdos: Hiperconto; Conto contemporâneo; Elementos da narrativa.
Objetivo: Proporcionar uma experiência de leitura literária aos alunos, a partir da navegação em um hiperconto.
Tempo: aulas de 50 minutos cada
Material: Livros com obras de Edgar Allan Poe e de Sherlock Holmes, site:www. literaturadigital.com.br
<i>Hiperconto: um estudo em vermelho, de Marcelo Spalding (2009)</i>
Suporte técnico :
<i>Blogs</i>
<i>Wikis</i>
<i>Google imagens/ Pinterest</i>
<i>Kahoot</i>
<i>Canva</i>

<i>Movie maker</i>
<i>PowerPoint</i>
<i>Podcast</i>
Compartilhamento de documento: <i>Google Docs, E-mail</i>
Compartilhamento de multimídia: <i>YouTube</i>
Processadores de texto: <i>Microsoft Word</i>
Plataforma: <i>Google Classroom</i>
Redes Sociais: <i>Gmail, Hotmail</i>
Equipamentos: Um computador com acesso à internet e um projetor para o professor; computadores com acesso à internet para os estudantes ou dispositivos móveis (um por grupo), TV, aparelho de som
Procedimentos didáticos:
1. Determinação do horizonte de expectativas
a) O professor irá fazer uma sondagem prévia da turma, consultando as fichas da biblioteca da escola, munido de um pequeno questionário para conhecer suas preferências literárias e temáticas. Através desse processo, o professor estará investigando os conhecimentos prévios dos discentes para se alcançar o horizonte de expectativas destes.
b) Percebeu-se que a maioria dos alunos tomavam empréstimo de livros na biblioteca com temáticas relacionadas a mistério, suspense, aventura, fato comprovado com as respostas dos questionamentos pela turma.
2. Atendimento do horizonte de expectativas
a) O professor pesquisará vídeos no <i>YouTube</i> que tenham obras de Edgar Allan Poe.
b) Será selecionado o audiolivro exibido na biblioteca virtual, no link https://www.youtube.com/watch?v=N97Zq4ormFQ



O Gato Preto (Conto), de Edgar Allan Poe (Audiolivro)

c) Além disso, a sala de aula será decorada com elementos que despertem a sensação de mistério nos alunos. Serão expostos na sala de aula livros emprestados da biblioteca da escola.

d) A aula começará com o professor mostrando para os alunos um desenho de um gato preto. Nesse momento será aberto um espaço de conversa entre os alunos para que eles falem sobre as simbologias que a sociedade atribui à imagem do gato preto.

e) Passado o momento das conversas, o professor convidará os alunos para se sentarem em almofadas previamente organizadas na sala, para que eles se sintam confortáveis. Perto das almofadas, estarão dispostas cópias do conto “O gato Preto”, de Edgar Alla Poe, como também exemplares de livros com páginas marcadas nesse conto. Eles irão acompanhar a leitura da obra, e o professor colocará o áudio desse texto para eles ouvirem. Depois da audição, iniciar-se-á o debate. A mediação, nesse momento, deve ser feita, por parte do professor, para que a compreensão do texto seja alcançada.

3. Ruptura do horizonte de expectativas

a) Na aula seguinte, eles serão organizados em duplas para acessarem o site www.literaturadigital.com.br

b) Nesse site, irão escolher o link [Hiperconto: um estudo em vermelho](#), de Marcelo Spalding (2009). Na página inicial do link aparecerá um vídeo-resumo. Eles irão assisti-lo. O autor desse hiperconto é um pioneiro na área da literatura digital no Brasil. O nome dele é Marcelo Spalding, é formado em Jornalismo e Letras, mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Atua como jornalista, escritor e professor universitário de Língua Portuguesa e criação literária. Como escritor, é autor dos livros *As cinco pontas de uma estrela*, *Vencer em Ilhas Tortas*, *Crianças do Asfalto*, *A Cor do Outro* e *Minicontos e Muito Menos*, além dos projetos experimentais de literatura digital “Hiperconto: um estudo em vermelho”, de 2009, e “Minicontos Coloridos”, de 2012. Como acadêmico, é especialista em miniconto e em Literatura Digital, tendo escrito a primeira tese de doutorado sobre literatura para *iPad* em língua portuguesa.

Motivação

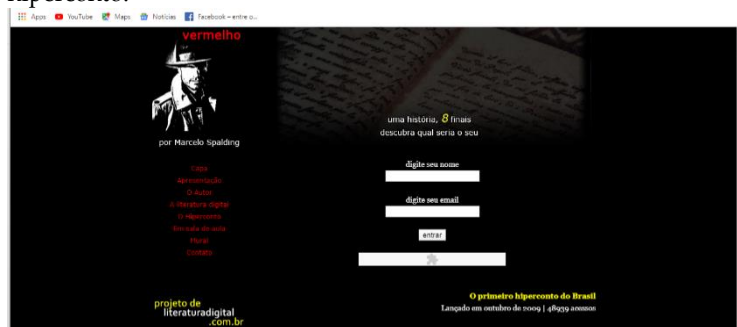
Resumo da obra “Um estudo em vermelho”, de Conan Doyle.



Continuar

O vídeo é um resumo de importante obra da literatura policial, chamada *Um estudo em vermelho*, do autor Conan Doyle. Literatura policial, que tem como protagonista o detetive mais famoso desse gênero textual, Sherlock Holmes.

c) Ao clicar em continuar, eles serão encaminhados para o espaço digital do hiperconto.



<p>d) Será solicitado um endereço de <i>e-mail</i> para os navegadores. Caso os alunos não o tenham, o professor usará o seu. O professor mediará, orientando cada aluno a seguir o percurso que quiser. Os alunos também poderão ajudar os colegas que estiverem precisando de auxílio para a execução do trabalho. O docente deverá interferir diretamente se somente for solicitado pelos grupos. Será o momento do professor fazer rubricas com anotações do desempenho deles a fim de consolidar a avaliação somativa.</p>
<p>4. Questionamento do horizonte de expectativas</p>
<p>a) Nesse momento, cada aluno terá feito o percurso do hiperconto a partir das escolhas pessoais. No final, podem imprimir o hiperconto que eles ajudaram a produzir.</p>
<p>b) O professor, nesse momento, pedirá para os discentes se organizarem em grupo de quatro integrantes e solicitará que façam um texto de uma análise comparativa das experiências de leitura que eles vivenciaram. Essa análise deverá descrever as pistas que eles foram percebendo para poder compreender as histórias e desvendar os mistérios das obras.</p>
<p>c) Na aula seguinte eles irão ler as produções para os colegas, e a professora fará as considerações necessárias para preencher as lacunas de entendimento, caso surjam nas intervenções dos alunos.</p>
<p>d) Os alunos enviarão o hiperconto para o ambiente virtual da turma no <i>Google Classroom</i>, alimentando um <i>e-portifolio</i> das atividades produzidas por eles ao longo do ano letivo. Dessa forma, o professor concluirá a avaliação da tarefa conceituando uma nota, levando em consideração todo o percurso formativo registrado em rubricas diariamente.</p>
<p>5. Ampliação do horizonte de expectativas</p>
<p>a) Na aula seguinte, os alunos farão, individualmente, pesquisas sobre outras obras e autores que se enquadrem nos gêneros “histórias policiais” e “de mistério”.</p>
<p>b) O próximo passo da pesquisa é a busca de relações entre as obras e o cinema.</p>
<p>c) Considerando hipoteticamente que eles encontraram várias referências de filmes com essa temática, eles devem sugerir para o professor que assistam ao filme desejado. Essa atividade será apenas para deleite da turma. Na próxima aula, então, será exibido o filme. Eles mesmos poderão providenciar o acesso, baixando-o da internet ou usando DVDs. O professor pode providenciar pipocas para deixar esse momento o mais próximo possível da atmosfera do cinema.</p>
<p>d) A atividade proposta é uma produção de vídeo-resumo de um conto lido. Para isso, podem ser formados grupos para a gravação, pois essa atividade</p>

requer a participação de várias pessoas. Eles irão pesquisar imagens no <i>Google</i> , mas poderão também desenhar.
e) Na aula seguinte, alunos e professor irão produzir as cenas para o vídeo-resumo. Para a gravação, podem ser usados celulares ou câmeras, e a edição de imagens por meio do aplicativo <i>movie maker</i> .
f) Essa etapa de gravação poderá ser efetuada como uma tarefa de casa, conforme o contexto da turma o exigir, ficando a aula apenas para a exibição da produção.
g) Os vídeos podem ser publicados no <i>YouTube</i> , em um canal administrado pelo professor, caso os alunos concordem. Todos os cuidados devem ser tomados, para se evitar exposição inadequada de imagens.

A partir do exposto nessa oficina, cabe-nos destacar a importância dos conceitos de hipertexto para se compreender tal escolha de modalidade para as atividades propostas. Sendo assim, Lévy (1993, p. 33) o compreende como:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda como nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Marcuschi e Xavier (2010, p. 209) afirmam que o:

hipertexto concretiza a possibilidade de tornar seu usuário um leitor inserido nas principais discussões em curso no mundo ou, se preferir, fazê-lo adquirir apenas uma visão geral das grandes questões do ser humano na atualidade.

A partir disso, eles ainda acrescentam que o “[...] hipertexto exige do seu usuário muito mais que mera decodificação das palavras que flutuam sobre a realidade imediata” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 209).

Essas bases teóricas nos ajudam a compreender a função do hiperconto - fruto das transformações da literatura no meio digital. Nesse sentido, o hiperconto é entendido como uma versão digital

do conto tradicional impresso “[...] para possibilitar ao leitor participar do enredo de forma interativa, através de hiperlinks, que mobilizam e exploram vários recursos digitais” (ROJO, 2012, p. 101-102). Assim, as práticas de leitura literária podem ocorrer através desses recursos, tornando-se mais interativas e atraentes para um leitor que já está habituado com as tecnologias digitais.

Considerações finais

Com este trabalho, objetivamos pensar em novas metodologias que favoreçam o ensino de literatura nas escolas brasileiras. Hoje, uma das questões mais discutidas entre os professores da Área de Língua Portuguesa é o suposto desinteresse dos alunos pela leitura, em particular, pela leitura do texto literário. Trata-se de desinteresse ou reação a práticas docentes ultrapassadas?

Pensamos, ainda, sem nos afastar dos marcos legais, renovar as propostas curriculares que, tradicionalmente, relegam a um segundo plano os estudos literários, no Ensino Básico, quando não os submete a outros objetivos que não os da leitura literária propriamente dita.

É comum percebermos, quando utilizamos o livro didático, o desestímulo por parte dos alunos a executar atividades maçantes e que, dificilmente, contribuem para realizar a fruição estética, o que só é possível com a leitura integral de obras capazes de levá-los ao mergulho no universo da criação, da imaginação e da provocação intelectual.

Em face de tais problemas, compreendemos ser um obstáculo enorme para os professores de Língua Portuguesa a criação ou a adaptação de metodologias que justifiquem a presença da literatura no currículo escolar como uma experiência que provoque e amplie as possibilidades de leitura, por meio de um contato efetivo com o texto.

Percebendo que os alunos revelam motivação para as novas tecnologias como espaço para leitura em ambientes virtuais, cabe aos educadores se apropriarem das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e usá-las em sala de aula e em

outros ambientes para promover o letramento literário. A nosso ver, essas ferramentas podem servir de aliadas das práticas de leitura, dado o perfil destes aprendizes, facilitando-lhes não só o letramento literário, mas os letramentos digitais, tão necessários na sociedade contemporânea.

Por todas as razões acima enumeradas, propomos, neste trabalho, o uso da tecnologia para facilitar ou ampliar o trabalho do professor, como também despertar o interesse do aluno para a leitura literária. A nosso ver, as propostas de construção de um perfil numa rede social para esse fim podem ser viáveis. Por exemplo, na primeira oficina proposta, a rede social *Instagram* colabora com novos letramentos e aprendizagens construídas coletivamente. Nela, os papéis dos agentes mudam, ou seja, o conhecimento não ocorre só de cima para baixo – do professor para o aluno – mas, dá-se um compartilhamento de saberes de forma horizontal. O professor não só ensina; ele também aprende: há uma inovadora troca de conhecimentos entre esses dois atores da educação. Logo, as redes sociais refletem as novas relações sociais, os novos valores, as novas formas de interação de uma *web 2.0* que transforma o usuário passivo de informações em ativo.

A nosso ver, articular leitura, letramento literário e letramento digital pode ser uma estratégia que nos ajude a superar o dilema relativo à leitura do texto literário, e contribua para a formação de um sujeito capaz de ver nas novas formas de leitura não uma obrigação escolar, mas uma necessidade pessoal, um outro modo de se fazer cidadão. Entendemos, enfim, que propor metodologias inovadoras do ensino e da pesquisa é uma das tarefas que podem fazer da educação um meio de construir uma sociedade mais letrada e mais justa.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- COLASANTI, M. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: 1986.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler: na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 61-80.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nichy; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FIORUSSI, André. Seção quero mais (apêndice de leitura). In: Antônio de Alcântara Machado et al. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p. 103.
- GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 10 ed. São Paulo Ática, 2004.
- GOUVEIA, Arturo. "A consagração da impertinência (Machado de Assis, Borges, Guimarães Rosa e a teoria do conto)". In: GOUVEIA, Arturo e SEVERO, Sulenita (Org.). **Machado de Assis desce aos infernos**. João Pessoa: Ideia, 2009. p. 11-80.
- JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, Luiz Costa. **“Representação social e mimesis” em Escritos de véspera**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.

MARCUSHI, Luiz Antonio e XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato educacional, 2013.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa I**. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PALLOFF, R. M; PRATT, K. **Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty**. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

POE, Edgar Allan (1978) “O gato preto”. In: **Histórias extraordinárias**. Trad. Breno da Silveira e outros. São Paulo: Abril Cultural, p. 39-51.

POE, Edgar Allan. “O retrato oval”. In: POE, Edgar Allan. **Contos de terror, de mistério e de morte**. (tradução Oscar Mendes). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. Editora Ática, São Paulo, SP, 1989 (Série Fundamentos – 41).

Sites pesquisados:

O retrato oval - Edgar Allan Poe - (1809 – 1849) Disponível em: <https://www.contosdeterror.site/2018/07/o-retrato-oval-conto-classico-de-terror.html> Acesso em 07 de abril de 2020.

Ai, Que Saudades da Amélia - Mário Lago - Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002/>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Desconstruindo Amélia - Pitty - Disponível em: <https://www.letas.mus.br/pitty/1524312/>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Escultura - Adelino Moreira - Disponível em: <https://www.letas.mus.br/adelino-moreira/303016/>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Vozes femininas – Disponível em: http://www.elfikurten.com.br/p/vozes-femininas_27.html .Acesso em 07 de janeiro de 2020.

O gato preto – Edgar Allan Poe – Audiolivro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N97Zq4ormFQ> .Acesso em 07 de janeiro de 2020.

Literatura Digital. Disponível em: www.literaturadigital.com.br. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

SPALDING, Marcelo. **Um estudo em vermelho**. Disponível em <http://hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>. Acesso em 07 de janeiro de 2020.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-LITERÁRIA HOJE: ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS EXPERIÊNCIAS LEITORAS DOS ESTUDANTES

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos
Nelson Eliezer Ferreira Junior

Introdução

Que cenário de linguagem queremos para a aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental? Com a pergunta se descortina uma série de questionamentos acerca da escola que tivemos, da que temos e da que ainda pretendemos ter. Essa pergunta, ainda, não está sozinha e nem poderia. Ao seu lado, acrescentam-se outras, de caráter mais abrangente e não menos relevante: Como deve ser a formação do professor de língua portuguesa? O que significa educar hoje? Quem a escola pretender formar e para quê? O que é fundamental aprender? Nada simples perfazer um trajeto reflexivo em torno de indagações tão complexas – mas se não forem feitas, será ainda mais difícil alterar o entorno e compartilhar de novas e melhores perspectivas.

O modelo prototípico da escola moderna surge na Grécia Antiga, com o propósito de formar cidadãos; no entanto, é com a modernidade que ele adquire este sentido: o de gerar mão de obra qualificada. Diante disso, ainda é preciso questionar: é apenas para o mundo do trabalho que a escola caminha? Que valores ela defende? Educar é uma tarefa das mais complexas e fundamentais da vida. Ninguém nasce pronto, ninguém aprende sozinho. É na infância, por exemplo, que a criança recebe de seus responsáveis os primeiros olhares e direcionamentos. Então, não é só na escola que se aprende, não depende apenas dela o que se consegue de experiência e conhecimento.

Contudo, devido às intensas transformações sociais e ao caos social de que também faz parte, a escola parece esquecer-se, em vários sentidos, de fazer uma lição diária que a ela pertence: não

apenas ensinar conteúdos que se amontoam, se empilham sem sentido, como alerta Morin (2003), mas repensar a sua função na contemporaneidade e discutir, a partir disso, o seu projeto de educação, de ensino, de vida. Pois, como sabemos, os seres humanos não são máquinas a funcionarem numa corrida mercadológica febril, veloz e injusta, mas pessoas capazes de mudarem a si mesmas e de construírem a maneira como querem e podem viver.

Por isso, é inadiável repensar o modelo de escola que possuímos, e não simplesmente para condená-lo, mas para discuti-lo coerente e adequadamente; e tecer saídas viáveis, uma vez que, se para a educação, sozinha, é difícil transformar a sociedade, sem ela, então, é impossível que esta mesma sociedade mude para melhor (FREIRE, 2011). Assim, não são respostas frias, rápidas e técnicas que direcionarão saídas para os impasses vivenciados, mas um posicionamento autônomo, honesto e democrático, envolvendo cada ser social que, de maneira direta ou não, é responsável pela tarefa de educar.

Segundo Mosé (2013, p. 56):

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado a comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo – ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento.

Assim, se não pretendemos que nossa escola se transforme num espaço aonde as pessoas se dirigem por mera obrigação, é preciso tomar algumas decisões necessárias, urgentes e, às vezes, radicais, ante a situação vivenciada. Será importante, e na verdade já é, promover um debate nacional, incluindo todos os sujeitos que integram esse processo, a fim de refletir e reformar, teórica, metodológica e pedagogicamente, os conceitos e as práticas da escola de hoje. Não há razões objetivas para insistir em posturas arraigadas e improdutivas. Não temos mais motivos para acreditar

que seja racional funcionar como se o cérebro fosse um cômodo com gavetas que se abrem e se fecham para guardar conhecimentos de português, matemática, ciências, geografia, química, história etc. (GADOTTI, 2010). Não funcionamos assim.

Dessa forma, professores, gestores, políticos, sociedade em geral, devem ser convocados para uma discussão maior acerca da escola que temos e fazemos e da escola de que precisamos e a qual queremos fazer. A aprendizagem deve ser encarada como um processo dinâmico, produtivo, que faça sentido. Alves (2003) reforça sobre a necessidade de discutir, planejar e executar uma nova organização curricular e metodológica que valorize ainda mais as competências e habilidades de cada indivíduo, oferecendo-lhe alternativas, subsídios, possibilidades de escolher o que vai estudar e por quê.

Porém, o que será sempre incontestável é que, no ambiente escolar, deve haver espaço garantido para a discussão dos problemas sociais que nos afetam. A criança, o adolescente, e o adulto precisam encontrar, na escola, um lugar onde arquitetem respostas para as situações mais complicadas que a sua comunidade atravessa todos os dias. Nessa direção, não podem mais ser ignorados os problemas da violência, das imensas desigualdades, da poluição, da falta de infraestrutura, entre outros. Os conteúdos e conhecimentos a serem ministrados e construídos não devem estar dissociados dessas questões, mas a serviço delas, apropriando-se delas, para receberem o merecido valor perante os olhares dos estudantes. É preciso, assim, *afetar o outro*, para que as ideias vinguem, e completem o seu percurso na trajetória humana do conhecimento (SPINOZA, 2014).

Realizamos essas indagações por acreditar que o desenvolvimento do trabalho docente com a linguagem em sala de aula adquire maior sentido e propriedade se estiver aliado a elas. Pois, se a escola não deve esquecer a problemática social na qual está inserida, tampouco a prática pedagógica pode ignorar as questões que a abarcam, interna e externamente, relacionadas ao papel que desempenha no desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Considerações teórico-metodológicas

Esta proposta se ancora num direcionamento teórico-metodológico a um só tempo crítico e reflexivo – isto é, abandonamos a velha e famigerada prática de se perder tempo tentando inculcar, nos alunos, tão somente regras normativas e descritivas de um padrão “ideal” de uso linguístico. Não às intermináveis listas, exceções, conceitos a serem decorados. Sim à leitura reflexiva e compartilhada, às atividades de uso e reflexão, ao contato com a maior variedade possível de textos. **“Ler, escrever e refletir sobre a língua.** Essas três tarefas (...) constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna” (BAGNO, 2012, p. 29, grifos do autor).

Executadas com esse entendimento, as aulas de português passam a ser mais eficientes na condução de estratégias apropriadas à formação de seres pensantes e atuantes no seu grupo social, na sua cidade, no seu país. Atribuir significado ao que ensinamos conflui na mesma atribuição de significado ao que se aprende. E para não vermos a escola de hoje desprovida de sentido na vida de seus sujeitos, urge redefinir cada vez mais a presença e o papel da(s) linguagem(ns) no ambiente educativo, contribuindo com a renovação do seu ensino.

Para tanto, além de repensarmos a natureza peculiar da escola atual como espaço de (re)produção de conhecimentos, com destaque para a aula de língua portuguesa, nossa postura de professores de Língua Portuguesa e Literatura deve ser guiada por uma perspectiva instigadora e integradora – o primeiro termo se justifica por ser preciso motivar os docentes a um direcionamento de novos olhares à prática pedagógica; o segundo se aplica porque, ao passo em que instigamos, integramos visões em comum na tentativa de um consenso que leve à ação.

Nessa perspectiva, um dos fatores mais decisivos para o alargamento ou o encolhimento da experiência docente, sem dúvida, é o *tempo*, e, associadas a ele, as *condições insatisfatórias de trabalho*. O que se escuta da voz de muitos profissionais são falas

que já estamos cansados de ouvir e saber – “meu tempo é pouco”; “quase não tenho tempo para sair ou ler o que me dá prazer, porque nunca faltam muitas aulas para planejar, provas e trabalhos para corrigir...”; há os que afirmam “não ter tempo” para si mesmos ou para a família, mas também não será difícil encontrar os que invertem a situação e fazem o contrário, numa tentativa, às avessas, de “minimizar” os efeitos da grave situação. Assim, como quem não tem tempo para nada, eles terminam por negligenciar o seu papel e a sua atuação, fazendo repercutir, erroneamente, nos alunos e naquilo que estes deveriam aprender, as más condições de tempo e trabalho a que estão submetidos.

Não bastasse o fator tempo (o qual, a depender de inúmeras variáveis, pode se transformar num carrasco ou num aliado), tem-se a indesejada realidade salarial, que desperta movimentos mais do que justos e urgentes para a reversão do quadro. Além disso, há outra série de fatores que podem ainda contribuir para o desestímulo do professor: falta de condições materiais adequadas para seu trabalho; desinteresse pela profissão (isso é bem perceptível quando se trabalha com formação de professores); ambiente hostil e pouco motivador na escola etc. Uma quantidade significativa de docentes reclamam, e com muita razão, da carga horária excessiva a que se submetem (ou são submetidos), outro fator que repercute no processo ensino-aprendizagem, refletindo, por exemplo, no pouco tempo dedicado ao planejamento; e na (muitas vezes) quase impossibilidade de ler, estudar e acessar materiais diversos para o enriquecimento de suas práticas.

Mas velhos problemas, por mais escandalosos que sejam, e muitos o são, vão requerer sempre, como atesta Cortella (2014), novas atitudes. Segundo o autor, é na escola que se repercutem, mais do que nunca, as drásticas mudanças do entorno social e da conjuntura de relacionamento *escola-professor-estudante-sociedade*. Por esse motivo, se não quiser obsoleter-se, nossa escola precisará mudar também. Não para simplesmente se curvar à nova realidade, mas, porque não será possível fugir dela, para adequar-se às mudanças, e ganhar saltos de melhoria. Dessa forma, é

possível começar por discutir que escola queremos ter e podemos fazer, numa atitude enérgica de profissionais com disposição intelectual e crítica suficientes para, uma vez compreendendo a complexidade e a dimensão dos fatos, assumir de uma vez o conceito de educador como “um partejador de ideias, desejos e esperanças, cuja função é ter capacidade de partilha, pois representa uma força de vitalidade dentro da comunidade” (CORTELLA, 2014, p. 37).

No entanto, essa postura de mudança não parte do nada nem nascerá facilmente se os setores, os segmentos e os envolvidos na dinâmica em questão não se articularem conjuntamente, e isso dialogará diretamente com a formação pensada e oferecida aos educadores na graduação. Isto é, as universidades, os professores formadores de professores, os currículos de ensino superior para o exercício do magistério, e, de modo especial, a didática docente nas faculdades de licenciatura, se ainda não possuem disposição para perceber, não têm mais o direito, ante a conjuntura em que vivemos, de negar o inegável: o fato de que nossos futuros professores (se ainda não estiverem atuando) carecerem de protagonizar situações em que se discuta e se repense o *como fazer*, em vez de repetirem no vazio, e indiscriminadamente, as tantas teorias que possam fundamentar esse fazer. Trata-se, assim, de investir na formação prática e reflexiva por meio de situações-problema reais do cotidiano escolar, numa tentativa real de (re)pensar soluções, não como quem resolverá com receitas e passes as dificuldades de aprendizagem dos educandos, mas como quem resolveu atuar, de fato, nas possibilidades de resolução.

Ante essa discussão, insistimos que é necessário conceber, o mais cedo possível, na graduação, um caminho que (re)defina os papéis da professora e do professor face à mediação de momentos e situações específicos de leitura que extrapolem as tão praticadas atividades, às vezes repetitivas e enfadonhas, de ler para responder perguntas pré-programadas ou fichas nefandas e inférteis. Extrapolação que se dará de diferentes formas, mas que se cumpre no encaicho do objetivo maior: contribuir decisivamente para

instigar os aprendizes a ler, por meio da *recriação das leituras em gêneros textuais adequados e com finalidades próprias* – o que implicará, sem dúvida, repensar a importância e a intermediação do professor entre o leitor e o texto.

Ou seja:

se da postura professoral lendo *para e/ou pelo* educando, ele [o professor] passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro (MARTINS, 1997, p. 33-34).

Essa mudança de postura tem a ver com um dado relevante que Andrade (2007) convida a debater: segundo ela, e a julgar pela pesquisa realizada com professores universitários formadores e graduandos de licenciatura em Letras, há muitas distorções ainda presentes na relação entre o que se prega na universidade e o que se faz na sala de aula. Ou seja, muitos docentes da educação básica, no cotidiano de sua atividade profissional, continuam agindo erroneamente, apegados a práticas arcaicas e inadequadas à sua realidade escolar, embora, ao serem interpelados pelos professores formadores ou ao se verem em situações formais específicas, digam o que se consolidou como correto na esfera acadêmica. Em outras palavras, como afirma Andrade (2007, p. 95): “chegam a aprender a dizer, mas não chegam a modificar o seu fazer como efeito dessa primeira aprendizagem. Entre discursos, práticas e conhecimentos, as articulações parecem padecer de muitas defasagens.”

Diante disso, portanto, a autora defende uma articulação providente, sensata e produtiva entre o professor da educação básica como leitor/pesquisador e o professor formador/pesquisador da universidade. É, desse modo, mais do que necessário estabelecer um caminho para a transformação dos conhecimentos teóricos em significativas propostas, seguidas de sua execução. Assim, é preciso conciliar a produção teórica levada aos cursos pelos professores formadores com o diálogo e a realidade enfrentada pelo docente da rede básica de ensino. Uma conciliação guiada pela abertura a novos olhares e novos fazeres,

mas não pela novidade ou ineditismo que carregariam: *novvo* aqui representando mudança adequada de postura em face das demandas sociais que nos convocam à ousadia e à coragem para experimentarmos uma outra direção, quando a que usamos não funciona a contento.

Assim, é preciso considerar a dinamicidade do conhecimento para entender a grande responsabilidade da escola na produção de momentos de aprendizagem que superem, ampliem e renovem aqueles ocorridos fora dela, ao se admitir que educar formalmente pressupõe um indivíduo que contorne limitações cognitivas, sempre junto à leitura. Porque ler é apropriar-se de saberes; é pensar sobre a complexidade da vida; é desenvolver habilidades individuais; é valorizar a cultura do país; é ser consciente das próprias decisões; é produzir conhecimento. E textos sobrevivem e se tecem de todos os tipos e para todas as preferências; textos subsistem pelo ato de ler: exercício tão amplo que não seria exagero dizer que os cinco sentidos leem tudo a seu redor em todos os momentos.

A análise seguinte é parte da proposta de trabalho (pesquisa-ação) realizada para a escrita da dissertação. Nela, os jovens estudantes leitores mantiveram contato com livros literários diversos, fazendo as suas leituras e, posteriormente, socializando-as em coletivo, por meio da oralidade. Resumidamente, o ciclo de atividades compreendeu as seguintes etapas: I) motivação e sensibilização para a leitura; II) primeiras discussões: impressões iniciais sobre os livros escolhidos; III) exposição subjetiva e verbalização das leituras realizadas extraclasse; IV) troca dos livros entre os participantes, para o reinício do ciclo.

Toda a proposta foi executada numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública da rede estadual de Juazeiro do Norte (CE), um município de grande importância histórica, política e econômica da região do Cariri cearense. A duração da proposta foi, ao todo, de aproximadamente quatro meses, por isso os excertos revelam o percurso dos(as) estudantes em suas leituras e interações subjetivas. As atividades aconteceram tanto a partir de livros diversos, dispostos pelo pesquisador, quanto a partir de livros que os próprios estudantes

se dispunham a encontrar e escolher na biblioteca da escola ou em outro espaço extra-escolar.

As informações que introduzem os subtópicos são resultado de entrevistas escritas aplicadas antes de as atividades iniciarem, com a finalidade de traçar um perfil médio de cada um(a) dos(as) leitores(as). Participaram dessa intervenção, ao todo, trinta estudantes. Por uma questão de espaço, contudo, constam a seguir a descrição de apenas dois; apesar desse número, o teor do que vai descrito é representativo do que foi realizado.

Os turnos de falas foram transcritos a partir de gravação realizada por meio de um celular, sem a filmagem dos participantes, mas com as devidas autorizações de seus responsáveis, da direção da escola e do comitê de ética da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); os discentes estão identificados com pseudônimos, de modo que “P” indica “professor”. Por meio das falas, refletimos sobre as subjetivações dos(as) estudantes leitores(as) diante dos textos literários apreciados por eles(as).

Dandara tem 14 anos e costuma ler romance, conto, crônica e revistas. Seus pais estudaram até a segunda etapa do Ensino Fundamental. Nos turnos de fala a seguir, ela discorre acerca de três livros: *Contos de horror do século XIX*, coletânea organizada por Alberto Manguel (2005); *Cidades de papel*, romance de John Green, publicado no Brasil em 2013; e *A cabana*, romance de William P. Young, lançado no Brasil em 2008.

EXCERTO 1

(01) D.: O livro é muito bom, é relatando alguns contos de... falando sobre histórias de... Assim, que muitas pessoas viram, quando a pessoa morre, aí é que... eles acredita que poderia ver uns fantasmas pra... fazer susto, alguma coisa assim...

(02) P.: Qual é o título?

(03) D.: *Contos de horror*...

(04) P.: Ah, *Contos de horror*. Tu pegou dos que já estavam aqui?

(05) D.: Não.

(06) P.: Você pegou onde?

(07) D.: Na biblioteca.

- (08) P.: Foi antes ou depois que eu trouxe?
(09) D.: Antes.
[...]
(10) P.: Tu recomendaria esse livro a algum leitor?
(11) D.: É, pra quem gosta, né, dessas coisas de curiosidade, quando a pessoa morre, pra ver como é, se elas voltam pra assustar...
(12) P.: Tem muitos contos no livro?
(13) D.: Sim, são cinco.
(14) P.: Então no caso você optou pelo gênero conto e pelo gênero terror. Já tinha lido alguma coisa desse gênero terror?
(15) D.: Não.
(16) P.: Não? Foi a primeira vez. Atendeu a sua expectativa?
(17) D.: Sim.

Encontramos neste excerto a participação de uma estudante muito assídua, porém tímida, como se pode perceber pelas falas breves em respostas a perguntas também curtas do professor. No turno (01), D. expressa sua satisfação com o livro emprestado da biblioteca ao considerá-lo “muito bom”, seguindo-se a isso uma ligeira explanação sobre o assunto da obra: “histórias de quando a pessoa morre”, ou seja, de “fantasmas”. O título do livro, lembrado imediatamente pela aluna, *Contos de horror*, confirma as suas afirmações iniciais, além de nos indicar o gênero lido.

Nos turnos seguintes, a leitora nos mostra pelo menos dois indícios positivos de sua participação: um é o fato de ela ter ido à biblioteca da escola para escolher por si mesma o que ia ler, antes de o professor ter levado alguns títulos para a sala; outro é a percepção da estudante de que o livro, além de lhe ter agradado, pode muito bem ser recomendado a outros leitores, principalmente aos que possuem a “curiosidade” de saber o que acontece “quando a pessoa morre”. Ao ser questionada se, antes, já lera algo sobre o “gênero terror”, D. afirma que não, e, depois, no turno (17), diz ter tido sua expectativa atendida: observamos, assim, um saldo positivo nesse primeiro diálogo entre a leitora e uma coletânea de cinco contos cuja temática é das mais atemporais: a morte e sua aura de mistério.

EXCERTO 02

(18) D.: Eu peguei um livro só que eu não gostei dele. Aí eu comecei a ler o livro *Cidade de papel*.

(19) P.: O que você pegou, lembra o título? Não lembra? [A estudante nega com a cabeça]. Aí foi e devolveu. E pegou outro. Dá pra falar pra gente? Tem como falar?

(20) D.: Eu comecei a ler... Mas fala de uma menina, quer dizer, fala de um menino, que morava em frente a colega de escola dele, que ele se apaixonou, ficou apaixonado por ela. No começo do livro ele diz que a melhor coisa era morar em frente a ela. Aí... É, só li até essa parte, que eu peguei ontem.

Um dos indícios mais fortes de autonomia leitora, assegurada pela convivência entre leitores e literatura, diz respeito à liberdade em gostar ou não gostar do que foi escolhido para leitura. Como afirma no turno (18), a aluna segue fazendo novas escolhas: de um livro ela não gostou e, assim, apenas diz isso sobre ele, pois quando o professor lhe dirige perguntas, no turno (19), ela acena negativamente com a cabeça; então, por já ter devolvido tal livro à biblioteca, menciona outro, *Cidades de papel*, sobre o qual ela resolve falar.

É no turno (20) que encontramos a sua consideração acerca dessa obra: a estudante não nos esclarece muita coisa nesse momento, talvez pelo fato de estar ainda no começo da história. Desse modo, nos faz saber somente que se trata de uma narrativa de teor afetivo entre dois jovens (um “menino” que “se apaixonou” pela “colega da escola” e vai morar em frente à casa dela), num enredo muito ao gosto das adolescentes, em sua fase de descobertas afetivas e sexuais.

EXCERTO 03

[...]

(21) D.: Eu tô lendo *A cabana*. Eu tinha ele em casa, só que eu nunca me interessei de ler. E depois do projeto, eu achei ele lá...

Pelos turnos de fala transcritos neste tópico, percebemos que a leitora foi bastante sucinta em suas apreciações. A maneira como ela se portou durante a proposta também revela muito de sua timidez em se expressar em público, mesmo sabendo que todos ali eram seus colegas e estavam a vivenciar situação comunicativa

idêntica. A aluna demonstra, por sua vez, vontade própria para se constituir uma leitora a partir da escola, pois costuma se dirigir à biblioteca para tomar livros de empréstimo e, assim, estar em diálogo com a literatura.

Finalmente, no excerto 03, quando perguntada pelo professor se estava lendo e o quê, a leitora cita o romance *A cabana*, lançado originalmente em 2007 pelo escritor canadense William P. Young, um *best-seller* que já vendeu mais de 18 milhões de exemplares. Nesse momento, temos um dado importante da fala da leitora: saber que ela “nunca se interessara em ler” o livro, reencontrando-o somente “depois do projeto”, o que demonstra, como dissemos, interesse pessoal para o alargamento de seu contato com obras ficcionais.

Heitor tem 14 anos e afirmou ler poesia regularmente. Seus pais frequentaram a escola até a primeira etapa do Ensino Fundamental. Na conversa a seguir, ele menciona pelo menos um título: *Histórias de fadas*, coletânea de contos de Oscar Wild;

EXCERTO 04

(22) P.: E aí, H., qual foi a sua experiência com a leitura?

(23) H.: Foi bom. Porque, não é que eu aprendi coisas que eu não sabia. Eu já sabia de algumas coisas, e tal... Só que o grupo ajudou um pouco, porque eu descobri que pessoas têm dificuldades em coisas tão simples, que eu não tenho. Isso foi muito bom, o grupo de leitura pra mim.

[...]

(24) H. [sobre o livro que leu, *Histórias de fadas*]: É muito bom, porque ele foge muito... Esse mundo novo. Aí eu gosto. Foi muito bom, o livro. Gostei. Chamou a atenção e me fez refletir. É um conto tão simples, uma coisa bem simples, só que eles reúnem muita coisa entre eles. Eu lia entre tempos que eu fazia uma coisa relacionada a quadrilha [junina]. Aí quando eu vagava um pouco do tempo eu levava o livro e lia lá. Foi muito bom. E também era a parte que lá não tinha silêncio, aí tirava minha concentração. Eu li o primeiro conto, eu gostei muito, que era a estátua, do menino príncipe e tal. Muito muito massa. Gostei muito. Aí é isso, a leitura é sempre dividida. Não é que eu não entendia o livro. É que era sempre dividida e os afazeres atrapalhavam um pouco. Mas foi muito bom.

O interesse do professor é fazer com que o aluno se expresse oralmente acerca de sua experiência com a leitura, como se nota na

pergunta inicial. Logo em seguida, H. toma a palavra e caracteriza com o adjetivo “bom” essa experiência, e sua justificativa é curiosa: ele diz que não aprendeu coisas que não sabia, mas uma descoberta merece destaque: o fato de ter percebido, em alguns colegas, dificuldades que ele próprio não tem. Com essa observação, o leitor nos indica o valor da troca inter-subjetiva como um ganho: a percepção, a sensibilidade para os limites do outro. Aliada a isso, está presente uma visão pouco tradicional e “ortodoxa” da leitura – isto é, o estudante não se centra na difundida ideia de que ler é aprender, no sentido *crystalizado* da palavra. Embora não pareça negar essa possibilidade, o foco de sua fala não está nesse terreno, mas no da percepção sensível do comportamento dos colegas frente ao ato de ler.

É no turno (24), porém, que conhecemos a visão de H. sobre um dos livros que leu: a antologia de contos *Histórias de fadas*, de Oscar Wilde. Pela caracterização realizada, o leitor nos leva a concluir que o seu contato com essa obra foi frutífero e empolgante. Ele afirma que o livro “foge muito” [da realidade], criando “um mundo novo”. Diz que gostou do que leu e que a obra lhe chamou a atenção e fez refletir. Ao afirmar que se trata de “um conto tão simples”, ele está dizendo que as histórias não são complicadas de se entender, mas “reúnem muita coisa”, ou seja, são profundas sem perder de vista o leitor e a compreensão deste diante do texto.

Após esse comentário, H. denota alguma preocupação em justificar a relação entre seu tempo e a leitura, uma vez que, em momento anterior, fora questionado pelo professor acerca de suas faltas na escola, durante algumas semanas. Assim, ele afirma que, entre muitos afazeres (por causa de seu envolvimento numa quadrilha junina), a leitura acontecia, vez por outra sendo interrompida pela falta de silêncio no local dos ensaios, que lhe tiravam a concentração. Parece um embate travado entre o tempo muito preenchido do aluno e a leitura realizada, mas esta última saiu creditada, como apontam as sentenças: “muito muito massa”; “gostei muito”; “Mas foi muito bom”.

EXCERTO 05

(25) P.: Analisando sua trajetória de leitor até agora, o que você pensa dessa forma de leitura [literária]?

(26) H.: A literatura é a arte mais prática que eu conheço.

(27) P.: Prática por quê?

(28) H.: Porque é uma questão tão simples, que você só usa apenas a mente. Você só pega um texto literário, você lê um pouco dele, você já vai raciocinar um pouco com sua mente. Você vai imaginar as coisas. Não vai ser, tipo, como uma informação, informação de uma bula, de um jornal, que vai tá dizendo, tá descrevendo. E na leitura literária, não. Você pode imaginar como é. Você tem lá as características do personagem, mas é você que faz o personagem, você que faz a leitura, não a leitura que faz você. É isso. É muito bom ler. Muito bom.

(29) P.: Você costuma ler fora da escola?

(30) H.: Sim, mas não só um livro todo. Eu costumo pegar pouco do livro, ler um pouco. Depois, se eu me interessar, eu leio o resto. Sempre assim, quando tenho tempo também.

Em outro momento, instigado pelo professor a emitir seu ponto de vista sobre a forma de leitura literária, o leitor desperta nos interlocutores curiosidade com o turno (26): “A literatura é a arte mais prática que eu conheço”. Com isso, ele reconhece de imediato o status da literatura como “arte”, e deixa em aberto uma outra ideia: por que prática?, pergunta o professor. No turno (28), o aluno responde.

Mais uma vez, ele usa o adjetivo “simples” para se referir à leitura (o que dialoga com o termo “prática”, referido nesse excerto e no anterior), e o faz com a intenção de destacar o quanto a literatura se entrega ao apreciador graças à imaginação deste, através de sua “mente”. Referenciando essa ideia, H. é bastante coerente ao realizar uma analogia entre gêneros: ele tem clareza de que o texto literário vai muito além de uma simples e mera informação (como numa “bula”, num “jornal”), sendo uma construção de linguagem que exige a coparticipação ativa do leitor, pois “é você que faz o personagem, você que faz a leitura”.

No turno (30), a convite do professor, o estudante define sua relação com a leitura também fora da escola: seu contato com os textos se dá num ritmo muito pessoal e livre, em que ele lê um

pouco do livro e, se se interessar, depois lê mais. O fator tempo, de acordo com o aluno, também interfere bastante em sua relação com a leitura, como vemos ainda no mesmo turno: “Sempre assim, quando tenho tempo também”.

EXCERTO 06

(31) P.: Existe algum gênero literário que lhe marcou? Por exemplo, você leu contos... O conto é um gênero narrativo, você tá lendo uma história contada por um narrador específico. Mas há outros gêneros com os quais você teve contato, que você diga, “isso aqui eu gosto de ler”?

(32) H.: O conto é muito bom, como eu falei, porque ele passa uma pequena história, porém que tem grande significado. O conto é um dos melhores. E eu acho que pra fixar muito nessa galera jovem seria o estilo de aventura do livro, porque se você der um romance, o romance é prolongado. O aluno não vai ter paciência de tá lendo. Se você der uma aventura, a maioria é um pouco extensa, porém, há uma coisa que você sempre vai querer descobrir. O mangá, também, uma pessoa adolescente, ele vai ler, porque, não é uma questão de imagens. É uma questão de uma história que vai atrair eles. Porque mangá vem... O anime vem do mangá, quer dizer. Mas a história que todo adolescente procura, que é o quê? Ação, aventura, e tem até um pouco de romance, no mangá. Dependendo do mangá que você escolha. É muito bom. Você tem que trazer coisas que o aluno vá gostar, não que você pensa que ele goste...

Quando resumimos, no título deste tópico, a experiência de H. com a literatura, incluímos a expressão “sensibilidade crítica” por observar, em seu depoimento, um discernimento peculiar – característica presente no decorrer dos turnos transcritos e, de alguma forma, confirmada nesse excerto, no turno (32), a partir de uma pergunta do professor.

Ao ser questionado acerca de quais gêneros literários atendem à sua preferência, o estudante demonstra coerência, pois retoma comentários sobre o conto, gênero lido na coletânea escolhida: “O conto é muito bom”. Mas não para por aí: ao estabelecer uma comparação entre gêneros, o leitor é muito seguro para concluir que a “galera jovem” vai se “fixar” em gêneros que lidam com o “estilo de aventura”, ainda que a maioria seja “um pouco extensa” – afirmação que não pode, de acordo com H., ser aplicada ao

romance, por ser “muito prolongado” e porque “o aluno não vai ter paciência de ler”.

Nesse ponto, é possível dizer que, sob um ponto de vista específico, sua crítica tem fundamento: é muito comum, entre muitos adolescentes, presenciarmos o quanto a extensão de um texto pode, a princípio, desestimulá-los. Logo depois, ele cita o gênero mangá, definido, a seu ver, como “a história que todo adolescente procura”, por lidar com ingredientes como “ação, aventura e um pouco de romance” (este último já apresentando a acepção de relacionamento amoroso). E nisso concluímos que H. fala não somente por ele, mas pela maioria dos colegas que conhece: como vimos nas entrevistas, alguns adolescentes, principalmente os meninos, de fato apreciam esse tipo de história em quadrinhos japonesa vertida para a cultura brasileira.

Finalmente, o posicionamento expressivo do aluno em questão leva-nos a repensar um aspecto crucial: encarar

a leitura como uma atividade muito dinâmica que requer procedimentos sistematizados para que sua abordagem tenha êxito em contexto de pesquisa e, principalmente, na sala de aula, onde se tem a integração de muitos alunos (MAGALHÃES & MACHADO, 2012, p. 63).

Ou seja, o dinamismo e a sistematização com a linguagem, através da leitura, se estiverem a serviço da pesquisa, estará, antes disso, a serviço da integração dos alunos numa escala dialogal entre cada um deles e os próprios professores, reafirmando o sentido da literatura em suas vidas perante a realidade em que vivem, desde que as atividades estejam embasadas pelo crivo da identificação entre quem lê e o que se lê, num entrelaçar de fruição e percepção crítica diante do texto.

Considerações finais

Diante do que discutimos, fica a ideia de que é necessário potencializar um redimensionamento das concepções, das abordagens e das práticas em sala de aula, oferecendo novos

sentidos a elas. É preciso apostar em leituras significativas, capazes de desfazer rótulos danosos presentes no imaginário adolescente, culpados (os rótulos) por inculcar nos jovens, entre outras deformações, que ler “não tem graça”. Há que reconhecer as limitações da sala de aula, do trabalho docente, da própria conjuntura em que a escola se encontra, mas igualmente vislumbrar uma alternativa no diálogo fecundo entre um texto e seu *leitor-coautor*, especialmente em se tratando de textos elaborados no encaixe da criação poética ou ficcional, produzidos, sobretudo, com intencionalidade estética e literária.

Não é que seja preciso inventar moda ou aderir a receitas fáceis, mas, sim, que o professor e a professora possam compartilhar de ideias que, antigas ou modernas, continuem atuais e os levem à (re)análise de suas práticas, de seus letramentos, de sua *autoconsciência linguística* – ideias que lhe forneçam subsídios para desenvolver com seus alunos e alunas o acesso à aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade em todas as suas dimensões cognitivas, culturais e sociais. Com isso, o(a) docente de língua portuguesa e literatura, a rigor em constante formação, estará aderindo a este objetivo, defendido com grande convicção: constituir-se um(a) profissional que faça valer o seu *direito de ser um(a) leitor(a) crítico(a) e profícuo(a) da palavra e da realidade* – num movimento de quem partilha e redefine com seus(suas) parceiros(as) de trabalho, os(as) educandos(as), a sua experiência com duas atividades inseparáveis: a *docência* e a *leitura*.

Por sua vez, a breve amostra da proposta de intervenção realizada em sala de aula com os estudantes pelo professor autor evidencia que, quando interagem a partir de uma prática de leitura cujos sentidos encontram respostas nos seus gostos, nas suas vivências e preferências, os leitores jovens potencialmente ampliam a sua *experiência literária* e vislumbram nisso uma continuidade para além das tarefas escolares.

Gostaríamos de ressaltar, finalmente, a relevância do Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) no que se refere a um diálogo profícuo entre a academia e as práticas

pedagógicas dos professores e professoras de língua portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental. Para nós, foi imensamente enriquecedor esse trabalho – pensar a prática docente como situada e voltada para a ampliação do exercício da leitura por parte dos(as) estudantes e, desse modo, para o alargamento de suas *identidades e subjetividades leitoras* vida afora.

Referências

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. São Paulo: Verus Editora, 2003.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris *et al* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, repensar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.
- SPINOZA, Baruch de. **Obra completa**, vol. 1. Trad. e org. de Roberto Romano, Newton Cunha e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Josicleide Odete dos Santos
Marcílio Garcia de Queiroga

Introdução

Contar histórias está na nossa base histórica, desde os primórdios da humanidade os contadores de histórias utilizam-se da oralidade para seduzir com palavras. Na escola, o professor pode apropriar-se dessa prática e transformar a contação em uma ferramenta pedagógica na formação do leitor.

O texto que ora apresentamos é um recorte de nossa pesquisa de mestrado e tem como objetivo principal provocar nos professores de Língua Portuguesa dos 6º anos do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca da contação de histórias e da sua relevância no contexto escolar, a fim de contribuir com a prática desse professor no tocante ao desenvolvimento da competência comunicativa em leitura de forma crítica, explorando suas especificidades e proporcionando leituras que vão além da superficialidade do texto.

Os resultados do estudo estão organizados da seguinte forma: no primeiro momento destacamos a relevância da literatura para a formação de leitores, a contação de histórias e sua importância ao longo da história da humanidade. No segundo, apresentamos sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas no momento da contação e da leitura do texto literário.

Como aporte teórico amparamo-nos nos pressupostos de Bazzo (2016), Cosson (2018), Costa (2007) e Kleiman (2016), no que se refere aos conceitos de leitura. E nos estudos de Busatto (2012), Matos e Sorsy (2009) e Stocker (2014), acerca da contação de

histórias, dentre outros que contribuíram de forma relevante com a temática em discussão.

A importância da literatura para a formação do leitor literário: tradição oral e contação de histórias na sala de aula

A promoção da literatura no ambiente escolar é essencial para desenvolver nos alunos a competência leitora e o gosto pela leitura. É imprescindível, portanto, que o professor de Língua Portuguesa reconheça a relevância dessa prática, pois esta é primordial para a formação do leitor literário. Para distinguir a leitura literária e a leitura de um modo geral, Bazzo (2016, p. 114) nos apresenta a seguinte questão:

A leitura de modo geral, entre outras funções, tem como objetivo informar, possibilitar a produção de outros textos e o desenvolvimento da capacidade crítica, bem como gerar encantamento. Já o texto literário, embora abarque também tais atribuições, tem como função primordial humanizar as pessoas, tornando-as cada vez mais cuidadoras de si, em comunhão consigo e com os outros.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que a literatura desempenha um papel crucial na vida das pessoas. Visto que ela não tem a função de ensinar coisas, como bem nos mostra a autora supramencionada, o texto literário não está a serviço do conhecimento, da informação, da ampliação do vocabulário, ele vai além, o texto literário vem para nos aquietar ou inquietar, provocar a empatia, nos fazer sair do lugar comum e refletir sobre a complexidade do humano, sobre o nosso papel no mundo.

Ao longo da sua história, a escola vem promovendo o contato do aluno com o texto literário nos diversos segmentos do ensino. A literatura é apontada como objeto de aprendizagem e um dos eixos estruturantes da prática educativa, em parâmetros curriculares, diretrizes de ensino e vários outros documentos oficiais brasileiros criados para orientar o trabalho didático. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação

Básica no Brasil, prevê a formação do leitor-fruidor ao longo de todas as etapas escolares. Dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental presentes neste documento, a nona enfatiza o poder transformador e mobilizador da literatura:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Nessa competência a literatura é apresentada como um elemento cultural que pode favorecer o desenvolvimento da fruição estética, possibilitando ao professor promover o texto literário em sala de aula e potencializar os valores humanistas e mobilizadores tão necessários à formação do leitor.

No entanto, ainda há professores que mediam a leitura do livro literário por meio de metodologias que não são eficientes na atração de leitores. Costumeiramente, as aulas que envolvem a leitura, a compreensão e a interpretação textual são aquelas em que o aluno lê o texto em silêncio ou o professor nomeia alguns alunos para fazerem a leitura em voz alta e, normalmente, faz perguntas já com suas respostas explícitas no texto, ou, ainda, usam o texto literário como pretexto para explorar questões linguísticas, ou, simplesmente para repassar um valor moral.

Soares (2011) problematiza essa questão entre literatura e escolaridade e defende que não há como evitar que a literatura infantil e juvenil, assim como qualquer literatura, ao se tornar saber escolar, se escolarize. A autora elucida que uma escolarização adequada é aquela que conduz às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar e uma escolarização inadequada é aquela que nega a literatura, que mais afasta do que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão a essa prática.

A autora não condena essa escolarização, o que ela desaprova é a forma como a abordagem do texto literário está sendo realizada no ambiente escolar. Assim, a escola deveria buscar uma adequada escolarização da leitura literária, propiciando ao leitor uma vivência do literário, conduzindo atividades de leituras literárias mais eficazes que primem pela abordagem dos elementos estéticos do texto, a fim de formar leitores assíduos e diminuir a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Sobre essa incorporação da literatura às suas atividades de ensino e aprendizagem, Cosson (2018, p. 23) esclarece que:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que afirma seu poder de humanização.

Nesse contexto, entendemos que a escola ainda apresenta falhas quanto ao ensino de literatura. Por mais que tenha crescido o número de profissionais preocupados em prestigiar a leitura literária em sala de aula, há mediadores de leitura que não experimentaram os aspectos estéticos e artísticos do texto literário. Não se trata de responsabilizar o professor pela falta de estímulo quanto à competência leitora dos seus alunos, pois conforme afirma Kleiman (2016, p.21): “a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Para incentivar o hábito leitor, é preciso antes de tudo ter apreço pela leitura, ser um leitor assíduo, que encontra no texto literário um caminho significativo. Sobre essa motivação que o professor deve ter para promover a formação leitora, Costa (2007, p. 149) elucida:

A formação do leitor é atribuição primordial, prioritária e indiscutível da escola, atribuição sobre a qual esta tem a maior parte da responsabilidade entre todas as outras instituições sociais. A escola tem (ou deveria ter) o pessoal qualificado, o acesso, o planejamento e a metodologia necessários ao

trabalho eficaz com a aprendizagem da leitura, a formação do leitor e o desenvolvimento de habilidades e competências de forma gradativa.

Partindo desse pressuposto, entendemos que práticas eficazes de leitura são aquelas que motivam ao invés de impor condições acerca dessa atividade. De acordo com Bamberger (1977, p. 31):

O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual.

Para o autor, muitas vezes o que o discente aprende ou deixa de aprender na escola depende mais dos seus interesses do que da questão intelectual. Nessa perspectiva, é indispensável que o professor busque incentivar a leitura, fazendo uso de materiais apropriados que não somente incluam habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesses que se estendam por toda a vida.

Nesse seguimento, acatamos o posicionamento do autor de que a formação do leitor é um processo contínuo, inicia-se em casa, com a família, mas é na escola que ele se aprimora. Por isso, é tão importante que, desde a Educação Infantil, o docente tenha a sensibilidade de ofertar à criança o contato com livros de gêneros e temas variados. Certamente, quando o estudante convive com adultos leitores e, principalmente, com professores leitores, há mais chances que podem levá-lo a se tornar um leitor que não decifra apenas palavras, mas que vai além do que está escrito no texto, sendo capaz de questioná-lo e de contextualizá-lo, tornando, assim, a leitura significativa.

Diante do exposto, propomos considerar o texto literário em sua vertente oral, através da contação de histórias, vista como atividade educativa capaz de despertar interesse, curiosidade e imaginação do educando, de favorecer o trabalho com a oralidade, a retextualização, a recontação de histórias, além do trabalho com o gestual. Consideremos que o primeiro contato das crianças com o mundo da literatura se dá pela oralidade e escuta das histórias

populares, fábulas e contos de fadas, das cantigas, quadrinhas, parlendas, entre outros.

A contação de histórias é uma arte milenar e o ato dessa tradição possibilita o resgate da memória cultural e afetiva. Desde os primórdios da humanidade o homem utiliza-se de narrativas como forma de entretenimento e comunicação. Antes de existir a palavra falada ou escrita, ele já contava sua história através dos gestos, das pinturas rupestres, das esculturas. Ao redor das fogueiras, caçadores e coletores se reuniam para contar histórias uns aos outros, contavam sobre os perigos e suas aventuras na luta pela sobrevivência, sobre fenômenos sobrenaturais, sobre a origem das coisas, visto que antes do surgimento da ciência eram as lendas, fábulas, mitos e contos populares que justificavam, por meio da oralidade, todos os fatos e manifestações que ocorriam.

A literatura oral se perpetuou através da voz dos contadores de histórias, até que folcloristas, literatos e outros admiradores e estudiosos da linguagem popular coletaram e registraram estes contos que tanto agradavam e descontraíam o povo. Esses registros foram de grande relevância, pois impediram que muitas dessas histórias tradicionais fossem relegadas ao esquecimento.

Sobre o conto de tradição oral, Busatto (2012, p. 28) ressalta que:

[...] o conto de literatura oral é uma das mais genuínas expressões culturais da humanidade, sem que com isso possamos lhe atribuir paternidade. Saber da sua provável origem mostra-se apenas uma curiosidade, porque o conto se molda ao contexto onde ele é narrado e, como um camaleão, vai se adaptando às cores e aos tons de cada povo, de cada contador que o narrou. Cada voz imprimiu a sua sonoridade, cada corpo as suas emoções. Ele mudou de nome e de roupa, mas a sua essência continuou inalterada. O conto de tradição oral é um retrato da magia e do encantamento, uma fantástica criação da mente humana.

Conforme a autora, cada ouvinte cria as suas impressões sobre o ambiente, sobre as personagens, sobre os fatos relatados. Por mais que a narrativa descreva o cenário, a construção da história dentro

dos seus referenciais é individual, o conto nunca vai ser visto da mesma forma e cada sujeito-leitor/ouvinte vai atribuir, para si, um significado singular. Nesse caso, a história será única, já que ela será construída pela imaginação de cada ouvinte.

Farias (2011, p. 20), no livro *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes* questiona o porquê da importância de contar e ouvir histórias e utiliza-se da seguinte explicação:

Porque quando fazemos isso alimentamos duas das mais importantes características dos seres humanos: a imaginação criativa e a oratória. Somente os humanos dizem era uma vez... Somente nós fazemos isso: contamos nossa história, a dos outros, escrevemos histórias, acrescentamos detalhes, criamos situações que não acontecem de fato, imaginamos outros mundos, outros seres, outras paisagens, outras formas de ver e viver neste e em outros mundos imaginados.

Dessa arte de contar histórias, se constrói a memória de nossa espécie, porque ao contrário dos homens, as histórias podem permanecer para sempre, basta que pelo menos uma pessoa continue a reproduzi-las para que sejam repassadas de uma geração a outra. Matos e Sorsy (2009, p. 4) nos lembram que a palavra contada não é meramente fala: “Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela.”

E é nessa interação do contar e do ouvir que percebemos o quanto as histórias alimentam as nossas esperanças. Através delas ressignificamos o sentido da nossa vida, sem contar que adquirimos mais conhecimentos para refletirmos acerca dos problemas que nos envolvem.

Bedran (2012, p. 25), salienta que:

A criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer sua cidadania. O encontro do seu imaginário com o mundo de personagens tão diversificados pertencentes

aos contos, sejam eles tradicionais ou contemporâneos, é fator de grande enriquecimento psicossocial.

O encantamento que os contos proporcionam é fator enriquecedor para o desenvolvimento da criança. Ouvir histórias durante a infância leva o ser humano a descobrir novos mundos, novas perspectivas, bem como, sentimentos que o acompanharão por toda vida.

Em sala de aula, contar histórias é propiciar um ambiente de acolhimento, intimidade, aconchego, surpresa, suspense e alegria. O professor desempenha um importante papel de mediador entre o aluno e o universo literário. Para tanto, é imprescindível que ele faça uso de recursos pedagógicos atrativos e que possibilitem incentivar o aluno a tornar-se um leitor literário. Stocker (2014, p. 26) diz que as “histórias ilustradas e cantadas são de grande incentivo e encantamento, o que as torna mais atraentes e fáceis de serem assimiladas”. Destaca, então, o uso da música, gravuras, desenhos, bonecos, fantoches e dobraduras para atrair a atenção dos ouvintes.

Para envolver os alunos no mundo das histórias e da literatura, Gregorin Filho (2009) sugere algumas atividades práticas que podem ser utilizadas em sala de aula. Dentre as quais destacamos a roda de leitura e a contação de histórias. Segundo o autor, estas atividades propiciam ao aluno do Ensino Fundamental a percepção do hábito da leitura como continuidade das contações de histórias vivenciadas no âmbito do lar ou da sua comunidade. O professor poderá realizá-las no pátio da escola, em jardins, debaixo de uma árvore ou até mesmo em um cantinho reservado na própria sala de aula, o mais importante é que se crie um ambiente agradável e tranquilo, que ofereça o contato com textos literários, possibilitando aos estudantes lerem e discutirem as histórias com o grupo e com o professor, fortalecerem os seus vínculos como leitores e promover o crescimento e a liderança no espaço escolar de forma lúdica.

Cosson (2018) adapta algumas atividades propostas em livros e experiências relatadas que foram realizadas em salas de aula nas mais diversas circunstâncias. O autor utiliza-se dessas estratégias

para inspirar outras formas de desenvolvimento da competência de leitura na escola. No entanto, nos lembra que o professor deve perceber essas atividades como possibilidades e que, para serem inseridas em seu planejamento, precisa definir os objetivos de acordo com a perspectiva de letramento literário. Com o propósito de diversificar as estratégias e metodologias para as práticas de leitura, adequamos algumas dessas atividades sugeridas pelo autor mencionado ao contexto da contação de histórias:

- **Contos de fadas modernos:** Em uma roda de conversa, o professor pede para os alunos relembrem os contos de fadas que conheçam e juntos vão traçando as características das protagonistas e dos fatos principais do enredo de cada conto. Em seguida, os alunos são divididos em grupos que devem escolher um dos contos de fada discutido. O professor entrega tarjetas para cada grupo com nomes de objetos modernos e orienta que estes devem ser incorporados com criatividade e coerência à história. Ao final, faz-se a socialização da leitura das histórias produzidas.

- **Em busca de soluções:** O professor seleciona um texto literário que suponha ser do interesse da turma e faz a sua leitura. Logo após, ele elabora um problema de acordo com o texto lido para que o aluno apresente uma solução. Essa atividade pode ser realizada em duplas, uma vez que permite que os alunos troquem impressões e discutam as possibilidades de solução.

- **Relógio:** O professor confecciona um relógio grande e organiza os alunos em dois grupos. Em seguida, explica que um deles será o futuro e o outro o passado. O ponteiro da hora poderá ser o passado e o ponteiro dos minutos poderá ser o futuro. Previamente o professor seleciona para a contação um conto de sua preferência e após iniciar a história aponta com um dos ponteiros do relógio para um aluno para que ele continue a contá-la - no passado ou no futuro. Depois o texto criado coletivamente poderá ser registrado. Assim, os alunos poderão em seguida verificar como

as suas histórias e a do autor se aproximam e se afastam ao retratar o futuro e o passado das personagens.

- **O novo personagem:** Preferencialmente, esta atividade pode ser proposta para fazer a predição de uma narrativa que se indicará para leitura. O professor oferece aos alunos um determinado ambiente, como uma cidade pequena construída por tantas casas e tantos habitantes. Depois, pede para que os alunos narrem o que aconteceria se nesse ambiente fosse incluído novo personagem. Seguindo o exemplo, os alunos poderiam ser instados a pensar o que se daria em uma cidade pequena do interior com a chegada de uma celebridade da música, do cinema, de um grande empresário e assim por diante.

Estas são algumas sugestões que o professor enquanto mediador de leitura pode propor a sua turma incentivando-a a perceber o encanto que se pode encontrar nas palavras, tornando o ato da contação de histórias um momento de aprendizagem dinâmico e prazeroso.

Considerações Finais

Diante dos estudos realizados para a construção deste trabalho, percebemos que a contação de histórias quando desenvolvida apenas para o deleite, sem cobranças, sem punições, é um momento mágico, que envolve, faz o enredo e personagens ganharem vida, transforma tanto o narrador quanto o ouvinte.

Dessa forma, movido pelo prazer, nascerá nesse ouvinte/leitor o desejo de ouvir, ler e descobrir outras histórias, uma vez que exercitar e provocar o estímulo da contação de histórias em sala de aula pode contribuir de forma significativa para a formação do leitor literário.

Portanto, acreditamos que um bom contador não somente é capaz de transmitir conhecimentos e imagens, retratar fantasias e paixões, mas de fazer mover a criatividade. Além disso, a contação

de histórias pode subsidiar o ensino da leitura sem que esta perca seu valor estético e artístico.

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. SP. Cultrix, 1977.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. Literatura e Infância: fruição e pretexto? In: Debus, E.; Juliano, D. B.; Bortolotto, N. (Orgs.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas** (pp. 109 -122). Tubarão: Copiart: Unisul, 2016. (Coleção linguagens).

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. – 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FARIAS, Carlos Adelmir. **Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes / Organização Benita Prieto**. – Rio de Janeiro: s. ed, 2011. (pp. 19 - 22).

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

MATOS, Gislayne Avelar e Inno Sorsy. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar** – 3ª ed. – São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVAGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Organizadora). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (pp. 17 - 48)

STOCKER, Cláudia. **O incentivo à leitura através da arte de contar e narrar histórias**. Curitiba: Appris, 2014.

AS FÁBULAS COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana da Silva
Marcílio Garcia de Queiroga

Introdução

A aquisição da leitura é apontada como ponto relevante para a formação e o desenvolvimento do ser humano em sociedade, pois, através dela, ampliamos nossos conhecimentos, organizamos melhor o pensamento, aprimoramos nossos pontos de vista. A leitura quando trabalhada de forma satisfatória, sem primar pela mera decodificação de signos, leva-nos a uma formação leitora eficiente, que nos capacita para o despertar do pensamento crítico, da reflexão e do confronto de ideias.

Nessa perspectiva, acreditamos que é preciso, desde cedo, oferecer às crianças oportunidades de contato com a leitura para que estas a ela se afeiçoem, tornando-se adultos com uma sólida formação leitora.

Sabemos que há certa resistência à atividade de leitura na escola, principalmente do texto literário, por isso, despertar o encantamento, o gosto em ouvir e contar histórias, a curiosidade em desvendar mistérios contidos nas narrativas, são estratégias que o professor deve lançar mão em sala de aula com vistas à formação de leitores proficientes. Este artigo é um recorte de pesquisa do curso de Mestrado profissional em Letras-PROFLETRAS e tem como objetivo principal discutir a importância da leitura de textos literários nas séries iniciais, mais precisamente do gênero fábula. Trata-se, pois, de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Compreendemos que é preciso atrair as crianças para o universo da leitura de forma

prazerosa, envolvendo-as no mundo da arte das palavras. Assim, consideramos fundamental, já nas séries iniciais (5º ano), incidir sobre este processo com o objetivo de formar leitores que compreendam o que leem e possam interagir eficazmente utilizando manifestações diversas da linguagem.

A fábula, um dos mais antigos gêneros literários, continua em evidência e apresenta em sua composição temas atualizados, o que nos permite discutir e refletir a partir deles sobre variadas temáticas inerentes à sociedade e, conseqüentemente, levar ao despertar da criticidade dos alunos leitores.

A formação leitora é um processo em constante construção. Acreditamos que ofertar nas séries iniciais o contato com um gênero lúdico, ao mesmo tempo reflexivo, atemporal e didático como a fábula, conduzirá o aluno a uma experiência prazerosa com a leitura literária.

A importância do texto literário: a fábula no processo de formação leitora

A literatura infantil é um recurso didático importante no processo de desenvolvimento da leitura, visto que promove situações significativas e construções de sentido do que se está lendo. É por meio da literatura que as crianças são incentivadas à imaginação, desenvolvem o raciocínio e têm uma melhor compreensão de mundo. Assim, este gênero proporciona, também, um ensino prazeroso e lúdico, pelo fato de as crianças gostarem de ouvir histórias, o que as conecta com o mundo ao seu redor e promove o prazer pela leitura através de atos de identificação, muitas vezes com o seu cotidiano e vivências. Nessa perspectiva, concordamos com Lobato (1964, p. 250), quando atesta que:

Quem começa pela menina da capinha vermelha, pode acabar nos diálogos de Platão, mas quem sofre na infância a ravage dos livros instrutivos e cívicos, não chegará até lá nunca. Não adquire o amor da leitura.

Notadamente, eis a grande importância da leitura literária. Ela, diferentemente de outros tipos de leitura, é capaz de suscitar emoções, provocar o imaginário, transportar o leitor para outros mundos através do pensamento, além de proporcionar o contato com culturas diferentes. A leitura literária exige do leitor a construção de sentidos do texto e contribui para a formação de um leitor proficiente, enquanto que em outros tipos de leitura isto não é tão evidente. De acordo com Aguiar (2003, p.242):

Falamos especificamente em literatura e explicamos por quê. O processo de leitura que descrevemos como preenchimento de sentidos vale para todas as obras. Como produções verbais, elas compõem-se de ditos, não ditos e subtendidos. No entanto, os textos informativos, apelativos, argumentativos e tantos outros estão muito mais comprometidos com o referente externo do que o literário. Neles, os espaços em branco são mínimos, porque não pretendem sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas, dar ordens, influenciar comportamentos.

Compartilhamos do pensamento de Cosson (2018), que defende que a literatura deve voltar a ter espaço significativo na sala de aula, uma vez que, por meio da leitura de obras literárias que, quando ensinadas adequadamente, exercem um papel fundamental na vida do educando. Entenda-se por leituras literárias ensinadas adequadamente, aquelas que consideram o texto em sua totalidade, fugindo da fragmentação ou aquelas em que muitas vezes utiliza-se o texto apenas como pretexto para aulas de gramática e elaboração de conceitos desvirtuando o texto literário. Despertar o gosto pela leitura literária, desde cedo, trará ganhos significativos para a formação leitora da criança, reflexo que perdurará ao longo da vida. De acordo com Costa (2013, p. 27):

[...] ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário.

Muitas vezes a escola é o único espaço em que a criança terá acesso ao texto literário, já que a desigualdade social em nosso país é marcante. Algumas crianças da escola pública são advindas de famílias muito carentes e seus pais não têm condições financeiras de comprar livros, algumas ainda têm pais analfabetos que não podem colaborar com esse processo de formação leitora. Outras tantas veem na escola a certeza de terem uma refeição, um lugar melhor do que o ambiente em que vivem. As condições de acesso à leitura, de um ambiente leitor não são satisfatórias em todos os lares.

Dessa forma, a apresentação da literatura à criança na escola é um ponto que deve ser valorizado, incentivado, dinamizado, tornando a leitura um hábito prazeroso e adquirido dentro de um processo sistemático para que a criança dê vazão à sua imaginação, desperte a curiosidade pela leitura. É fundamental que a criança leia e compreenda o que leu, atribua sentido ao texto, adquira novos conhecimentos, forme suas próprias opiniões, aprimore o pensamento crítico. Ler com prazer, ler para satisfazer seus interesses, para construir sua identidade, extrapolar as entrelinhas do texto e reforçar a formação literária. Portanto, fica evidente que a literatura não pode ficar em segundo plano em sala de aula se quisermos, com ela, buscar a formação de cidadãos pensantes, ativos e críticos em sociedade. Essa preocupação deve ser vista desde as fases iniciais, visto que a formação de leitores é um processo que se estende por toda a vida. E esta fase inicial é justamente quando a criança está se familiarizando com o mundo da leitura literária. De acordo com Cunha (1968, p. 35):

Se tivermos de escolher entre um livro que apenas eduque ou instrua e outro que só divirta a criança, não hesitemos: fiquemos com o que a distrai. O primeiro será logo posto de lado, e o segundo será sempre valioso: trará à infância o interesse pela leitura, despertará nela a curiosidade intelectual, e lhe proporcionará momentos agradáveis, o que já é uma grande conquista.

A leitura de textos literários na escola exerce um papel transformador nos alunos e leva-os a ter um diálogo constante com diferentes gêneros literários, contribuindo para que se posicionem

reflexiva e criticamente perante a sociedade. Quanto mais incentivarmos a criança ao contato com textos literários, maiores chances teremos de formar bons leitores. Oportunizar na infância o contato com livros, com as mais diversas narrativas, colabora para a criação do hábito de leitura que ao longo dos anos fará toda a diferença, pois dará condições deste leitor distinguir e apreciar os mais diversos tipos de textos. Após a exposição da importância da inserção da literatura nas séries iniciais para uma formação leitora eficiente, interessamo-nos em trabalhar nesta fase o literário através do gênero fábula, pois temos observado a partir da nossa experiência no ensino básico que este é um dos gêneros que mais atrai as crianças pelo fato de serem narrativas carregadas de sentimentos que mexem com o imaginário e, por serem leituras breves, não correm o risco de se tornarem enfadonhas. As fábulas são efetivas no trabalho de aproximação do leitor com o texto literário devido ao seu caráter lúdico, principalmente por trazerem em grande parte animais como personagens, além de conterem ensinamentos condizentes com a formação humana, servindo como base para discussões e reflexões vividas em nossa sociedade.

A fábula é uma narrativa literária, alegórica que tem atravessado gerações. É fruto da imaginação do homem, está relacionada à sabedoria popular, à contação de histórias desde os mais remotos tempos e é transmitida de geração a geração. Segundo Dezotti (2018, p.24) “fábula é um ato de fala que se realiza por meio de uma narrativa ficcional.” Portanto, por vias da oralidade, muito antes do desenvolvimento da escrita, já circulava em praticamente todas as culturas, tendo sido usada para fins diversos. Por ser um gênero curto, que traz moralidades, foi facilmente englobado no universo da literatura infantil e usado para fins pedagógicos.

Etimologicamente, fábula é um verbete advindo do latim (*fabulare*) e significa conversação, narração, relato. E a fábula é isso em sua essência, a simplicidade de falar em forma de narração. Quanto à sua estrutura, a fábula é de natureza dramática, apresenta narrativa breve em prosa ou em verso, é usada para ilustrar um

vício ou uma virtude. As personagens das fábulas quase sempre são animais que vivem ações humanas e vivenciam as virtudes e defeitos dos seres humanos. Ressaltamos, porém, que não necessariamente as personagens das fábulas são apenas animais, pois como mostra Oliveira (2011, p. 35):

O conceito de fábula que acolhemos neste livro é este que a define como ato de fala, conversa, narração alegórica, em prosa ou em verso, que encerra uma lição de moral, em que as personagens são seres animados ou inanimados.

Nesse sentido, encontramos na literatura fábulas variadas que trazem, também, personagens diferentes de animais, tais como elementos da natureza, objetos, seres humanos, figuras mitológicas, entre outras. A título de exemplificação citamos: *Hércules e Atena, O ser humano e o sátiro, Bóreas e o Sol, A Lâmpada* (Esopo); *O bufão e o camponês, As rãs e o sol* (Fedro), *A sorte e o menino, o Oráculo e o ímpio* (La Fontaine). Podemos, então, observar que vários elementos figuram nas fábulas, porém, em sua maioria os personagens são animais, pois o uso de animais evita a necessidade de ter descrições muito longas, já que há uma associação popular do animal ao que ele representa na sociedade em que o texto circula. Assim, popularmente a raposa representa esperteza, astúcia; o leão, a força, a majestade; a cobra, a maldade; o gato, a agilidade; o cão, a fidelidade; a tartaruga, a persistência; a lebre, a rapidez; a pomba, a simplicidade; a formiga, a produtividade; o coelho, a fertilidade; o lobo, a maldade; o burro, a estupidez, etc. Ressalte-se que, nessa associação, baseada na observação, no empirismo, o perfil biológico do animal tem pouca importância, o que vale mais é o que está no imaginário popular, que faz uma analogia dos animais com a natureza do ser humano.

Comumente, as fábulas são confundidas com os apólogos e as parábolas, pois ambos se utilizam do recurso da alegoria, mas cada um deles possui suas próprias características. Vejamos o conceito de apólogo, segundo Coelho (2000, p.168):

O apólogo (gr.apo=sobre e logos=discurso) é a narrativa breve de uma situação vivida por seres inanimados, ou melhor, sem vida animal ou humana (por ex., objetos ou elementos da natureza...), que ali, adquirem vida e que aludem a uma situação exemplar para os homens(“O Sol e o Vento”, “O Carvalho e a Cana” de La Fontaine). Normalmente, o apólogo tem como personagens seres que ali adquirem valor metafórico. Isto é, não são símbolos como acontece com as personagens das fábulas.

Observamos, a partir desta definição, que o apólogo também transmite ensinamentos com o objetivo de atingir os conceitos humanos para modificá-los, levando a uma mudança de comportamento, de ordem moral e social. Além do mais, as personagens dos apólogos são sempre seres inanimados. Diferencia-se da fábula por se concentrar em situações reais; já a diferença com relação à parábola se dá porque o apólogo trata de qualquer tipo de lição de vida, e não apenas questões religiosas e lições éticas. No que se refere à parábola, Moisés (1999, p. 385) a define como:

Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a fábula, em razão da moral, explícita ou implícita, que encerra sua estrutura diamétrica. Distingue-se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizada por seres humanos. Vizinha da alegoria a parábola, comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas: uma prosa altamente metafórica e hermética veicula um saber apenas acessível aos iniciados. Com quanto se possam arrolar exemplos profanos, a parábola, assemelha exclusivo da Bíblia, onde são encontradas em abundância: O Filho Pródigo, A Ovelha Perdida, O Bom Samaritano, O Lazaro e o Rico.

Evidencia-se, pois, nas parábolas ensinamentos pautados em aspectos que remetem ao religioso ou espiritual, em situações vividas por seres humanos sem, portanto, transcender os limites do real, enquanto que as fábulas geralmente transferem para os animais ou seres inanimados as qualidades e sentimentos do homem, utilizando-se do fantástico, do imaginário, através da prosopopeia.

Quanto à origem do gênero em questão, apesar de controversa, a maior parte dos estudiosos aponta que o berço da fábula foi a Índia, isso por conta da existência de uma obra denominada *Panchatantra*, mais antigo livro de contos do mundo.

As histórias nela reunidas são baseadas em tradições orais tão antigas que não se sabe de que época são. Mais tarde, o *Panchatantra* teve uma versão árabe chamada *Calila e Dimna*, provavelmente foi através dessa versão que a fábula chegou ao Ocidente. Em terras Ocidentais a fábula aportou na Grécia e teve em Esopo seu maior representante. Ainda nesse sentido, Matos e Sorsy (2009), destacam que as fábulas tiveram grande florescimento na China antiga (quintessência) nos séculos IV e II a.C.; na França, La Fontaine (séc. XVII) denunciou as injustiças sociais; em Roma, o maior representante é Fedro e no Brasil, Monteiro Lobato é a maior referência.

Apesar de ter nascido no Oriente, a fábula foi reinventada no Ocidente pelo escravo grego Esopo, que criava histórias baseadas em animais para mostrar como agir com sabedoria. Suas fábulas mais tarde foram reescritas em versos, com um acentuado tom satírico, pelo escravo romano Fedro. Contudo, o grande responsável pela divulgação e reconhecimento da Fábula no Ocidente moderno foi o francês Jean de La Fontaine, um poeta conhecedor da arte e das manifestações da cultura popular. Motivado pela estrutura simbólica das fábulas, La Fontaine, criava suas histórias com um único objetivo: tornar o animal o principal agente de educação dos homens. Para isso, os animais são colocados numa situação humana exemplar, tornando-se uma espécie de símbolo, conforme as autoras mencionadas.

Lançamos, então, os seguintes questionamentos: como a fábula pode colaborar para a formação de leitores, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental? O que necessariamente faz com que certo gênero que encantou os povos antigos, quando a realidade era outra, extremamente diferente da atual, continue em evidência agradando as massas e às crianças de hoje, como é o caso das fábulas? Como bem sabemos, a fábula atravessou gerações e gerações há milhares de anos e é indiscutivelmente um dos gêneros mais utilizados na escola, que permanece com temas atualizados por tratar de questões universais. Isso se deve, segundo Coelho(2000, p. 450), porque:

Enfim, toda grande obra literária que venceu o tempo e continua falando ao interesse de cada nova geração, atende a outros motivos particulares que, como os que atuaram em sua origem, são decorrentes de uma verdade humana geral.

Assim são as fábulas, apesar de arcaicas na origem, carregam em sua essência temas inerentes à natureza humana (ambição, amizade, inveja, generosidade, ciúmes, ódio, etc.), ou seja, verdades gerais impetradas em todas as regiões e culturas, e que estão em evidência na sociedade. Este é sem dúvidas, um dos pontos que justifica a sua aplicabilidade e que, provavelmente, proporciona ao professor maior abertura para trabalhar com este gênero principalmente nas séries iniciais.

Outro ponto que favorece a inserção das fábulas no trabalho de compreensão de leitura com as crianças diz respeito à efabulação, ou seja, como os fatos são encadeados dentro da narrativa. Nesse sentido, Coelho(2000, p.71) aponta-nos que:

Em se tratando de literatura infantil, a estrutura mais adequada é a linear, ou melhor, a que segue a sequência normal dos fatos: princípio, meio e fim.

As fábulas atendem a este princípio com maestria, fator que impulsionará através da mediação do professor o prazer da criança em realizar suas leituras, apurando o gosto literário.

Além desses pontos elencados, outro elemento que não pode faltar na fábula é a moral. O fabulista La Fontaine disse que a fábula tem duas partes: o corpo (narrativa) e a alma (moral). Segundo Dezotti (2003, p. 24 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.44), a moral, seja ela expressa no começo (epimítio) ou no fim (promítio), ou subentendida no texto a moral sempre ensina algo a quem lê ou escuta uma fábula, e funciona como um arremate da lição expressa na narrativa.

Em sala de aula, esta estrutura composicional da fábula favorece a aproximação da criança a leitura, pois a narrativa breve (corpo) e a lição ou ensinamento (moral) se completam e são inerentes às experiências dos povos, referenciando as discussões que poderão surgir em sala de aula sobre o bem o mal e tantos outros aspectos

relativos à sociedade em geral. Para o aprimoramento do leitor que está em formação, a presença da alma ou moral, torna a compreensão do texto mais fácil, contribui para o processo de compreensão do sentido do texto, permite que este aluno acostume-se à multiplicidade da linguagem desde cedo, ou seja, que perceba a ligação entre a linguagem predominantemente conotativa presente no corpo (narrativa) e a denotativa presente na alma (moral). Ao utilizar-se desta ferramenta a escola estará promovendo a aquisição de uma leitura rica em sentidos e manifestações, onde o aluno extrapola a simples decodificação de letras.

Dessa forma, com base em todos estes pontos elencados sugerimos que a fábula se mostra como instrumento viável para instigar na criança o gosto pela leitura literária e com isso o desejo de cada vez mais descobrir e buscar novas histórias e personagens em um encantamento que a levará a viagens fantásticas, a caminhos para a formação leitora proficiente, à capacidade de fazer interpretações e inferências textuais mais complexas.

A leitura por prazer pode ser construída conforme o leitor vence obstáculos, limitações e se constitui como sujeito ativo, competente, podendo estabelecer relações entre acontecimentos reais e de pensamento. A leitura de fábulas na escola pode exercer um papel transformador nos alunos, levando-os a estabelecer um diálogo com outros gêneros literários.

Assim, um trabalho literário voltado para a formação de bons leitores seria aquele que explora o texto em suas especificidades, com o contexto, com as relações intertextuais que ele estabelece com outros textos e seu conteúdo, é um trabalho que ultrapassa os aspectos estruturais e possibilita ao leitor um retorno sobre o texto, através das indagações, apreensão de significados nas entrelinhas, reflexões sobre os implícitos no texto e como se associam essas ações com o tema da obra.

Nesta perspectiva, considerando a faixa de idade das crianças, seus gostos e interesses, o uso de histórias de teor maravilhoso constitui-se em um potencial instrumento para despertar sua

atenção e alcançar os objetivos que almejamos com leitores das séries iniciais do ensino fundamental.

Considerações finais

Neste trabalho, propusemo-nos a refletir sobre o papel da leitura, principalmente a leitura literária para a formação do indivíduo, no sentido de atribuir significados aos textos lidos. Nesse contexto, procuramos evidenciar a relevância do ensino da leitura literária em sala de aula, através do gênero fábula, nas séries iniciais do ensino fundamental. Quanto mais incentivarmos a criança, o contato com textos literários, maiores serão as chances de formar leitores proficientes. As fábulas, gênero literário milenar, têm se mostrado uma estratégia para despertar o gosto pela leitura literária, pois nos oferecem um leque de possibilidades para explorar múltiplos sentidos na sala de aula. Seus temas são conhecidos por grande parte do público leitor; além de serem textos curtos, algumas vezes bem humorados, podem servir como ponte para atrair a atenção dos alunos, despertando sua imaginação e sensibilidade. Por terem origem na oralidade, as fábulas são vivas e atemporais, por isso, encontramos muitas versões de uma mesma fábula, o que nos permite explorar a temática de várias maneiras comparando-as, fazer um confronto com diferentes autores de épocas variadas, observar como os assuntos eram tratados de acordo com seu tempo e contexto e explorar o potencial crítico e reflexivo do aluno num processo lúdico em que a leitura contribuirá para desenvolver habilidades fundamentais na formação leitora. Esperamos que as discussões aqui apresentadas possam ser instrumentos de auxílio ao professor das séries iniciais para o êxito na formação leitora de nossas crianças.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et alii. (Org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 235-56.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Como ensinar literatura infantil: para os colégios normais**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1968.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. A fábula. In: DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. Brasília: Editora da UNB: São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.
- DEZOTTI, Maria Celeste Consolin (org.). **A tradição da Fábula: de Esopo a La Fontaine**. – Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2018.
- LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2009.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- OLIVEIRA, Maria Angélica de. **Caminhos da fábula: literatura e poder**. Campina Grande: Bagagem, 2011.

**LEANDRO GOMES DE BARROS E ARIANO SUASSUNA
NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE LEITURA INTERTEXTUAL**

Francisca Faustino da Silva Neto
Elri Bandeira de Sousa

Introdução

O ensino de Literatura, como parte do ensino de Língua Portuguesa, visa à formação do cidadão, especialmente no que diz respeito ao senso crítico, ético e estético, assim como ao desenvolvimento intelectual criativo e autônomo. Embora concordemos com essas afirmações, observamos que o espaço destinado à literatura enquanto objeto artístico e conteúdo didático, na sala de aula, ainda é bastante restrito.

Não podemos nos contentar com as iniciativas individuais dos próprios escritores, de suas associações e do mercado editorial na difusão e debate das obras. A escola não só deve cumprir as funções previstas nos documentos legais, mas atentar mais para a cultura e ajudar a promover seu desenvolvimento. Em outras palavras, o papel da literatura não pode ser, no âmbito da educação formal, o de mero tópico do conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa. A nosso ver, se conseguir fazer da literatura um instrumento de formação artística, humanística e intelectual, a principal agência de produção de conhecimento poderá contribuir com as transformações sociais, políticas e culturais, por meio do estímulo à criatividade, do cultivo da reflexão crítica e do aprendizado da cidadania.

Atentos a esses problemas e propósitos, é que procuramos nos somar aos esforços pela ampliação e qualificação do espaço da literatura na escola e na sala de aula. O eixo principal de nossa proposta didática, neste trabalho, é a análise comparativa das obras

O Auto da compadecida (2008), de Ariano Suassuna, e dos cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* (1999) e *O dinheiro* (2002), de Leandro Gomes de Barros. O intuito é levar os educandos a descobrirem, por meio da leitura crítica, elementos de um texto literário em outros textos: semelhanças e diferenças formais e temáticas, além de inovações próprias do fazer poético. A partir disso, destacamos os seguintes objetivos:

1) Promover a leitura intertextual da peça *O Auto da compadecida* e dos cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*, a fim de exercitar os alunos no letramento literário;

2) Possibilitar o reconhecimento de elementos formais e significativos da literatura de cordel recriados na peça de Ariano Suassuna;

3) Discutir sobre a importância da intertextualidade na construção de textos literários;

4) Ampliar, através do estudo comparativo das obras, o horizonte de expectativa dos alunos;

5) Incentivar a leitura integral de obras literárias, com vistas a superar o problema da leitura fragmentada observado, via de regra, nos Livros Didáticos.

A intertextualidade é um fenômeno que amplia e enriquece a interação autor-texto-leitor, proporcionando uma melhor interpretação, fruição estética e desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual. Por meio dele, o leitor é levado a assumir uma atitude responsiva frente ao texto, estabelecer relações no percurso de leitura, realizar questionamentos, ganhar autonomia e maior capacidade crítica. Esse processo de construção de sentidos não pode ter êxito sem seu principal instrumento: o texto literário em sala de aula.

É importante destacar que a análise da relação intertextual que envolve as obras escolhidas busca abrir caminho para o letramento do aluno. O exercício de leitura intertextual procura envolver o aluno ao máximo nas atividades propostas e tratá-lo como interlocutor do texto. Elas instigam o aprendiz a ativar o seu conhecimento prévio, estabelecer relações, refletir, ampliar saberes

e visões de mundo e, por fim, amadurecer enquanto leitor e enquanto ser humano.

A mediação do professor é fator decisivo no desenvolvimento da leitura. A maneira como ele conduz as práticas de leitura e as estratégias das quais lança mão determina os resultados desse processo. Sem sua qualificação e competência para tal, dificilmente teremos uma formação leitora de qualidade em âmbito escolar. Para Cosson (2014, p. 29), “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Discussão teórica: dialogismo e intertextualidade

Muitos teóricos concebem a intertextualidade como uma das condições básicas para a existência do texto. Considerada um processo amplo e complexo que vai muito além da identificação/reconhecimento das fontes, a intertextualidade abre um leque de possibilidades para o trabalho com a leitura e a produção textual em sala de aula. Esse fenômeno propicia ao aluno o contato com diversos tipos de textos, além de contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, interpretação, compreensão e criação de sentido.

Os textos literários constroem uma série de relações com o homem, com a história, com a realidade e, conseqüentemente, com outros textos. São essas conexões que compõem a rede intertextual e que colaboram com a construção e expansão dos sentidos. Como as obras literárias são produtos das relações que o autor estabelece com o mundo, a suposta neutralidade discursiva dá lugar à liberdade de pensamento e à criação artística. A partir disso, compreendemos que um texto não surge do nada, ele está ligado a outros previamente existentes, numa relação dialógica.

A compreensão de intertextualidade que norteia este trabalho tem origem nos estudos do teórico russo Mikhail Bakhtin, que, ao longo do século XX, estabeleceu o conceito de “dialogismo”. Em linhas gerais, o

dialogismo bakhtiniano é a condição do sentido do discurso, da linguagem. De acordo com suas concepções, todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo. No discurso de qualquer falante, é sempre possível reconhecer a voz do outro, pois é “o outro” que nos define, nos completa. Segundo Bakhtin (1986, p. 162):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas.

Para Fiorin (2006), o dialogismo é definido como o modo fundamental de funcionamento da linguagem, seu princípio constitutivo. Conforme essa teoria, todos os textos são dialógicos porque resultam do embate, do confronto de diversas vozes individuais ou sociais. Nenhum enunciado é livre, puro ou original. São as várias vozes que dialogam internamente na tessitura de um texto e constroem seus sentidos. A respeito da intertextualidade, esse pesquisador afirma que:

A intertextualidade diz respeito à relação entre mais de um texto; ocorre quando um texto se relaciona dialogicamente com outro texto já construído, quando um texto se encontra com outro, quando duas materialidades se entrecruzam, quando duas manifestações discursivas se atravessam (FIORIN, 2006, p. 182).

Apoiando-se nas concepções de Bakhtin e repensando a teoria do dialogismo, a crítica literária Julia Kristeva, na década de 1960, nomeia como intertextualidade o que Bakhtin conceituou como dialogismo. Kristeva (1974, p. 64) afirma que “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto)”. O texto é, assim, um conjunto de enunciados, tomados de outros textos, que se cruzam e se relacionam. Em outras palavras, “todo texto se constrói como mosaíco de citações, todo texto é a absorção e transformação de um

em outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64). É preciso atentar para o fato de que a citação não é, necessariamente, explícita, mas pode ser também implícita.

No processo de intertextualidade, Kristeva chama a atenção para a importância do intertexto. Para essa pesquisadora, é preciso que o leitor reconheça a presença de um texto ou de fragmentos de um texto que conversam com o texto lido. Sem esse reconhecimento, a compreensão, possivelmente, ficará comprometida, uma vez que todo texto está interligado a outros textos, direta ou indiretamente.

Para que o leitor identifique o intertexto se faz necessária a ativação de seu conhecimento prévio. A bagagem de conhecimentos sobre os mais variados temas e o repertório de leitura são aspectos primordiais a essa identificação. O leitor, através das inferências, é levado a questionar, criticar, concordar ou discordar de seu interlocutor. Para Koch e Travaglia (1993), o estabelecimento do sentido de um texto depende, em grande parte, do conhecimento de mundo dos seus usuários.

Koch e Elias (2012, p. 17) convergem com as concepções de Bakhtin e Kristeva, ao afirmar que a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou memória discursiva dos interlocutores. Em outras palavras, todo texto se constrói num processo de absorção e referência a outros textos. Dessa forma, o novo texto pode reforçar o sentido do primeiro ou confrontá-lo. Ao produzir sua obra, o escritor traz à tona uma bagagem de enunciados construída ao longo de sua trajetória. Portanto, seu texto exprime sua memória discursiva, agregando a ela novos elementos, nova roupagem, novo estilo.

Segundo Koch e Elias (2012), o fenômeno da intertextualidade pode se apresentar de duas maneiras: intertextualidade *stricto sensu* e intertextualidade *lato sensu*. Em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. Nesse sentido, a presença do

intertexto é indispensável. Em *stricto sensu*, existem formas diferenciadas de intertextualidade: intertextualidade temática, intertextualidade estilística, intertextualidade explícita, intertextualidade implícita; autotextualidade, intertextualidade intergenérica, intertextualidade tipológica. Na perspectiva *lato sensu*, a intertextualidade é concebida de maneira mais ampla, estabelecendo qualquer relação de diálogo entre um texto e outro. Nela, não há a necessidade de materialização de um intertexto.

Consideramos de fundamental importância a atenção a essas relações na leitura de obras literárias. A nosso ver, o fenômeno da intertextualidade abre um leque de possibilidades de ampliação e aprimoramento da competência leitora. Utilizá-lo com propriedade em sala de aula pode contribuir com a formação de leitores críticos e competentes, sensíveis à fruição estética, uma vez que a partir desse recurso o leitor é levado a lançar mão de seu conhecimento prévio, estabelecer relações entre textos, realizar questionamentos, bem como desenvolver uma atitude interativa no ato de leitura.

Incorporando traços e temas de obras que vão do popular ao erudito, da literatura nacional à universal, Suassuna faz da intertextualidade um dos princípios determinantes de sua produção literária. Unem-se, em seu projeto de preservação do que ele considera ser a identidade nordestina e brasileira, aspectos da literatura de cordel, do romanceiro popular, dos repentistas, da literatura ibérica, das peças de Gil Vicente e do sebastianismo, dando-lhes nova configuração poética. O *Auto da Compadecida* é um bom exemplo do complexo jogo intertextual que configura suas obras. Conforme Machado (2005, p. 65):

O “Auto da Compadecida” possui um caráter épico e é baseado na tradição católica medieval, nos milagres e também nos “autos” de Gil Vicente. Suassuna serviu-se de uma personagem central, “João Grilo”, que, para conduzir a ação, interpela o público e utiliza todos os recursos circenses e populares para dinamizar a cena. O autor, numa postura francamente moral, mas sem fanatismo, criticou, na peça, com um delicioso humor nordestino, a simonia, a justiça, o preconceito e a exploração dos pequenos pelos grandes. Nesta peça, encenada no momento em que o Brasil passava, quase

sem transição, da Idade Média para a época Moderna, em que a consciência e a luta de classes tentava se afirmar, Suassuna conseguiu um feliz casamento, ao unir à crítica social o folclore da região.

No *Auto da Compadecida*, é possível observar um trabalho de assimilação e atualização de vários textos, principalmente os da literatura de cordel. A relação da peça com dois cordéis de Leandro Gomes de Barros aparece num depoimento do autor:

Os cordelistas me influenciaram tanto quanto Lorca, que tem o mundo de cavalo, boi, cigano e romanceiro popular parecido com o meu, ou Calderón de La Barca; para mim o príncipe dos poetas brasileiros é Leandro Gomes de Barros, autor de dois dos três folhetos em que me inspirei para escrever o *Auto da Compadecida: O Enterro do Cachorro e O Cavalo que Defecava Dinheiro*¹ (SUASSUNA, 1986, p. 182).

O cordel, por si só, vem sendo estudado, cada vez mais, pelos pesquisadores da literatura. Alertando, porém, para o fato de que o folheto deve ser lido, não pelo “pragmatismo de suas informações”, mas como construção de uma experiência significativa de leitura, Marinho e Pinheiro (2012, p. 12) destacam que:

Todo leitor ou ouvinte de literatura de folhetos aprendeu a apreciar este gênero a partir de narrativas de aventura, de proezas, de pejejas, de notícias cheias de invenções, de brincadeiras, da folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas e situações.

Suassuna recria os traços desse acervo literário que tem como marcas a oralidade e elementos característicos da cultura popular e sertaneja. As narrativas dos folhetos *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro* ressurgem no *Auto* quase que literalmente. O autor procurou manter o teor crítico desses cordéis, ressaltando temas como as desigualdades sociais, a avareza, a astúcia, a prática da simonia, a violação de valores morais, etc. A linguagem simples das personagens e o viés humorístico também são traços assimilados que permeiam toda a estrutura da obra.

¹ Embora Ariano Suassuna chame o folheto de *O Enterro do Cachorro*, o nome oficial desse cordel é *O dinheiro*.

No primeiro ato da peça já encontramos referências ao cordel *O dinheiro*. Esse folheto conta a história de um inglês que oferece um numerário razoável para que o vigário faça o enterro de seu cachorro num ritual cristão. Sabendo que o cachorro deixou um testamento que lhe traria lucro, o vigário infringe as normas da Igreja e celebra o enterro do animal. A atitude do religioso tematiza as fraquezas humanas frente aos bens materiais. Vejamos um trecho desse folheto:

Mandou chamar o vigário:
- Pronto! – o vigário chegou.
- Às ordens, Sua Excelência!
O Bispo lhe perguntou:
- Então, que cachorro foi
Que o reverendo enterrou?

- Foi um cachorro importante,
Animal de inteligência:
Ele antes de morrer,
Deixou a Vossa Excelência
Dois contos de réis em ouro.
Se eu erre, tenha paciência.

- Não errou não, meu vigário,
Você é um bom pastor.
Desculpe eu incomodá-lo,
a culpa é do portador!
Um cachorro como esse,
Se vê que é merecedor!
(BARROS, 2002, p. 103).

Como vimos, a suposta atitude do animal parece elevá-lo à condição humana, pelo menos na perspectiva dos sacerdotes interesseiros. Assim como o homem, o cachorro passou a valer pelo que tivera e deixara em termos materiais. Suassuna retoma a narrativa do folheto fazendo algumas modificações.

Na peça, temos a mulher do padeiro como a dona do cachorro. Ela oferece dinheiro ao padre para que celebre em latim o enterro

do animal. O padre ambicioso passa por cima das leis da Igreja e aceita realizar a cerimônia. Suassuna, assim como Barros, faz, em suas obras, uma sátira social à ambição presente em figuras religiosas como o Padre e o Bispo, que tudo fazem em nome do dinheiro. O autor procura lembrar que até por trás de instituições como a Igreja pode existir o ser humano com todas as suas complexidades e fraquezas.

O segundo ato da peça refere-se ao folheto *O cavalo que defecava dinheiro*. Esse cordel narra a história de um duque ambicioso que tudo que via queria comprar. Seu compadre, homem pobre e astucioso, decidiu então aplicar-lhe um golpe. O plano consistia em espalhar a notícia de que seu cavalo defecava dinheiro. O duque velho, acreditando na fraude, tratou logo de comprar o animal. Pouco tempo depois, percebe a armadilha em que caiu. O fragmento abaixo ilustra esse episódio:

Foi na venda e de lá trouxe
Três moedas de cruzado
Sem dizer nada a ninguém
Para não ser censurado
No fiofó do cavalo
Foi o dinheiro guardado

Do fiofó do cavalo
Ele fez um mealheiro
Saiu dizendo: sou rico
Inda mais que um fazendeiro
Porque possuo um cavalo
Que só defeca dinheiro.

Quando o duque velho soube
Que ele tinha esse cavalo
Disse pra velha duquesa:
Amanhã vou visitá-lo
Se o animal for assim
Faço jeito de comprá-lo
(BARROS, 1999, p.1-3).

Pressupondo que o duque viria pedir-lhe uma explicação, o compadre já arquitetara outro golpe, dessa vez com a participação de sua esposa: prende uma bexiga cheia de sangue de galinha no pescoço da mulher e finge matá-la. Em seguida, toca a rabeca para ressuscitá-la. Ao presenciar aquela cena, o duque velho decide comprar o instrumento mágico. Chegando em casa, discute com sua esposa e resolve dar-lhe uma lição. Mata a mulher, certo de que ela iria reviver ao ouvir o som da rabeca. Quando percebe que foi enganado novamente, entra em desespero. Vejamos um trecho da narrativa:

O velho que confiava
Na rabeca que comprou
Disse a ela: - Cale a boca!
O mundo agora virou
Dou-lhe quatro punhaladas,
Já você sabe quem sou.

Ele findou as palavras
A velha ficou teimando,
Disse ele: -Velha dos diabos
Você ainda está falando?
Deu-lhe quatro punhaladas
Ela caiu arquejando...

O velho muito ligeiro
Foi buscar a rabequinha,
Ele tocava e dizia:
-Acorde, minha velhinha!
Porém a pobre da velha,
Nunca mais comeu farinha
(BARROS, 1999, p. 11).

Na obra de Suassuna, o responsável por todas as armações é João Grilo, personagem construído, aproximadamente, à maneira dos anti-heróis dos romances picarescos. Apesar de usar artifícios enganosos para sobreviver, o personagem da peça é inocentado de

qualquer culpa no juízo final por representar a parcela oprimida da sociedade.

No *Auto da Compadecida*, ao invés do cavalo que defecava dinheiro, temos um gato. João Grilo resolve enganar sua patroa dizendo que o animal dava lucro, pois “descomia” dinheiro. O golpe da rabeça mágica narrado no cordel também é retomado na trama da peça. O autor realiza algumas modificações, como a troca da rabeça pela gaita. João Grilo planeja forjar a morte de Chicó, para, em seguida, ressuscitá-lo tocando esse instrumento. A estratégia adotada é a mesma do matuto no folheto.

A fixação de traços da cultura popular, a linguagem simples na fala das personagens, a linha humorística, a presença do anti-herói e o rema religioso fundem-se como temática e forma no *Auto da Compadecida*. A integração desses elementos oferece ao leitor uma visão do que Suassuna considera serem as raízes da cultura nacional. O autor do *Romance da Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta* (1971) declara: “eu queria fazer um teatro que expressasse meu país e meu povo [...] Queria tentar expressar o povo brasileiro, que é meu. Povo pelo qual tenho um entusiasmo muito grande.” (SUASSUNA, 2004, p. 21).

Esse propósito de identificação, presente em toda a obra de Suassuna e, particularmente, no *Auto*, não se limita à criação de personagens e situações típicas. Ele inclui problemas sociais e regionais, a crítica de costumes e, como vimos, a assimilação da literatura popular, nacional e universal, desde que coerentes com seu projeto. Discordando da concepção de autoria como produção individual e única, Suassuna consegue, através de um amplo leque de intertextos, apresentar uma visão crítica de nossa sociedade e das relações hipócritas vividas pelos seus membros.

A metodologia adotada neste trabalho é bibliográfica, com abordagem qualitativa e de natureza aplicada, e objetiva instrumentalizar os professores do 9º ano para a utilização inovadora do texto literário em sala de aula. A proposta de intervenção que sugerimos está pautada nas concepções do letramento literário e seguem os passos da Sequência Básica:

motivação, introdução, leitura e interpretação, desenvolvida por Cosson (2014, p. 12):

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

Nossa sugestão de atividade procura contribuir com a solução de um problema que requer um enfrentamento urgente: a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. Reconhecendo a literatura como um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, este trabalho objetiva apresentar, como proposta didática direcionada ao 9º ano, a leitura intertextual das obras de Ariano Suassuna e Leandro Gomes de Barros acima comentadas, por meio do modelo de sequência básica supracitado. Essa opção metodológica implica uma nova visão, que envolve o ato de ler e suas finalidades:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2014, p. 120).

O aprendizado crítico da leitura literária depende da mediação empreendida pelo professor. A nosso ver, cabe a ele, ao longo de todo o processo, refletir, dialogar com seus alunos, fazer intervenções e mudar o percurso, quando necessário for.

Vale ressaltar que pensamos a literatura não apenas como componente de uma disciplina escolar, mas como um fenômeno artístico, cultural e político, que pode ser apreciado esteticamente e criticamente. Aqui, a concebemos como arte que resulta de um

novo e criativo arranjo de palavras e ideias, um instrumento de interação no qual se produzem sentidos diversos e que, ao mesmo tempo, leva o leitor ao encontro de mundos imaginários ou à imitação do mundo real, despertando sensações e experiências múltiplas.

Estimular o aluno a ler uma obra literária pelo viés do prazer estético e da curiosidade intelectual talvez seja a tarefa mais desafiadora e ousada para qualquer professor de Língua Portuguesa na atualidade. Uma série de fatores tem causado o afastamento progressivo do aluno da prática da leitura, em especial da literária, no Ensino Fundamental II. Mas, independentemente das dificuldades, precisamos encontrar caminhos e novas práticas pedagógicas que venham minimizar os impactos desse problema.

A nosso ver, o letramento literário se oferece como uma possibilidade real de ampliação e fortalecimento da educação literária, permitindo o aprendizado crítico e o prazer estético. Dar condições ao aluno para que possa vivenciá-lo em sua plenitude é responsabilidade da escola. A seguir, apresentaremos nossa proposta de intervenção, convictos de que podemos contribuir com a formação leitora de nossos alunos.

Sequência Básica de Leitura Literária

Textos literários: *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e os cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*, de Leandro Gomes de Barros.

Objetivo Geral: Desenvolver o gosto pelo texto literário e, em torno de sua leitura, uma interação produtiva dos alunos em sala de aula, construindo possibilidades que vislumbrem a formação de leitores literários.

Conteúdo: Leitura literária

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 32 horas/aula

Avaliação: Será contínua, devendo acompanhar os resultados das práticas de leitura literária, a fim de direcioná-las e/ou ajustá-las, se preciso for.

MOTIVAÇÃO

Objetivo: Motivar e preparar o aluno para o primeiro contato com os textos, despertando e incentivando o interesse pela leitura literária.

Tempo: 4 horas/aula

Recursos: Textos e outros materiais impressos, projetor de slides, aparelho de som, notebook, cartolinas, lápis hidrocor, tesoura, cola, livros e revistas.

1º Momento

Professor(a),

Comece esta etapa apresentando slides com imagens representativas do povo, da cultura popular e de outros aspectos importantes da região Nordeste. O contato com imagens que, de certa forma, se relacionam com o enredo das obras escolhidas, configura-se como um procedimento de leitura importante, visto que vivemos numa época em que os textos visuais participam ativamente em todas as esferas da comunicação humana.

Após a exibição das imagens, estimule os alunos a emitirem suas impressões pessoais, a partir de questionamentos como:

1) O que você acha da forma como o povo é retratado nas imagens?

2) Que aspecto abordado nas imagens mais chamou a sua atenção?

3) Quais as qualidades desse lugar? O que lhe falta?

4) Você tem orgulho de ser nordestino e da cultura de sua região? Porquê?

Fique à vontade para acrescentar outras indagações, se necessário. A produção de perguntas após a leitura de imagens

favorece a interação do aluno com o texto visual. Aproveite as respostas dos alunos para levantar reflexões e discussões sobre a temática abordada.

2º Momento

Distribua o seguinte poema para a leitura:

Exaltação ao Nordeste

Eita, Nordeste da peste,
Mesmo com toda sêca
Abandono e solidão,
Talvez pouca gente perceba
Que teu mapa aproximado
Tem forma de coração.
E se dizem que temos pobreza
E atribuem à natureza,
Contra isso, eu digo não.
Na verdade temos fartura
Do petróleo ao algodão.
Isso prova que temos riqueza
Embaixo e em cima do chão.
Procure por aí a fora
"Cabra" que acorda antes da aurora
E da enxada lança mão.
Procure mulher com dez filhos
Que quando a palma não alimenta
Bebem leite de jumenta
E nenhum dá pra ladrão
Procure por aí a fora
Quem melhor que a gente canta,
Quem melhor que a gente dança
Xote, xaxado e baião.
Procure no mundo uma cidade
Com a beleza e a claridade
Do luar do meu sertão
(MOURA, 2020).

Organize uma leitura compartilhada e expressiva, a fim de chamar a atenção para o ritmo, as rimas e a linguagem do poema. Em seguida, realize questionamentos orais como:

1)Você concorda com a visão que o eu lírico tem sobre o Nordeste?

2)Comprove com trechos do poema a célebre frase de Euclides da Cunha: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”.

3)Na sua opinião, a pobreza da região Nordeste é consequência da natureza?

4)Se essa região tem tanta riqueza, por que a pobreza assola seu povo?

3º Momento

A partir das imagens exibidas e do poema lido, peça aos alunos para produzirem um mural contendo frases, imagens e/ou desenhos sobre o tema “Identidade nordestina”. É importante que o mural revele como os alunos se sentem enquanto nordestinos e como eles veem a figura do sertanejo. Após a produção e apresentação do mural, deve-se promover uma roda de conversa para socializar as impressões dos alunos acerca da atividade.

INTRODUÇÃO

Objetivo: Apresentar para os alunos os autores e as obras a serem lidas, para que tenham contato com o livro e explorem o material.

Tempo: 2 horas/aula

1º Momento

Professor (a),

Inicie esta etapa apresentando os autores e as obras. A apresentação deve ser sucinta, sob pena de tornar-se algo cansativo

e que venha a afastar os alunos dos objetivos de leitura. Elementos paratextuais como a capa, as orelhas, o prefácio, os dados biográficos (anexo A) devem ser lidos e explorados. Nesse momento, é importante que os alunos relatem tudo o que sabem a respeito dos autores e das obras apresentadas. Dessa forma, é possível extrair deles os conhecimentos prévios a partir de questionamentos como:

1) Você conhece ou já ouviu falar desses autores e das obras apresentadas?

2) Se sim, o que sabe sobre eles?

3) O que esses autores têm em comum?

4) Que temas eles costumam abordar em suas obras?

2º Momento

Após a apresentação das obras e dos autores, sugerimos a seguinte atividade extraclasse: confecção de um diário de leitura para o registro das impressões acerca das obras lidas.

Leitura

Textos: *Auto da Compadecida* e os cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*

Objetivo: Desenvolver uma leitura prazerosa e integral das obras literárias.

Tempo: 8 horas/aula



1º Momento

Professor (a),

Comece este momento pela leitura dos cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*. Por se tratar de textos curtos, sugerimos que a leitura seja feita em sala de aula. Proponha aos alunos uma leitura compartilhada, com entonação e em voz alta, para que eles possam vivenciar as histórias contadas nos folhetos, bem como perceber o ritmo, as rimas, a linguagem e outros elementos estéticos dos cordéis.

2º Momento

Após a leitura dos cordéis e o intervalo referente a esses textos, inicie a leitura do *Auto da Compadecida*. Por se tratar de uma obra mais longa, o ideal é que essa atividade ocorra num ambiente apropriado para isso, como a sala de leitura ou a biblioteca da escola. Se a escola não contar com nenhum desses espaços, a atividade pode ser desenvolvida em casa. É importante que o professor acompanhe todo o percurso estimulando, dialogando com a turma, elucidando trechos que possam parecer incompreensíveis, criando expectativas quanto ao desenrolar da trama e instigando o aluno a seguir adiante com a leitura.

Atenção, professor!

Segundo Cosson (2014), o ato de ler é considerado uma das situações mais relevantes no processo do letramento literário. O autor propõe que ele seja acompanhado por *intervalos*, isto é, espaços para a aplicação de atividades específicas, que dão ao professor condições de aprimorar, avaliar e ajustar todo o percurso de leitura.

A seguir, temos algumas recomendações relevantes para o desenvolvimento desta etapa:

- Combinar com os alunos as etapas de leitura, definindo com eles as páginas e os prazos;
- Realizar um acompanhamento de leitura, a fim de auxiliar nas dificuldades dos alunos;
- Evitar atitudes de policiamento que possam causar constrangimento ou um possível afastamento do aluno da atividade de leitura;
- Realizar questionamentos orais que suscitem a elaboração de inferências;
- Se possível, transformar os ambientes de leitura em espaços convidativos e acolhedores.

1º Intervalo de leitura

Textos: *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*

Objetivos:

- Compreender o modo de organização e a função social do gênero cordel;
- Aprofundar a compreensão sobre o tema tratado nos cordéis, a partir da leitura de outro gênero literário.

Tempo: 4 horas/aula

Recursos: notebook, projetor de slides

1º Momento

Professor (a),

Sugerimos que o 1º intervalo aconteça após a leitura dos dois cordéis. Inicie essa etapa exibindo um documentário sobre a Literatura de cordel, produzido pelo *Globo Rural* (Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=entyRe9GYiw>). Em seguida, a partir de slides, apresente a estrutura composicional do gênero cordel, enfatizando seus aspectos formais, temáticos e estéticos.

2º Momento

Depois de possibilitar um estudo sobre o gênero cordel e aprofundar a compreensão sobre o tema tratado nos textos lidos, proponha à turma a produção coletiva de um cordel sobre o tema “Dinheiro”. Essa atividade, além de propiciar uma interação ativa dos alunos, permite o registro dos conhecimentos construídos ao longo do percurso de leitura. Nessa construção, o professor deve auxiliar os alunos dando sugestões de como melhorar o seu texto.

2º Intervalo de leitura

Texto: *Auto da Compadecida*

Objetivo: Compreender o modo de organização e a função social do gênero dramático.

Tempo: 2 horas/aula.

Recursos: computadores, projetor de slides.

1º Momento

Professor (a),

Comece este momento propondo à turma uma pesquisa sobre o texto dramático. O ideal é que essa atividade seja realizada no laboratório de informática. Se a escola não dispõe desse espaço, ela

pode ser feita em casa. Segue uma sugestão de roteiro para nortear a pesquisa:

- 1) História do teatro: como, quando e onde surgiu o teatro;
- 2) Características e elementos que compõem o gênero dramático;
- 3) As relações entre o gênero dramático e o gênero narrativo.

É importante que os alunos façam um registro de tudo o que foi pesquisado.

2º Momento

Apresente, a partir de slides, a estrutura composicional, as características e a função social do texto dramático.

3º Intervalo de leitura

Textos: *Auto da Compadecida* e os cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*.

Objetivos:

- Promover um estudo sobre a intertextualidade;
- Discutir a relação intertextual que envolve as obras lidas;
- Levar os alunos a identificarem os elementos da Literatura de cordel retomados no *Auto da Compadecida*.

Tempo: 8 horas/aula

Recursos: notebook, projetor de slides, textos impressos.

1º Momento

Após a leitura integral da peça *Auto da Compadecida*, sugerimos a exibição do filme de Guel Arraes (2000), intitulado *O auto da compadecida*.

Nesse momento, convém explicar que, geralmente, filmes e minisséries que retratam obras literárias não são fiéis às mesmas.

Essas produções costumam apresentar algumas diferenças em relação ao texto original, visto que pertencem a outro gênero com especificidades próprias.

Depois da exibição do filme, promova a análise comparativa entre a obra literária e sua versão cinematográfica. Para isso, é possível instigar os alunos, a partir de questionamentos como:

1) Quais as diferenças observadas entre o texto literário e o filme?

2) Na sua opinião, por que o diretor do filme acrescentou uma história de amor à obra original?

3) Por que a figura do palhaço só aparece no livro? Qual a sua função ao longo da trama?

Sugerimos a criação de duas colunas na lousa para que nela sejam feitas as anotações pelos alunos. Nesse momento, é importante que o professor realize uma discussão sobre aspectos como:

➤ A figura do nordestino nos textos, relacionando suas características e comportamento às condições do ambiente;

➤ As críticas feitas ao clero, à justiça dos homens, à soberba e às diversas formas de corrupção;

➤ O misticismo e a religiosidade do povo nordestino;

➤ A cultura do cangaço representada na obra.

2º Momento

Aqui o professor deve empreender, a partir de slides, um estudo sobre a intertextualidade, deixando claro toda a importância desse recurso linguístico para a produção de textos literários e de outros gêneros.

É preciso chamar a atenção dos alunos para a relação intertextual que envolve as obras lidas e para a maneira como Ariano Suassuna produziu sua peça. O objetivo aqui é levar os alunos a identificarem os elementos da Literatura de cordel recriados no *Auto da Compadecida*.

Interpretação

Textos: *Auto da Compadecida* e os cordéis *O cavalo que defecava dinheiro* e *O dinheiro*.

Objetivos:

- Possibilitar a socialização oral das diversas compreensões construídas acerca das leituras realizadas;
- Registrar as impressões de leitura de forma livre e individual.

Tempo: 4 horas/aula

1º Momento

Professor (a),

Comece esta etapa promovendo um debate mais amplo sobre a leitura dos textos. Para tanto, organize uma roda de conversa para o compartilhamento das impressões de leitura. É importante que os alunos avaliem as obras, destacando os motivos pelos quais indicariam ou não as leituras para outros colegas. Sugerimos, nesse momento, a produção de uma resenha crítica sobre as obras lidas.

2º Momento

Após a discussão geral das obras, proponha como culminância da sequência de leitura literária a produção de uma peça teatral que retrate um dos temas abordados nos textos lidos. A turma deve se organizar em grupos para executar essa tarefa. A produção e os ensaios podem ser feitos num horário oposto ao das aulas ou em casa. Após a intervenção do professor, as peças produzidas devem passar por um processo de reescritura.

3º Momento

Sugerimos, para o encerramento da última etapa da sequência de leitura, a dramatização das peças teatrais produzidas pelos

alunos. Este é o momento de oportunizar e apreciar o protagonismo juvenil. A proposta aqui empreendida vê o aluno como agente fundamental no processo de construção do conhecimento, sobretudo o da leitura. Fazê-lo sentir-se parte integrante desse projeto é nosso dever.

Professor (a):

Esperamos que a presente proposta de sequência didática possa servir de estímulo à produção de novas práticas pedagógicas que venham ampliar e fortalecer a formação de leitores literários. Acreditamos que um contato prazeroso e significativo com a literatura é o alicerce dessa construção. Atividades que despertem e/ou ampliem o gosto pela leitura literária, que promovam momentos de leitura agradáveis, lúdicos e criticamente importantes para nossos alunos precisam fazer parte da rotina escolar, a fim de que a fruição estética não seja substituída por tarefas obrigatórias da disciplina de Língua Portuguesa. Vale salientar que a presente sequência didática não deve ser vista como algo pronto e acabado, mas como estímulo a novas produções que considerem o contexto de cada professor e de cada escola. Por fim, temos a certeza de que uma postura metodológica autônoma e democrática, que trata a literatura como um instrumento prazeroso e instigante, pode dar novos rumos ao ensino de literatura no Ensino Fundamental II.

Considerações finais

Letrar o alunado para que possa participar efetivamente da sociedade contemporânea é, sem dúvida, o maior desafio da escola atual. O letramento literário se configura como uma prática fundamental na formação de cidadãos autônomos, livres e capazes de intervir em sua própria realidade. No Brasil, há uma necessidade ainda maior de tornar essa proposta metodológica parte integrante do cotidiano escolar.

Certamente, o número de analfabetos funcionais em nosso país ainda é muito alto. Assim, a escola, principal agência promotora do conhecimento, precisa preparar-se para minimizar esse problema que envolve não só o analfabetismo, mas os letramentos. É evidente que não se trata de tarefa simples a realizar. Exige uma postura diferenciada, uma busca constante por estratégias metodológicas

inovadoras e um comprometimento de todos. Não há como se pensar em cidadania sem a produção e a apropriação do conhecimento e sem competência leitora. Em outras palavras, não há como se pensar em transformações políticas, sociais e culturais sem acesso à educação de qualidade, ao domínio da língua, das tecnologias e de diversos saberes necessários ao processo de emancipação de que todo ser humano necessita.

É dever da escola elaborar estratégias que levem o aluno a desenvolver habilidades diversas, entre elas o domínio da escrita e da leitura. Como sabemos, há muito tempo a leitura deixou de ser apenas uma atividade de decodificação. O mundo moderno exige leitores criativos, competentes e conscientes de seu papel na sociedade.

No atual contexto, a literatura pode se colocar como artefato que desempenhe diversas e significativas funções. Pode apresentar-se como alternativa, enquanto forma de conhecimento, de fruição e deleite, a um mundo de objetos programados que oferecem apenas o entretenimento. Ela pode favorecer novas experiências e descobertas, estimular a criatividade e a imaginação, proporcionar a catarse das emoções e despertar a reflexão e a criticidade dos leitores.

Os livros estão à venda nas livrarias e na internet, são as estrelas das feiras literárias, são comentados aqui e ali em raros programas midiáticos, mas reclamam outros espaços e uma presença mais constante na vida das pessoas. É a escola que deve assumir-se como espaço privilegiado da literatura e da cultura em geral, envolvendo-as na vida dos alunos.

Pensando nessas questões e nesses problemas, apresentamos, neste trabalho, uma proposta de leitura intertextual direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, que se mostrasse atraente, prazerosa e capaz de aproximar os alunos do universo da literatura. O encontro com a ficção, com a poesia, com o drama ou o cordel pode ser mais que apenas uma tarefa enfadonha em casa ou na sala de aula.

Para que esse encontro entre o deleite e o saber se efetive, de fato, o professor, enquanto mediador de leitura, deve desempenhar um papel decisivo. Isso por que o ensino de literatura, com vistas

ao letramento do aluno, requer um profissional inovador, distante das velhas e tradicionais práticas de leitura literária. As atividades de leitura sugeridas neste trabalho privilegiam momentos interativos, em que os alunos possam opinar, concordar, discordar, comparar, imaginar, enfim participar ativamente da construção de seu conhecimento.

As obras selecionadas – dois cordéis e um auto – pertencem a gêneros diferentes, mas se aproximam pela relação intertextual que apresentam. Explorar as afinidades temáticas e formais e, mesmo, as diferenças entre esses textos pode ser uma atividade produtiva que amplie os horizontes de conhecimento e expectativa dos alunos.

O trabalho com a intertextualidade nos leva a um contato potencializado com as obras, pois, para saber o que as liga, temos que lê-las, ou seja, temos que ler mais obras e melhor. Para tanto, cabe ao professor construir estratégias metodológicas que promovam maior interação entre autor, texto e leitor.

As sugestões de letramento literário, defendidas por Cosson (2014), deram sustentação à proposta de trabalho aqui empreendida. O modelo de sequência básica adotado direcionou o percurso das leituras e de todas as atividades pensadas. Trabalhar com a literatura em sala de aula, num país onde pouco se lê, requer planejamento, estratégias criativas, bem como orientação e um acompanhamento maior por parte do professor.

Por fim, esperamos ter contribuído de alguma forma com os estudos e as pesquisas que se interessam pela leitura literária enquanto ferramenta importante na formação de leitores no Ensino Fundamental II. Concluímos afirmando que inserir a literatura na prática pedagógica cotidiana é uma necessidade urgente, pois estamos tratando de um processo transformador, que pode ir além da produção de conhecimento e de prazer estético.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Fratesdri Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARROS, Leandro Gomes de. **O Cavalo que defecava dinheiro**. Fortaleza: Tupynanquim, 1999.
- BARROS, Leandro Gomes de. “O dinheiro (o testamento do cachorro)”. In: MEDEIROS, Irani. **No reino da poesia sertaneja**: antologia Leandro Gomes de Barros. João Pessoa: Ideia, 2002.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COSSON, Rildo. As práticas de leitura literária. In: **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. – 1. ed. - São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva: 1974.
- MACHADO, Irley. Do cenário histórico e teatral à proposta de Ariano Suassuna. In Arantes, Luiz Humberto Martins; MACHADO, Irley (Org.) **Perspectivas teatrais**: o texto, a cena, a pesquisa e o ensino. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- MARINHO, Ana Cristina. PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOURA, Luiz Gonzaga de. **“Exaltação ao Nordeste”**. Brasil: Portal do Professor, 2020. Disponível em http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=25030&secao=espaco&request_locale=es. Acesso em 20/01/2021.

O AUTO da Compadecida. Direção: Guel Arraes. Brasil: Globo Filmes e Lereby Produções. 2000 (152:29 min.). 01 DVD.

SUASSUNA, Ariano. “A Compadecida e o Romancelheiro nordestino”. In: **Literatura popular em verso**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

SUASSUNA, Ariano. **Um Brasil que Resiste em Correlação com a Palavra**. São Paulo: Laziele, 2004.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 1 ed. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.

AUTORIA FEMININA EM RODAS DE LEITURA: UM ESPAÇO POSSÍVEL PARA REFLEXÃO SOBRE EXPRESSÕES DE GÊNERO

Leidiana Rodrigues do Vale
Nelson Eliezer Ferreira Júnior

Introdução

A formação de leitores/as críticos/as, que dialogam com o texto, se dá quando a escola condiciona o desenvolvimento de leituras refletivas e contextualizadas. Sem diminuir a importância da assimilação dos diversos saberes, é preciso desenvolver, com empenho, práticas de leituras em que o valor está no próprio ato de ler e dialogar com o texto e com mundo, a partir de um processo de interação e troca de saberes e vivências entre todos/as os envolvidos/as na ação. Nesse sentido, Freire (2009, p. 11) afirma:

Compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Na perspectiva de **leitura**, presente nas teorias de Paulo Freire, nascem as práticas sociais e culturais de mediação, aqui desenvolvida com as rodas de leitura. Nessa abordagem, a leitura de mundo apresenta-se como essencial à construção e à apropriação do conhecimento sobre as expressões de gênero presentes nos textos literários. Essa prática se dá dentro de uma percepção da necessidade de visibilização da representatividade feminina por meio da literatura no ambiente escolar. Desse modo, esse estudo considera a seleção de

textos de duas escritoras contemporâneas cearenses – Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho. Essa escolha de escritoras pertencentes a uma realidade sociocultural local busca trazer para essa abordagem a possibilidade de evidenciar a escrita de autoria feminina, assim como estabelecer o diálogo com a realidade do/a aluno/a.

Essa percepção da literatura como prática social está atrelada também ao conceito de letramento literário, isto é, práticas discursivas envolvendo leitura (no caso, os poemas de Zilda Marinho e Ieda Estergilda de Abreu) de modo a torná-las significativas, perpassando o contexto do texto e ganhando sentido nas vivências e no contexto social dos alunos leitores e das alunas leitoras.

De acordo com Soares (2004, p. 72): “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Logo, as rodas de leitura vão além da decodificação ou da interpretação do texto, fazem parte do desenvolvimento de saberes e valores para formação social dos/as alunos/as.

Quanto aos objetivos e aos procedimentos dessa pesquisa, as rodas de leitura foram selecionadas, em detrimento de outras abordagens, por traduzirem-se como uma estratégia metodológica que viabiliza a formação de leitores críticos e reflexivos. Esse efeito vai ao encontro das novas concepções de ensino da língua e da literatura sob a perspectiva do letramento. Nessa abordagem forma-se uma rede de comunicação capaz de ressignificar, (re)criar sentidos para o texto e o contexto de produção e recepção, visto que vivências, memórias, experiências podem ser acionadas e partilhadas pelos/as leitores/as.

A escolha metodológica pela pesquisa bibliográfica e participante viabilizou lançarmos um olhar para as obras dessas autoras cearenses - Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho. Ao considerarmos o estudo de seus poemas, idealizamos quatro Rodas de Leitura com a turma de 9º ano da escola pública de Ensino Fundamental de tempo integral no município de Pedra Branca, Ceará, EEFTI Maria Alves de Oliveira. Acreditamos que, ao propormos a

presença da literatura de autoria feminina nas escolas, poderemos contribuir para a percepção de algumas questões de gênero, assim como, analisar se os textos são condizentes com temáticas que abordam os papéis sociais contemporâneos. Além disso, poderemos contribuir para construir uma imagem da mulher vinculada à escrita, pois o/a aluno/a precisa perceber a mulher em diferentes espaços.

Em suma, o campo de estudo dessa pesquisa se faz na prática de Rodas de Leitura, com a presença de literatura de autoria feminina, visto que a literatura também é um espaço de fala importante, em que a mulher pode expressar algo sobre mundo e sobre as representações socioculturais. Desse modo, as questões postas aqui se voltam para os seguintes pontos: como a literatura contribui para a construção e reconstrução dos papéis sociais, especialmente em relação ao gênero? Como as Rodas de Leitura e a presença da literatura de autoria feminina nas escolas podem contribuir para a percepção dos/as alunos/as sobre as expressões de gênero? Como desenvolver estratégias para que os/as alunos/as tenham acesso à produção literária de autoria feminina cearense contemporânea?

Nesse estudo também trazemos uma análise do livro didático adotado na instituição de ensino EEFTI Maria Alves de Oliveira, *Português Linguagens*, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva em 2015. Nessa análise constatamos a presença reduzida de produções literárias de autoria feminina em comparação ao número de produções de autoria masculina. Além do pouco espaço para as produções de autoria feminina, constatamos ainda que essa abordagem, em alguns momentos, é pouco significativa, pois não considera uma reflexão sobre a produção.

O Livro Didático, as rodas de leitura e a literatura de autoria feminina

Nos anos finais do Ensino Fundamental, em que se busca cultivar o hábito da leitura e desenvolver competências leitoras, a literatura não pode ficar em segundo plano. Partimos da premissa

que a utilização de textos em sala de aula, especialmente os textos literários, é essencial para o desenvolvimento do prazer da leitura, da aprendizagem da língua, da percepção do mundo e das diversas questões sociais. Trata-se de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição, pois como se afirma na BNCC, no que diz respeito ao contato com a literatura:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica (BRASIL, 2018, p. 196).

A Base Nacional Comum Curricular também aponta a relevância do campo literário para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para que o/a leitor/a reconheça e compreenda modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, perceba a si mesmo e desenvolva uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. Nesse sentido, a literatura de autoria feminina revela modos de ser e estar no mundo a partir do olhar da mulher que permaneceu por tanto tempo silenciada.

O ensino de literatura e as práticas de leitura nas escolas necessitam da inserção de mulheres escritoras. Essa luta por igualdade de gênero precisa se firmar, gradativamente, no campo da literatura. Como afirma Adechie (2017, p. 35), “a linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos”. E, a linguagem literária é um dos campos de expressão das percepções do mundo, assim, quando trazemos para sala de aula textos de autoria feminina, os/as alunos/as colocam em xeque muitas das questões de gênero, além de torná-la um espaço gerador e reproduzidor da igualdade, onde todos têm direito a voz.

Contudo, diferentemente da literatura de autoria masculina, predominantemente presente nos livros didáticos, a literatura de

autoria feminina segue praticamente apagada. Essas questões, levantadas no âmbito dos estudos junto ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS- da Universidade de Campina Grande, Campus Cajazeiras/PB, nos levam à problematização do acesso à literatura de autoria feminina no ambiente escolar nas séries finais do Ensino Fundamental.

Vejamos a seguir a análise do material didático adotado na EEFTI Maria Alves de Oliveira, escola onde desenvolvemos as rodas de leituras com as produções de Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho. A instituição adota o livro didático *Português Linguagens*, 9º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela editora Saraiva em 2015. Esse livro foi selecionado pelos professores e distribuído pelo Ministério da Educação – MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O volume é composto por quatro unidades que, por sua vez, é composto por quatro capítulos, sendo que cada capítulo se subdivide nas seções: *Estudo do texto*; *Produção de texto* e; *A língua em foco*.

Autor e autora, Cereja e Magalhães (2015), ao fazerem a apresentação da estrutura e da metodologia de ensino abordada da obra, destacam: a língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidade e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro. Por certo, em busca de trabalhar essa dinamicidade e interação, a obra traz uma grande variedade de textos, com predominância daqueles vinculados às mídias atuais, como internet e jornais.

O livro apresenta 143 textos oriundos de diversos campos: literário, jornalístico, humorístico, publicitário. Dentro desse quantitativo de textos, constatamos um número significativo de textos literários, 47 ao todo, destes, 24 eram poemas. Esse contato com os textos literários, presentes no livro didático, poderá favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades leitoras já que eles trazem uma linguagem mais subjetiva e metafórica, especialmente os poemas. Contudo, acreditamos que o/a professor/a, ao fazer uso desse livro, precisará ter conhecimento

técnico, metodológico, visão crítica sobre o material e autonomia para ressignificar algumas atividades, pois, apesar da diversidade de textos, percebe-se certa padronização na abordagem e nos exercícios com enfoque mais gramatical.

Mesmo com esse número significativo de textos literários na obra, quando analisamos a presença da literatura de autoria feminina, percebemos a discrepância na abordagem, visto que, dos quarenta e sete textos literários, apenas sete são de autoria feminina. Desse modo, torna-se difícil a percepção dos/as alunos/as sobre a escrita literária de autoria feminina, já que o contato com a literatura pelos/as discentes se faz, principalmente, através das leituras em sala de aula e, predominantemente, tomando como base o livro didático.

Além da constatação do pouco espaço nesse livro didático para produção feminina, outro fator nos chama atenção: ao longo dos capítulos, sete escritores(as) são apresentados(as) como destaques, reservando-lhes um espaço para apresentação de suas biografias (*Quem é...?*). Nesse ponto, dos sete, apenas uma mulher é mencionada, Clarice Lispector. Assim, com essa quantidade limitada de produção de autoria feminina no livro didático, esse material (e outras produções), segue citando as raras exceções, aquelas poucas escritoras que conseguiram superar as barreiras e conquistaram um lugar de destaque na história da literatura. De uma maneira geral, a história e os livros didáticos continuam silenciando e marginalizando as produções femininas.

Do mesmo modo, além de poucas autoras serem mencionadas na obra, a abordagem ainda é pouco significativa, já que não considera uma reflexão sobre a produção, mas sim a exemplificação de um conteúdo gramatical. Vejamos o tratamento dado ao poema de Roseana Murray no livro didático *Português Linguagens*, 9º ano:

EXERCÍCIO

Leia integralmente o poema abaixo e a seguir reescreva-o, fazendo a devida concordância das palavras entre parênteses:

Receita de acordar palavras

palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são (liso) (áspero) (leve) ou (denso)
para acordá-(lo) basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho
(CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p.167).

O tratamento dado ao poema consiste unicamente em solicitar que os/as alunos/as façam a concordância das palavras que estão entre parênteses. Percebe-se, portanto, que o texto está inserido no livro como *pretexto* para a inserção de uma questão de gramática. Não há nenhum aprofundamento posterior, o exercício segue com outras questões para apresentação da regra. Assim, além das produções de autoria feminina serem pouco citadas, ainda, em alguns casos, não é dado nenhum aprofundamento, aparecendo somente como subterfúgio para apresentação, ou fixação, de regras gramaticais. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 72) afirma:

Os textos literários também são feitos com um léxico e uma gramática; o que não tem sentido é reduzir a leitura de um poema, por exemplo, à simples tarefa de identificar em seus versos categorias sintáticas ou morfológicas, sem qualquer consideração ao que isso implica para a construção da própria condição literária do texto.

Fica evidente que, em alguns casos, o que se tem denominado de gramática contextualizada, trata-se somente de uma abordagem gramatical a partir de um texto. No exemplo acima, o exercício reduz o poema unicamente a percepção de uma regra gramatical. Lamentavelmente, não há nenhuma intencionalidade de discutir e perceber o sentido do texto e de suas metáforas.

Além do livro didático de William Cereja e Thereza Cochar, a EEFTI Maria Alves de Oliveira utiliza ainda como material de apoio para o desenvolvimento das atividades em sala o livro de autoria de Belarmina Monteiro Arrais e Volney da Silva Ribeiro,

intitulado *Língua Portuguesa: Manual do Educador*. Na introdução desse livro são apresentados estudos linguísticos, assim como um embasamento teórico sobre o ensino da língua, avaliação e estratégias. Esse material apresenta também estudiosos como: Marcuschi, Bortone e Soares. O livro traz quinze capítulos, todos apresentam um tema voltado para cidadania, tais como: privacidade, liderança, determinação, entre outros.

Em cada capítulo, há a presença de um texto literário (conto, crônica, poema), sugestão de abordagem para o texto, apresentação do/a autor/a, estudo do texto e exercício de gramática. Embora o livro tenha a seção *Diálogo com o professor*, na qual a obra apresenta proposta para a leitura, análise e interpretação do texto, assim como dica para complementar as atividades em sala, percebe-se que nas atividades gramaticais predomina uma abordagem convencional, ou seja, voltado para o ensino de regras. Além disso, assim como no livro didático de Cereja e Magalhães, nesse material também constatamos a disparidade entre a literatura de autoria masculina e a feminina, visto que, das quinze produções literárias apresentadas, apenas quatro são de autoria feminina.

Em suma, ambos os materiais evidenciam a predominância de atividades gramaticais, além disso, a contextualização do conteúdo gramatical com o texto abordado ainda se mostra como um desafio. Torna-se perceptível também que os textos literários presentes nesses materiais contemplam pouca produção de autoria feminina. Embora o ensino de literatura inicie de fato no ensino médio, no Ensino Fundamental o contato com a literatura é importante para despertar o/a aluno/a para esse universo, assim a representatividade de autoria feminina deveria estar presente nesse processo.

Esse percurso, construído a partir da análise desse material didático, nos mostra a necessidade de abordagens que mobilizem uma diversidade de saberes literários. Segundo Cosson (2018), o letramento literário precisa acompanhar etapas do processo de leitura e aprendizagem: a primeira etapa é a aprendizagem da literatura, ou seja, experimentar o mundo por meio da palavra; a segunda etapa é a aprendizagem sobre a literatura que envolve

conhecimentos de história, teoria e crítica; a terceira etapa diz respeito à aprendizagem por meio da literatura, isto é, saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona. Consideramos como ponto central para essa abordagem - rodas de leitura com poemas de autoria feminina - esse último aspecto, ou seja, a experiência com o mundo por meio da literatura.

Nesse sentido, consideramos que os textos literários nas escolas podem contribuir para a construção de uma visão crítica sobre o mundo e sobre as relações sociais. Para isso, o/a professor/a, *a priori* mediador/a da leitura, deve perceber as possibilidades de discussão a partir do texto selecionado. Deve perceber também quais conhecimentos e temáticas podem ser alcançados a partir da seleção de determinado texto. Contudo, esse entendimento não poderá limitar a percepção dos/as alunos/as, pois, de acordo com o conhecimento de mundo destes/as, as discussões podem ganhar inúmeras formas e tomar um caminho não previsto no planejamento.

Vale salientar ainda que cabe também ao/a professor/a avaliar o nível de compreensão leitora da turma para qual a prática será desenvolvida e selecionar os textos de acordo com essa avaliação. A nossa escolha foi por textos de autoria feminina, e a discussão em torno dos padrões de gêneros retratados nas obras das autoras cearenses Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho. Nesse trabalho, as rodas de leitura foram desenvolvidas com o intuito de investigar a aproximação dos/as alunos/as da literatura de autoria feminina e como desenvolver uma percepção crítica das expressões de gênero.

Por meio dos textos, mais especificamente dos poemas, refletimos sobre como o masculino e o feminino são representados, estimulando sempre a socialização das vivências e das memórias. O trabalho assim proposto considera o compartilhamento do conhecimento de mundo e a capacidade da literatura de envolver o/a leitor/a de forma afetiva e crítica. Essa construção de sentido é possível porque assim como as expressões de gênero estão expostas nos textos literários, elas também são estabelecidas nas relações humanas, no interior da escola, no convívio familiar e social. A escolha metodológica implica tornar as rodas de leitura um espaço

“onde todas as ideias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate, a crítica tenham audiência” (GADOTTI, 2008, p. 73).

Sabemos que o cotidiano escolar, principalmente no Ensino Fundamental, é marcado pela busca de metodologias diversas que favoreçam o desenvolvimento de competências leitoras, e que estas oportunizem o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, isto é, a leitura de mundo. Assim, o que está em discussão também é se a abordagem com textos de autoria feminina pode favorecer a percepção e a reflexão sobre as expressões de gênero.

Com esse intuito, as rodas de leitura podem se apresentar como uma possibilidade de leitura mais dialogada e reflexiva das produções de autoria feminina, pois são atividades capazes de suscitar a compreensão de múltiplos significados. Embora as rodas de leitura não sejam uma atividade nova no cotidiano escolar, acreditamos que essa estratégia de leitura favorece a efetivação da participação e do diálogo, pois os papéis daquelas/es que estão nessa atividade não são hierarquizados, assim é possível uma proximidade maior entre as/os participantes, favorecendo uma leitura coletiva e dialogada, assim como o compartilhamento de interpretações e inquietações.

Nesse processo em que a/o aluna/o é o sujeito da interação, que dialoga com o texto, as rodas de leitura pressupõem práticas que o/a conduzam a (re)estruturar o pensamento, raciocinar logicamente, argumentar. Além disso, o/a leitor/a poderá perceber que o sentido e as imagens perpassam o texto. Relaciona-se, portanto, com a abrangência do texto para ampliação da visão de mundo. Diante das engrenagens sociais apresentadas pelo/a autor/a, o leitor/a poderá encontrar inquietações bastante atuais, podendo conduzi-lo/a à (re)construção de significados. Como afirma Cosson (2018, p. 17):

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.

Em suma, o nosso direcionamento se firma no campo das produções literárias de autoria feminina, pois estas constituem um espaço importante de representação e expressão de significados sobre o mundo. Sabemos que a leitura de um texto literário permite o envolvimento de emoções, o deleite, a interpretação e a construção de sentidos. Assim, a literatura também pode conduzir-nos à percepção de mecanismos excludentes ou de dominação, tais como, as desigualdades de gênero.

Além dos estudos, a nossa prática em sala de aula nos mostra a carência de representatividade feminina no ensino de literatura nas escolas de educação básica, assim como a necessidade de integrarmos essas produções aos saberes e às abordagens, pois nos materiais didáticos, na história e nos saberes literários tradicionalmente ensinados nas escolas, as produções masculinas têm maior visibilidade. Conseqüentemente, nesse contexto, os/as alunos/as terão dificuldades em perceber e conhecer a escrita de autoria feminina, assim como terão dificuldades em adquirir o hábito de leitura dessas produções, visto que a escola privilegia a autoria masculina. Diante desse contexto, vale destacar que:

Espaços como a escola são importantes tanto para legitimar e valorizar alguns grupos e sujeitos, como para esconder ou rejeitar outros. Mesmo assim, a escola é uma instância social que tem muito a contribuir para a emancipação, caso nela sejam repensadas certas práticas, inclusive a do silêncio sobre as questões de gênero (LIMA, 2014, p. 69).

Reconhecendo a importância de diferentes leituras na escola para ampliação da visão de mundo dos/as leitores/as e para percepção das questões de gênero, desenvolvemos nosso estudo a partir da inserção da literatura de autoria feminina no ambiente escolar por meio de rodas de leitura. Contudo, para que essa estratégia aconteça de forma dialogada e reflexiva, alguns pontos são importantes quanto ao seu planejamento e execução, tais como: seleção dos textos a partir da temática e da adequação ao público; planejamento da prática de leitura; escolha do ambiente; estímulo

à participação dos/as alunos/as e escolha de quais dimensões serão o foco da análise: histórica, social, cultural, artística, linguística.

Entre as produções literárias, escolhemos o gênero poema, por concebê-lo a partir de um caráter humanizador, como uma das formas importante de ver, sentir e representar o mundo. Além disso, por considerá-lo como produção carregada de subjetividade, que apresenta uma linguagem metafórica, repleta de multissignificados, por essa razão, capaz de despertar prazer e encantamento. É com essa visão que inserimos no campo de pesquisa os poemas de Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho.

A pesquisa de campo foi realizada na instituição de ensino Maria Alves de Oliveira. Essa escola está situada em uma área periférica, marcada por várias situações de risco, o que torna a comunidade escolar vulnerável a diversas questões sociais. Como exemplos dessas questões, podemos citar: infrequência devido o/a aluno/a precisar ficar em casa cuidando dos irmãos; uso de drogas pelos alunos/as no ambiente escolar; pedido de transferência em decorrência da perda da guarda de criança/adolescente pela família, entre outras situações.

Nesse ambiente escolar marcado por diversas questões sociais, buscamos investigar na prática das rodas de leitura como as produções de autoria feminina, mais especificamente as obras dessas autoras cearenses contemporâneas, oportunizam discussões sobre as expressões de gênero. Escolhemos alunos/as/ do 9º ano do Ensino Fundamental por consideramos que estes/as já apresentam um olhar crítico sobre os padrões de gênero presentes em suas vivências, são capazes de acionar suas memórias e apresentar suas experiências. Nessa perspectiva, Gadotti (2008, p. 70) afirma:

No plano social, é ato pedagógico desvelar as contradições existentes, evidenciá-las com vistas à sua superação. O educador, nesse sentido, não é o que cria as contradições e os conflitos. Ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade.

No que concerne ao planejamento, os procedimentos para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa ficaram assim definidos: realização de quatro rodas de leitura, programadas para as quintas-feiras, quinzenalmente, no turno da manhã, iniciando em outubro e finalizando em dezembro. As abordagens teriam duração de uma hora e seriam realizadas na biblioteca da escola. A seguir descreveremos essa etapa da pesquisa, expondo os textos selecionados, os objetivos, a metodologia e as discussões.

Na busca pela construção de uma relação e/ou de uma identificação com o *locus* da pesquisa, antecedendo as rodas de leitura, realizamos duas visitas à instituição de ensino. Esses momentos foram determinantes para familiarizarmos com o ambiente, conhecermos a comunidade escolar e percebermos sua dinâmica de funcionamento. Nessa etapa, percebemos algumas características que definem os sujeitos da pesquisa assim como o local da coleta de dados. Conforme as considerações da equipe gestora e dos/as professores/as, reconhecemos uma preocupação da comunidade escolar em oferecer um ensino de excelência e estabelecer uma boa convivência social.

O primeiro contato com a turma do 9º ano se deu, aos 17 dias de outubro de 2019, para as apresentações e também para assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A professora de português se encarregou de mediar a apresentação e também socializar o intuito. Além do contato com a turma também conhecemos o material didático utilizado pela professora, que o cedeu-nos para um estudo mais aprofundado. Algumas constatações desse material já foram anteriormente expostas.

O ponto de partida das rodas de leitura aconteceu definitivamente aos 31 dias do mês outubro de 2019, na biblioteca da escola. Estavam presentes quinze alunos/as, sendo que a turma é composta por vinte e três; nos encontros seguintes tivemos uma média de participantes em torno de dezesseis. As faltas excessivas são uma das problemáticas enfrentada por essa instituição de ensino. A proposta inicial era levá-los/as para um ambiente de leitura mais acolhedor, contudo, apesar de poucas/os alunas/os

envolvidas/os na atividade, ficamos apertados e desconfortáveis. A biblioteca é pouco arejada e estava muito quente, pois o ar condicionado não funcionava, além disso, a maioria das cadeiras estava quebrada. Esse contexto foi preponderante para redefinirmos a delimitação do espaço, passamos a considerar a sala de aula como mais adequada para as rodas seguintes.

Para mantermos o sigilo dos/as participantes, seguimos o seguinte código: (A1): primeiro/a) aluno/a a se pronunciar durante as rodas de leitura; (A2): segundo/a aluno/a a se pronunciar e, assim, progressivamente; (As): falas simultâneas dos/as alunos/as. Essa sequenciação é observada em cada Roda, independente de sequência estabelecida anteriormente.

Como a intenção é investigar como os poemas de Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho oportunizam discussões sobre o contexto sociocultural e, especialmente, os padrões de gênero, em todas as rodas será realizada a leitura de um poema de cada autora, buscando perceber semelhanças e diferenças nas representações e imagens. Antes de iniciarmos as leituras, era necessário construirmos um laço, além disso, precisávamos perceber os sujeitos da nossa pesquisa e suas leituras. Assim, o planejamento da primeira roda consistia, inicialmente, em estabelecer um diálogo para que os/as alunos/as não se sentissem intimidados/as. Posteriormente, direcionamos a conversa para o foco principal, as rodas de leitura. Falamos que nos reuniríamos em quatro momentos para conhecermos a poesia de duas autoras.

Quando perguntamos sobre suas leituras: o que costumavam ler e com qual frequência, quais autores/as conheciam, A1 falou: “antes eu estudava em Fortaleza, lá li muitos livros, mas depois que cheguei aqui não li mais. Eu gostava muito dos livros de Ruth Rocha, como *O menino que morreu afogado no lixo*. Questionamos-lhe sobre suas leituras atualmente e A1 respondeu: “Depois que cheguei aqui, no 7º ano, não li mais porque a biblioteca tem poucos livros e eu gosto de ler mais ficção científica. Agora leio mais em sala de aula mesmo. Português é principalmente interpretação de texto e algumas disciplinas Eletivas também têm escrita e leitura”.

Complementando, A2 falou: “Eu também leio mais nas aulas de português e nas eletivas, porque é mais interpretação de texto. Nas aulas de Português a gente lê os textos do livro mesmo e nas eletivas a professora traz os textos pra nós comentar”.

Os comentários foram unânimes em dar ênfase à leitura na escola e durante as aulas de português. Essa interação permitiu constatarmos que essas práticas são constantes em sala de aula, contudo é preciso reforçá-las para além do ambiente escolar, pois os alunos afirmaram que não usufruem dos livros da biblioteca, nem sequer frequentam esse espaço. Assim dificulta a construção do hábito, visto que, até mesmo um aluno que costumava ler com frequência, A1, afirmou que abandonou essa rotina.

De acordo com os relatos dos/as alunos/as sobre como ocorre as práticas de leitura em sala de aula, constatamos que essas estratégias são em prol, principalmente, do desenvolvimento de habilidades leitoras, não há uma reflexão ou uma visão crítica sobre autoria (feminina, local ou contemporânea). Se considerarmos que ensinar a ler é um dos principais objetivos da escola e que os nossos sujeitos pertencem a uma turma de 9º ano reconhecemos o intuito da efetivação desse trabalho.

Após esse primeiro momento, passamos para a leitura dos poemas. Embora a nossa investigação diga respeito às discussões sobre as expressões de gênero presentes nas produções, essa primeira roda de leitura está situada numa perspectiva de representatividade, pertencimento, identidade. Os poemas selecionados – “Raízes do Coração”, de Zilda Marinho e “Biografia”, de Ieda Estergilda de Abreu – trazem temáticas não associadas diretamente ao feminino ou a temáticas feministas, visto que é importante percebermos que a leitura de produções de autoria feminina proporciona diferentes experiências, revela diferentes formas de ver o mundo, e não tratam apenas de temas considerados próprios para mulheres, a exemplo de casamento, maternidade, etc.

Entregamos as cópias dos poemas aos/as alunos/as, para, inicialmente, realizarem uma leitura individual e silenciosa. A

intenção era proporcionarmos um diálogo mais pessoal com o texto, para construção de suas primeiras impressões. Vejamos os dois poemas selecionados para essa ocasião:

TEXTO I

Raízes do coração

A minha infância querida,
Vivi lá no Sertão.
Na relva verde me deitava
E rolava pelo chão.

Salve minha terra querida,
O meu pedaço de chão!
A terra onde nasci
Faz parte do meu coração!

Saudades da minha terra
Não há como explicar,
Pois ela é para mim
Sempre o meu sagrado lar!

Fui crescendo e lembrando
As coisas belas do sertão.
Todas continuam sendo
Raízes do meu coração!
(MARINHO, 2007, p. 94).

TEXTO II

Biografia

Um trem passava perto do lugar
onde nasci
o primeiro choro confundiu-se
com o apito da máquina
chegando na estação.
Cresci na beira mar
tive estrelas nas mãos, e as do céu
deixei que brilhassem
sobre minha cabeça.
Meu pai era marinheiro
trazia doces do cais, lenços

para minha mãe e notícias da guerra
ouvidas da boca dos homens louros.
A guerra acabara
e estávamos todos salvos do lado de cá.
Hiroshima e Nagasaki agonizaram longe.

Vi a seca no sertão
o vento quente entra nos alpendres das
fazendas, impede o sono
levanta poeira nas estradas
povoadas de fantasmas
da fome e da sede.
A seca entrou em mim pela sola dos pés.
Vivi em casas de dormir
cidades de aprender
de estação em estação, prossigo
na rota do planeta ser.
(ABREU, 2001, p. 24/25).

Ao terminarem a leitura, os/as discentes foram, naturalmente, apresentando suas percepções. A3: “Um texto fala sobre o sertão e o outro fala de uma pessoa que nasceu perto do mar”. A2: “O segundo texto também fala do sertão, fala da seca.” A4: “Meu irmão vende mel de abelha, ele disse que as abelhas estão morrendo por causa da seca.”. Nessa interação foi apresentado tanto percepções de elementos explícitos no texto, como alusões de conhecimento de mundo. A intenção era ouvimos suas impressões sem direcioná-lo/a a uma interpretação.

A etapa seguinte consistiu na leitura coletiva, buscando produzir novos sentidos e percepções. Limitamo-nos, principalmente, a fazer algumas perguntas sobre semelhanças e diferenças entre os textos e as hipóteses a partir dos títulos. A1 chamou atenção do grupo para um fato presente no segundo texto, a guerra e as cidades japonesas atacadas pela bomba atômica. Esse foi um momento de euforia no grupo, festejando a inteligência do/a colega. Alunos/as compartilharam as memórias de infância, as brincadeiras, as relações familiares. Sobre essas práticas de interação com o texto literário, Cosson (2018, p. 115) nos lembra de que:

É importante que o professor atue como um moderador e não um catalisador da discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra. Seu papel é coordenar a discussão e ajudar os alunos a sintetizar seus resultados; essa última atividade, aliás, deve preferencialmente ser feita de maneira coletiva, com a participação de todos os alunos.

Ao longo da leitura e das discussões sobre os poemas, percebemos um processo de interlocução entre autoras/textos/leitores/as. As antecipações, as percepções, as memórias e as experiências compartilhadas possibilitaram a apropriação de diferentes sentidos. Desse modo, embora algumas/ns alunas/os não apresentem uma apropriação maior das competências leitoras, esse diálogo facilita a extração das ideias principais do texto por todos/as os/as participantes da roda de leitura.

Por fim, apresentamos a autoria dos textos lidos, falamos sobre a origem de Zilda Marinho e de Ieda Estergilda de Abreu. O grupo se surpreendeu com presença de uma escritora de Boa Viagem/CE, pois a maioria conhecia a cidade. Esse espanto poderá representar uma ressignificação de suas percepções sobre a escrita literária, trazendo uma aproximação, mostrando que a literatura também pode está inserida no âmbito local.

A segunda roda foi realizada aos 14 dias do mês novembro de 2019. Na circunstância, um/a professor/a tinha faltado, por essa razão os/as alunos/as estavam em atividade recreativa com um/a professor/a auxiliar na quadra esportiva. Contudo, foram reconduzidos à sala de aula, espaço redefinido como mais adequado para a desenvolvimento da investigação.

Nesse dia estavam presentes dezesseis alunos, três não tinham participado do momento anterior, então nos apresentamos de modo breve, e socializamos também como seriam os nossos encontros. Inicialmente foi difícil acalmá-los/as e realmente estabelecer uma atividade reflexiva e analítica. Nitidamente, gostariam de continuar na atividade recreativa. Após alguns instantes de inquietação pudemos dar início à atividade. Retornamos ao tema dos poemas e as autoras apresentadas na primeira roda de leitura. As: Uma escritora

era de Boa Biagem. A1: A outra de Fortaleza e os poemas falavam da infância, do sertão, do mar e da seca. Partindo das considerações feitas pelos/as alunos/as, percebemos que as informações realmente tiveram uma recepção significativa.

Nesse momento, a investigação buscou compreender a relação de cada aluno/a com a atividade desenvolvida no encontro anterior, assim como buscamos questioná-los/as sobre os textos lidos. Os/as alunos/as teceram considerações acerca das temáticas dos poemas e das discussões realizadas. Salientamos que ocorreram diferentes comentários que demonstravam encantamento tanto pela troca de ideias entre os colegas como pela leitura dos textos.

Nesse segundo encontro, preferimos conduzir a leitura em voz alta, enquanto a turma iria acompanhar-nos. Algumas vezes, esse movimento de reconstrução do caminho faz-se necessário, assim replanejamos os procedimentos a partir de uma relação dialógica com o campo da pesquisa. Nem sempre as projeções anteriores se concretizam no momento da investigação, daí a necessidade de flexibilizar (espaço, abordagem), mas sem perder o foco preestabelecido e as dimensões da investigação. Os textos utilizados nessa ocasião foram os seguintes:

TEXTO I

Ser mulher!...

É inventar,
Pensar,
Criar
E realizar...
Ser mulher!...
É colher as flores,
Sem medos dos espinhos...
E mergulhar,
Sem medo de se afogar...
É percorrer os trilhos,
Fazendo o caminho...
Ser mulher!...
É ter um ventre para gerar,
Uma mama para amamentar.
É saber cantar

Uma cantiga de ninar.
E, acima de tudo,
Ter um coração
Que saiba amar...
Ser mulher!...
É ter firmeza no que diz,
Determinação no que faz,
Sem medo de ser feliz...
(MARINHO, 2007, p. 100).

TEXTO II

Contingências

no papel que envolve as primeiras fraldas escrevo o poema
olhando as chuvas de março no bar da esquina.
entre um café e um copo d'água sinto você mais uma vez
crescendo em mim
preparando-se para vir ao mundo onde me inquieto.
no bar, pratos frios e sem vitaminas sustentam homens crescidos
suados
ao fim de mais um dia de trabalho.
nesse mundo você nascerá e viverá
se for forte
seu primeiro choro não romperá silêncios
porque nada estará quieto quando vier.
você será mais entre os que já estão aqui:
o envolverei nos braços e cantarei cantigas
antigas ou inventadas
enquanto a cidade ruge seu coro ensurdecedor
para mostrar que existe.
(ABREU, 1984, n.p).

Começamos a abordagem com o poema de Zilda Marinho, levantamos questionamentos a partir do título “Ser mulher”. As indagações foram as seguintes: Existe um modelo para ser mulher? A sociedade define comportamentos considerados adequados e inadequados para as mulheres e também para os homens? Esses padrões de comportamento mudam ao longo dos tempos?

Constatamos que as respostas partiram principalmente das alunas, que questionavam alguns comportamentos definidos como

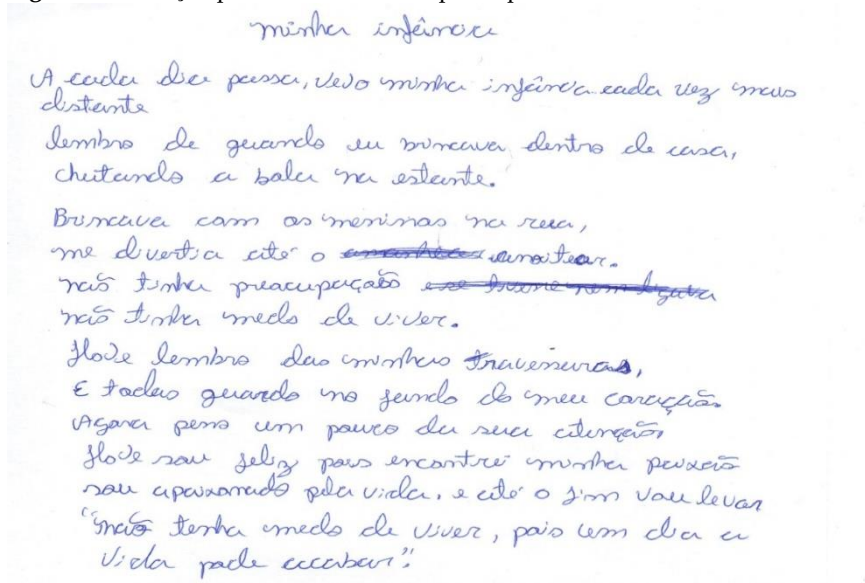
masculino e outros como feminino. A2 falou: “eu gosto de jogar futebol, mas alguns meninos ficam zoando e também minha mãe não gosta que eu jogue”. A3: “As mulheres agora têm mais liberdade, elas podem fazer o que quiserem.”. Após alguns apontamentos e levantamento de hipóteses, realizamos a leitura do poema, em seguida, retonamos às discussões, agora levando em consideração a perspectiva da autora.

Seguiu-se a leitura do próximo poema, “Contingências”, de Ieda Estergilda de Abreu. Discutimos sobre as características do eu-lírico feminino e sobre quais circunstâncias e percepções de mundo podemos vincular a essa mulher. Também realizamos uma comparação entre as definições do primeiro texto sobre o ser mulher, e as impressões relativas ao eu-lírico do segundo texto. Chamamos a atenção para a generalização e impessoalidade presente no poema de Zilda Marinho em oposição à particularização exposta na produção de Ieda Estergilda de Abreu.

Solicitamos que a turma, oralmente, enumerasse características definidas como importantes para homens e para mulheres. Foram listadas várias virtudes (coragem, respeito, inteligência, honestidade...), por fim, refletimos que esses valores ou postura não dizem respeito a algo inerente ao gênero. Para concluir retomamos as autoras, levamos suas obras para apresentá-las, falamos também um pouco sobre os desafios para publicação. A1 falou que gostaria de ser escritor/a: “Comecei a escrever poemas esse ano, mas sempre escrevi outros tipos de texto. Cheguei até a escrever um livro infantil, está guardado para eu publicar algum dia”.

Deixamos os livros circulando em sala para eles/as folhearem e conhecerem um pouquinho essas obras. Enquanto isso, A1 escreveu algo em um papel e nos entregou, pediu que lêssemos somente quando saíssemos de sala. Era a produção de um poema sobre a infância (a temática das discussões da primeira roda de leitura), feita em poucos instantes. Nele, o eu lírico apresenta suas memórias e suas percepções sobre as brincadeiras e sobre a vida. Vejamos essa produção a seguir:

Figura 1: Produção poética da/o aluna/o participante das rodas de leitura.



A produção intitulada “Minha infância” exemplifica a construção de vínculos com a arte literária através das rodas de leitura. Fica evidente o desenvolvimento de afetividade, o que torna essa abordagem significativa, visto que perpassa o contexto dos textos e ganha sentido nas vivências do aluno leitor-escritor/ aluna leitora-escritora.

Terceira roda, aos 28 dias do mês novembro de 2019, iniciamos novamente com a turma organizada em círculo, em sala de aula, e fazendo a retomando das discussões do encontro anterior sobre os padrões atribuídos ao feminino e ao masculino na sociedade contemporânea. A1 relembrou que os poemas atribuíam diferentes características para as mulheres e que não deveria existir um padrão, pois cada pessoa é diferente uma da outra. A2 associou aos padrões estéticos impostos pela mídia (magra, cabelo liso). As falas ilustram a construção de sentido por meio das discussões em grupo e as relações estabelecidas entre o contexto dos textos e suas vivências.

Cisne (2018, p. 212) afirma: “nenhum ser pode ser liberto enquanto estiver alienado de si.” Assim, na perspectiva da

construção de uma visão crítica e de uma leitura de mundo para (re)significação dos padrões impostos ao masculino e ao feminino, assim como para as discussões sobre as expressões de gênero manifestadas nos textos de Zilda Marinho e Ieda Estergilda de Abreu, é necessária uma percepção crítica sobre as expressões presentes em suas próprias vivências, no contexto escolar e familiar. Essa construção de sentidos ocorre por meio do diálogo entre leitor/a/texto/grupo.

Depois desse momento de interação, partimos para leitura - silenciosa e individual, posteriormente, em grupo - dos poemas: A seguir apresentamos as produções lidas nessa roda de leitura:

TEXTO I

Sensações

o que vai nascer me provoca
ternura e náusea

o que vai nascer soca
minhas estranhas e aumenta
a expectativa

o que sei dele, do esperado
é meu corpo se abrindo para lhe dar lugar
pesando com seu corpo dentro.

o que vai nascer vive
em leito de água e silêncio
nada sabe do que se fala e trama cá fora.

o que vai nascer não sabe
forma-se a cada dia para o dia de ser entre nós.
(ABREU, 1984, n.p).

TEXTO II

Mãe

Mãe nunca cansa,
Ela sempre enfrenta...
Mãe nunca chora,
Ela sempre acalenta.

Mãe nunca esquece,
Mãe dificilmente diz não.
Mãe está sempre atenta
E sempre estendendo a mão.

Mãe nunca castiga,
Ela dá sempre o perdão.
Mãe é sempre será
A dona da perfeição

Mãe preta, mãe branca,
Mãe rica, mãe pobre,
Mãe jovem, mãe idosa.
Mãe é sempre mãe.
(MARINHO, 2007, p. 87).

Após a primeira leitura, os/as alunos/as valeram-se, principalmente, de uma perspectiva afetiva para apresentar uma interpretação do segundo texto. Os comentários eram unânimes de exaltação à figura da mãe, ao contexto de luta e de busca por dar-lhes melhor condição de vida. A3 colocou: “Minha mãe, na verdade, é minha avó, ela que cuida de mim e luta pra botar comida na mesa.” Essa etapa foi de intensa participação, por isso realizamos a mediação para dar oportunidade de fala para a maioria. Chamamos a atenção para o primeiro texto, “Sensações”, os/as alunos/as deveriam perceber e explorar as representações nessa produção. A2 falou: “o texto apresenta os sentimentos de uma mulher grávida”. Intercalamos, perguntado: como percebeu isso? A2 respondeu: “O poema começa falando, ‘o que vai nascer’, então ela está grávida.”

Realizamos a releitura dos textos em grupo e retornamos ao diálogo estabelecido anteriormente. Questionamos quais sentimentos são representados pelo eu-lírico, no poema de Ieda. A5: “Ela parece está com medo, também é muito difícil ser mãe, ajudo a cuidar dos meus irmãos e eles dão muito trabalho.” Discutimos sobre outros medos e sensações que poderiam atormentar o eu-lírico. Os/as alunos/os apresentaram visões de mundo sobre violência, drogas, pobreza, gravidez na adolescência. Assim, nessa perspectiva, os poemas contribuem para desvelar a conjuntura social e oportunizar as discussões sobre o contexto sociocultural, inclusive os padrões de gênero.

A quarta roda de leitura foi realizada aos 12 dias de dezembro. Iniciamos fazendo uma retomada do que construímos nos três encontros anteriores. Em seguida, entregamos-lhes uma folha em branco e pedimos que registrassem algo marcante desses momentos de interpretações e discussões sobre os contextos de leitura. Nesse momento buscamos estabelecer um diálogo com aqueles/as alunos/as que não se sentiam à vontade para participar das discussões oralmente. Especificamente três alunos/as que, até o momento, não haviam compartilhado nenhuma impressão. Nessa dinâmica não havia necessidade de socialização para o grupo, pois a intencionalidade era fazer uma análise posterior do que estava sendo apreendido.

De um modo geral, as produções dos/as alunos/as recuperaram temáticas debatidas. Apresentamos a seguir uma dessas produções para exemplificação. Ela traz a representação de uma jovem brutalmente assassinada, vítima de feminicídio na cidade de Pedra Branca, no início de ano de 2019. O desenho mostra a jovem ao lado de sua grande paixão, cavalos; também são listados alguns adjetivos definidores de sua personalidade. Conforme podemos perceber, tais leituras favoreceram a apropriação de sentidos através das relações construídas com as memórias dos/as alunos/as, com suas vivências, com o seu modo de ver e sentir o mundo.

Figura 2: Produção da/o aluna/o participante das rodas de leitura.

Figura 3: Produção da/o aluna/o participante das rodas de leitura.



Quanto à leitura dos poemas, nesse encontro, seguimos a mesma dinâmica das rodas anteriores. De uma maneira geral, a abordagem de cada texto trilhou os mesmos caminhos, as singularidades de cada momento se aplicaram basicamente nas discussões, visto que foi dada autonomia aos/as participantes para partilharem suas memórias e vivências, apresentarem seus conhecimentos de mundo e as exemplificações que se relacionam com a temática do texto. Vejamos os poemas selecionados para a quarta roda de leitura:

TEXTO I

Para não esquecer

A casa está devidamente em ordem
a sujeira debaixo do tapete
onde você pisa e diz que é fofo
o silêncio protege as bocas
e há para-raios na cobertura.
Poucos se lembram do vento

que há tempos varreu o teto
deixou rachaduras nas paredes
e vincou de medo os rostos
poucos se lembram.
A memória foi varrida às pressas
está nos porões
ou debaixo dos pés
que dançam comemorando mais uma boda.
A casa, recém-pintada
está muito limpa.
(ABREU, 2001, p.41).

TEXTO II

A Construção

Faze de tua solidão
Um poema...
Faze de tua alegria
Uma linda poesia
E segue...

Pega as pedras,
Encontradas
No teu caminho,
E faze tua construção...

O tempo será
O grande arquiteto
Da tua bela moradia...

Fazendo assim,
Permanecerás no coração
Dos que te conhecem
E viverás na memória
Das gerações que vierem...
(MARINHO, 2007, p. 99).

Os poemas dessas autoras, assim como a poesia de maneira geral, trazem imagens e representações do mundo, apresentam dimensões histórica, social, cultural, artística, linguística. Nesse encontro, focamos, principalmente, na análise das expressões de

gênero, visto que não tínhamos a intenção de fazer uma análise literária aprofundada quanto a aspectos formais e/ou linguísticos. Nesse trabalho, a nossa defesa é pela presença da literatura de autoria feminina em sala de aula, pois essas produções ainda estão, muitas vezes, dentro de um contexto de invisibilidade. Concebemos essas produções como um espaço para reflexão sobre representatividade e sobre expressões de gênero. Assim, a análise e discussões relativas às produções supracitadas se deram a partir dos desdobramentos das imagens metafóricas sobre os espaços ocupados pelo eu-lírico de cada poema.

No poema “Para não esquecer”, tudo foi montado para ocultar algo “a sujeira debaixo do tapete”, há um silenciamento para manter as aparências. Embora tudo esteja montado para apagar um fato, ou um crime, o título do poema vem em oposição a essa perspectiva. Levantamos hipóteses, traçamos discussões sobre vida de aparências, e sobre violência doméstica. A análise se ampliou para uma discussão sobre a superficialidade das pessoas nas redes sociais (Facebook, Instagram...). A1: “Hoje, as pessoas vivem de aparência, querem mostrar uma vida feliz, igual o texto, escondem a sujeira embaixo do tapete”. A2: “Isso é muito real, tem pessoas que postam fotos felizes, como se fosse uma família perfeita, mas, na verdade, vivem brigando”.

Quanto ao segundo poema, ele nutre uma visão de superação, de *construção*, enfrentamento de barreiras. Com perspectivas diferentes, ambos os textos trazem inferência a algo negativo na vida e ao tratamento dado a essa situação. Os/as alunos/as apresentaram comentários críticos sobre determinados comportamentos e condutas visualizados nas relações sociais e familiares. Dessa forma, as discussões sobre as temáticas dos textos contemplam também o conhecimento de mundo do grupo. Percebemos que a leitura torna-se significativa quando apresenta um contexto sociocultural relevante para os/as alunos/as, assim como apresenta uma diversidade de autores/as para que o/a aluno/a tenha representatividade e entre em contato com diferentes percepções de mundo.

Considerações finais

A presente pesquisa levou em consideração que a literatura pode ser concebida como um dos alicerces para ampliação da compreensão das relações sociais e para leitura de mundo, inclusive das expressões de gênero. No que diz respeito às rodas de leitura, consideramo-las numa perspectiva discursiva e dialógica para abordagem das produções literárias de autoria feminina.

Sustentamo-nos nessas relações para investigarmos as discussões desencadeadas a partir da percepção das expressões de gênero presentes nos poemas de Ieda Estergilda de Abreu e Zilda Marinho. Essas produções inseriram-se em um contexto no qual os/as alunos/as não receberam passivamente o texto e sua interpretação, visto que fizeram parte de uma abordagem interativa na qual cada um dos participantes pôde acrescentar ideias baseadas nos próprios conhecimentos e vivências.

As interações observadas trouxeram interpretações, troca de vivências, resgate de memórias, ou seja, as circunstâncias em que as produções poéticas das autoras cearenses contemporâneas foram inseridas oportunizaram construções de sentidos e ressignificação da conjuntura social e dos padrões de gênero. Afirmamos ainda que não estamos reduzindo a experiência com a literatura de autoria feminina a um pretexto de transmissão ou construção de valores. Desse modo, esse reconhecimento da escrita de autoras cearenses vai ao encontro da busca por representatividade e pela construção de identidade literária feminina e também local, uma vez que o nosso trabalho se desenvolveu em uma escola pública no interior do Ceará.

Em suma, a investigação sobre as discussões no que diz respeito à representatividade feminina na poesia de autoras cearenses no ambiente escolar, através das rodas de leitura na turma do 9º ano, e como essas obras oportunizaram a discussão sobre o contexto sociocultural, especialmente os padrões de gênero, confere que os/as alunos/as apresentaram uma compreensão sobre as temáticas dos poemas, estabelecendo relação com suas vivências

e leituras de mundo. Verificou-se também, a partir das discussões e da efetiva participação dos/das alunos/as, que essa abordagem contribui para reflexão e para o diálogo entre o/a leitor/a, o texto literário e o grupo.

Por fim, quanto à natureza aplicada da pesquisa, estamos convencidos que a presença da literatura de autoria feminina no ambiente escolar pode ter um papel significativo na construção de um pensamento crítico sobre os padrões de feminilidade e de masculinidade expressos na sociedade e nas produções literárias, além de combater a invisibilidade da mulher na literatura e contribuir para que suas obras sejam conhecidas e lidas.

Referências

ABREU, Ieda Estergilda de. **Grãos**: poema de lembrar a infância. São Paulo: Editores: Massao Ohno e Ismael Guarnelli, 1984.

ABREU, Ieda Estergilda de. **A véspera do grito**. São Paulo: Com-Arte, 2001.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução Denise Bottamann. – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ARRAIS, Belarmina Monteiro. RIBEIRO, Volney da Silva. **Língua Portuguesa**: Manual do Educador. Sistema Integrado de Educação. Recife: Editora Formando Cidadãos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens, 9º ano**. 9 Ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de classe no Brasil**.- 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50ª ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. – 15º Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, Maria Cecília de. Discursos sobre gênero e identidade. In: OTTONI, Maria Aparecida Rezende. LIMA, Maria Cecília de. (Orgs.). **Discursos, Identidades e Letramento**: abordagens de Análise de Discurso Crítico. – São Paulo: Cortez, 2014.
- MARINHO, Zilda. **Em busca de sonho**. Ceará: Maximn's Impressão gráfica, 2000.
- MARINHO, Zilda. **Páginas abertas**. Ceará: Maximn's Impressão gráfica, 2007.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**PRODUÇÃO LITERÁRIA FEMININA CEARENSE:
CADERNO DE LEITURAS PARA O 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dalva Patricia de Alencar
Daise Lilian Fonseca Dias

Introdução

“A Literatura que nós conhecemos, essa literatura canônica, ela não nos representa, e quando nos representa é sempre de uma maneira limitada, de uma maneira estereotipada” (EVARISTO, 2018, s/p).

A epígrafe acima pertence à escritora Conceição Evaristo, e foi proferida durante uma entrevista ao grupo Mulheres que Escrevem¹, em novembro de 2018. A fala de uma das mais significativas escritoras de sua geração nos leva a refletir acerca de uma questão vigente para os nossos dias: a figura feminina na literatura. Somos, constantemente, reproduzidas nos livros, a partir de uma perspectiva que ainda se respalda em um discurso patriarcal e androcêntrico, como já apontava a escritora inglesa Virgínia Woolf, em seu clássico texto feminista de 1928, *Um teto todo seu*.

A citação de Conceição Evaristo nos leva ainda a um outro desdobramento, que será base para esta pesquisa em fase de conclusão. Que espaço é dado à literatura escrita por mulheres? E de que forma a nossa historiografia retrata essas escritoras? Nessa contextura, o presente artigo busca investigar como o trabalho com literatura de autoria feminina na sala de aula pode fomentar as discussões acerca dos estudos de gênero e da representatividade feminina. Para tanto, escolhemos como objeto de estudo a literatura

¹ Link da entrevista: <https://medium.com/mulheres-que-escrevem/mulheres-que-escrevem-entrevista-conceicao-evaristo-fa243ff84284>

produzida por mulheres no estado do Ceará, haja vista ser uma visão pouco explorada e investigada tanto nos círculos acadêmicos como nos ambientes escolares.

Este artigo se apresenta como um recorte, fruto de uma pesquisa em progresso, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras, ao qual somos vinculadas enquanto pesquisadoras. A opção pela temática abordada deu-se, sobretudo, pelo desejo de aprofundarmos o nosso olhar para o trabalho de mediação do professor da educação básica, nas aulas de leitura/literatura, sob o prisma do letramento literário.

Os caminhos percorridos pela pesquisa são dinâmicos e exigem de nós, pesquisadores, um olhar curioso às metodologias de investigação, que produza um resultado válido das hipóteses verificadas. Ao tratar da pesquisa na área da educação, Minayo (2011, p. 17) pontua: “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.”

Como entrevê-se, a pesquisa deve auxiliar na formação de um pensamento crítico, que contribua para uma civilização mais consciente das suas realidades.

Nesse sentido, o desenvolvimento do artigo em questão, partiu de uma pesquisa bibliográfica em relação à leitura literária na conjuntura da sala de aula. Entendemos aqui a pesquisa bibliográfica como o rastreamento de informações sobre um assunto delimitado, com vistas a discernir o que existe de produções acadêmicas acerca do tema, por meio de uma base de dados científica (FERRAREZI-JUNIOR, 2013).

Alguns autores foram selecionados para nortear a nossa pesquisa, de maneira mais relevante, contribuindo para contextualizar teórica e metodologicamente a sugestão do Caderno de Leituras com obras de escritoras cearenses que iremos propor. De modo geral, o arcabouço teórico utilizado para contextualizar nossas concepções sobre Letramento Literário e Escolarização da Literatura partiu de autores como Soares (2011 e 2017) e Cosson

(2018), principalmente. Para a elaboração do Caderno de Leituras, as sugestões metodológicas também passaram os autores citados anteriormente.

Acerca da temática escolhida para essa pesquisa, podemos dizer que ela nasceu da nossa própria experiência, enquanto docentes, e da inquietação que residia na dificuldade de se trabalhar personalidades femininas cearenses, a partir do texto literário, tendo em vista a lacuna existente nos materiais didáticos disponibilizados para os alunos. Nesse sentido, ter a oportunidade de apresentar aos alunos cearenses nomes de grandes mulheres do nosso estado, é também uma forma de (re)ler e de (re)contar a história do Ceará, sob uma ótica diferente daquela a qual eles estão habituados.

Nossa pesquisa está disposta em duas partes: a princípio, de forma breve, fundamentadas em uma base teórica sobre literatura e ensino, apresentamos alguns postulados acerca de letramento literário e educação literária. A segunda parte da pesquisa consiste em uma proposta de intervenção didático-pedagógica, com vistas a complementar o livro didático, para as turmas de 9º ano da segunda etapa do Ensino Fundamental. Propomos a elaboração de um caderno de atividades de leitura e atividades culturais, que agreguem a produção escrita de mulheres cearenses, como meio de promover, em sala de aula, discussões em torno das questões de gênero e das representações da mulher na sociedade.

A criação de espaços de debate no “chão” da escola, é uma prática muito importante que nos oportuniza refletir sobre a nossa práxis, enquanto professores de Língua Portuguesa. Precisamos reconsiderar o processo de ensino e aprendizagem reproduzido em boa parte das escolas hoje, e dar voz legítima ao texto literário, como fonte inesgotável para a formação de leitores e cidadãos críticos de sua realidade.

Nesse âmbito, cabe a percepção de Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) sobre o que é ser um professor pesquisador:

professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir

conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

A autora complementa reiterando que a principal diferença entre o professor pesquisador e os demais professores é o fato daquele buscar sanar suas incompletudes, a partir da reflexão de seu trabalho, mantendo-se abertos a novas ideias e métodos.

Ensino de literatura: produção literária cearense de autoria feminina na sala de aula

Quando observamos e/ou pesquisamos sobre Literatura no contexto ocidental, percebemos que os discursos literários foram produzidos de forma hegemônica, durante muito tempo, pela ótica masculina, ao passo que à mulher restava apenas o enclausuramento de suas ideias, e o silenciamento ou esvaziamento de seus escritos. Também no Ceará, celeiro artístico-literário reconhecido nacionalmente, as mulheres escritoras foram fadadas a papéis secundários e excluídas dos espaços literários e acadêmicos, mesmo quando, em muitos casos, suas obras eram notadamente superiores.

Um dos maiores exemplos de desvalorização da produção literária feminina brasileira encontra-se na trajetória profissional da renomada escritora carioca Júlia Lopes de Almeida. Ela foi uma das primeiras romancistas brasileiras, defensora do abolicionismo e da luta feminista, e sucesso junto ao público e a crítica. Ademais, ajudou a criar a Academia Brasileira de Letras (ABL). No entanto, por ser mulher, teve seu nome rejeitado pelo grupo daqueles que, com a criação da ABL passaram a fazer parte dos chamados “imortais”. Seu marido, o escritor português Filinto de Almeida, assumiu a vaga que seria dela, fato que nos revela a ideologia institucional, marcada pela barreira de gênero.

A Academia Brasileira de Letras demorou quase oito décadas para admitir entre os seus que uma mulher pudesse ocupar uma cadeira, e a primeira escolhida foi a escritora cearense, Rachel de

Queiroz. Os participantes daquele seletor time compartilhavam a ideia de que abrir as portas para mulheres escritoras, significava dar vez a um “segundo sexo”, inferior ao homem - isso em uma época marcada pelo estereótipo do papel da mulher como mãe e dona de casa. Essa mesma ideia não só era partilhada, como reproduzida entre a elite intelectual cearense do começo do século XX. No entendimento enviesado de Sales (1945, p. 185):

A cearense é por excelência a mulher do lar, a companheira dedicada do homem, a mãe de família que tudo sacrifica por amor de sua gente e pela boa manutenção de sua casa. Não que lhe falte inteligência. Ao contrário: sempre que é posta à prova a mentalidade em nossa terra, se revela vigorosa e apta para ilustrar-se nas ciências e nas artes. Mas em nosso meio e em nosso clima, a mulher é muito feminina para ser feminista, e a família tem uma consistência tão forte que ser a dona de um lar é ainda a suprema e quase exclusiva aspiração de uma moça cearense.

A postura de Sales, marca muito bem o pensamento androcêntrico que se construiu em torno da literatura cearense, e as “prisões” a que precisaram submeter-se as mulheres escritoras de nosso estado.

Partindo desse pressuposto, e entendendo a educação literária como caminho para a construção de um indivíduo leitor crítico e reflexivo da realidade que o cerca, é que trazemos à luz das nossas discussões, aspectos da literatura feminina cearense. Porém, antes de adentrarmos neste universo, é preciso compreendermos como tem se edificado a literatura na escola, e quais suas implicações, afinal, nosso foco está no trabalho com literatura em sala de aula.

Tratar de ensino de literatura hoje é perceber que há uma inversão de valores, muitas vezes conduzida pela escola, onde o texto literário contribui apenas para a realização de avaliações internas e externas, ficando muito aquém do seu real sentido na sala de aula. A velha prática, ainda adotada na maioria das instituições escolares, consiste em trabalhar a literatura e, conseqüentemente, o texto, como pretexto para outras atividades,

de ortografia, de gramática, ou como mera atribuição de nota. Sobre essa questão, Lajolo (1985, p. 52) pontua:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes.

Essa postura tradicional, muitas vezes adotada pelo professor, impede que se construam espaços de debate em relação ao texto e às funções da literatura. Antepõe-se um ensino regido pela historiografia literária, e esquece-se de trabalhar o texto propriamente dito. O resultado dessa prática? Aversão dos alunos à leitura de obras literárias propostas pela escola, preconceito com a disciplina e, de maneira mais profunda, formação de leitores superficiais.

Nessa conjuntura, a literatura proposta na educação básica acaba refém de um discurso didatizante, que descaracteriza a literatura na sala de aula e que, é “resultado de uma *pedagogização* ou uma didatização mal compreendidas, que ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22).

Podemos observar, no transcorrer da história, que nunca houve uma real preocupação com a consolidação de leitores, mas com a apropriação passiva de conteúdo, por meio de um discurso *didatizador*, que distanciou o aluno do cerne da literatura, que é o próprio texto.

Mas o que pode ser feito para se modificar tal cenário? Como pontua Soares (2011), não podemos negar ou criminalizar a escolarização da literatura, mas podemos criticar a errônea escolarização dela, como aquela que silencia a produção literária feminina, por exemplo. Como professores, podemos buscar novas práticas e novos arranjos que contribuam para uma educação significativa e libertadora. Nesse sentido:

A pergunta que se faz é: como se dá a transformação de teorias em práticas escolares? Em especial, como tratar de um texto literário em sala de aula na

educação infantil e no ensino fundamental? Que atividades podem ser propostas para alterar, ao menos parcialmente, o predomínio das estratégias tradicionais e arejar o trabalho com a literatura em sala de aula? (COSTA, 2007, p. 123).

O texto literário, quando vivenciado de maneira satisfatória dentro da sala de aula, amplia o universo do leitor e preenche de sentido e de significado as concepções de mundo dos alunos. Como bem avalia Cosson (2018, p. 27): “o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.”

A forma como a prática didático-pedagógica é conduzida na sala de aula, o trabalho com a mediação do texto literário, todas são atividades que promovem a formação do aluno, sob o enfoque do letramento literário.

Quando nos referimos a uma educação significativa e livre de amarras, estamos nos referindo também à promoção, nas aulas de literatura, de escritoras e escritores que de alguma forma permeiam a margem do cânone literário. Temos um cânone composto majoritariamente por homens brancos de classe média, e a literatura produzida por mulheres, centro desta pesquisa, foi vista por muito tempo sob o estereótipo de uma literatura menor. (In)visibilidade esta, que não se configura apenas na autoria, mas também na construção das personagens retratadas em obras escritas por homens e nas temáticas debatidas. Ainda somos retratadas, na maioria das vezes, através de estereótipos de cunho supostamente positivos, do ponto de vista masculino, ou seja, frágeis, delicadas e, quase sempre, dependentes de um herói masculino, ou por meio de estereótipos de cunho negativo, tais como, prostitutas, *femme fatales*, etc.

Estes são retratos que não nos representam adequadamente (sobretudo se considerarmos a multiplicidade de perfis femininos que cada sociedade produz, nas mais variadas épocas) e que, quando trabalhados em sala de aula, de maneira superficial, não geram identificação, principalmente das alunas, visto que simbolizam uma estrutura patriarcal de submissão social, política,

econômica e emocional da mulher em relação ao homem. Então, pensar uma educação literária que seja inclusiva, e que permita ao aluno, enxergar-se a partir do texto literário, configura-se a garantia de um ensino crítico e de qualidade.

Neste âmbito, o Caderno de Leituras preconizado como produto desta pesquisa, apresenta-se como uma proposta de trabalho com o texto literário, no contexto dos letramentos. Trata-se de um material que tem a finalidade de atuar na sala de aula como suporte ao livro didático, no intuito de oportunizar ao professor e ao aluno passear pela literatura cearense, com base nos estudos de gênero e no letramento literário.

Sua organização está pautada na seleção e na apresentação de cinco personalidades cearenses, todas mulheres, que transitam no universo da literatura e de artes afins. São elas, Jarid Arraes (1991 -), com o conto “Cinco mil litros”, retirado da sua obra *Redemoinho em dia quente* (2019); Ana Miranda (1951 -), com a crônica “Rua do escritor, número tal”, publicada no jornal O Povo (2015); Josenir Lacerda (1953 -), com o folheto de cordel “O linguajar cearense” (2007); *O quinze* (2012), de Shiko (1976 -), uma adaptação em HQ do romance clássico de Rachel de Queiroz (1910–2003); e Natércia Campos (1938-2004), com o curto romance de fantasia, *A casa* (2004).

A escolha de cada personalidade deu-se a partir da importância do trabalho de cada uma delas para a historiografia cearense e nacional, bem como a sua não-presença nos livros didáticos trabalhados no estado do Ceará. Aqui a exceção é a escritora Rachel de Queiroz, já pertencente ao cânone nacional. Esta configuração nos permite levar para o aluno um clássico saído da pena feminina, como *O quinze* (1930), mas nos permite ampliar o horizonte de expectativas dele com autoras e obras premiadas, porém ainda não conhecidas amplamente.

Cada capítulo do Caderno de Leituras será destinado a uma personalidade feminina e contará com texto de apresentação, diretrizes teóricas para o professor, exercícios de leitura e atividades culturais. A propositura do caderno dar-se-á em consonância com a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), no

tocante a: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p. 9).

O objetivo deste caderno é descortinar para o aluno a riqueza cultural produzida no Ceará, do início do século XX até o presente. Logicamente, outras mulheres, anteriores a esse período, merecem o mesmo destaque, por terem contribuído, de maneira significativa, com a literatura de sua época. Todavia, optamos por delimitar o íterim de um século, em virtude de questões que envolvem o acesso ao conteúdo, as temáticas trabalhadas nos textos, a linguagem utilizada, o público-alvo e o tempo designado para o trabalho com o caderno em sala de aula.

O caderno trará, logo em sua página de inicial, um texto com orientações gerais para o professor, bem como os objetivos do trabalho com o material. Cada capítulo contará com um texto de apresentação do gênero textual a ser trabalhado na sessão – conto, crônica, romance adaptado para o público infanto-juvenil, romance e cordel – seguido de diretrizes e justificativas teóricas, que servirão de apoio para a resolução das atividades propostas. Em seguida, teremos a apresentação da escritora e da obra a ser trabalhada, com detalhamentos sobre seus contextos de produção e de circulação, principais características e temáticas abordadas. A proposta é que essa apresentação seja feita por meio de um *layout* que se assemelhe a uma rede social, na tentativa de aproximar as duas linguagens – a literatura e a *Internet* – por entendermos que tal configuração servirá de motivação para os alunos, uma vez que assemelhar-se-á ao ambiente virtual no qual eles estão diariamente inseridos.

O professor disporá de algumas atividades a serem trabalhadas com a turma. A proposta é que essas ações sejam realizadas concomitantemente ao trabalho com o texto literário. Para tanto, elas foram organizadas em três grupos diferentes: *atividades de pré-leitura*, que consistem na ativação dos conhecimentos prévios do aluno e no levantamento de hipóteses; *atividades a serem realizadas durante a leitura*, que favorecem a interação do aluno com o texto, possibilitando múltiplas interpretações da obra, a partir dos

intervalos de leitura; e, por fim, *atividades pós-leitura*, que oportunizam ao aluno refletir sobre o texto, aprofundando sua relação afetiva e intelectual com a obra e a autora.

Ademais, propomos também uma sessão composta de *atividades culturais* a serem realizadas pela turma. Elas incluem saraus, peças de teatro, visita a museus, concursos literários, aulas de campo, dentre outras iniciativas. Uma sugestão é que estas atividades sejam realizadas a partir dos projetos escolares, com a função de oportunizar que todos os alunos partilhem dos mesmos saberes.

Os textos não literários compreendidos no Caderno de Leituras serão produzidos por estas pesquisadoras (por exemplo, informações sobre as autoras), tomando como base textos retirados de outros livros e/ou *sites*, devidamente referenciados, com o intuito de trazer um maior respaldo técnico das atividades a serem realizadas. Além disso, os textos literários das autoras estudadas serão apresentados em forma de sugestão para o trabalho dentro de sala, e serão apontados para o professor quais os meios de acesso ao material a ser trabalhado.

É válido salientar que a proposta desta pesquisa não é diminuir o valor, tampouco criticar a relevância do livro didático para o cotidiano da sala de aula. Ao contrário, entendemos o livro didático para além da difusão de conteúdo. Ele é parte indispensável na formação de leitores, visto que, muitas vezes, configura-se como único meio de apresentação dos textos literários. Desse modo, a propositura do caderno tem o intuito de se apresentar para o professor como um complemento ao livro e como um caminho para enriquecer as aulas de leitura e literatura da escola. Convém lembrar também que, por ser um material em elaboração, o exposto acima apresenta alguns dos componentes citados ainda em fase construtiva, com a expectativa de apresentar um produto que atinja o objetivo proposto pela pesquisa.

Considerações Finais

O Ceará se configura como o 2º estado nordestino com maior número de mortes de mulheres em decorrência do gênero, de acordo com reportagem do G1 Ceará², publicada em cinco de junho de 2019. Ela nos mostra que travamos, diariamente, uma verdadeira luta contra a violência desencadeada pela cultura androcêntrica e pelo sistema patriarcal. Pensar que ainda existe um “casulo” que limita os espaços de atuação da mulher em nossa sociedade, é pensar que esta é uma realidade que precisa ser transformada, e a literatura pode ser um caminho de libertação.

O primeiro passo é promover um resgate da produção literária local e nacional, como forma de trazer à luz uma literatura inclusiva, principalmente dentro dos ambientes escolares. Fazer emergir na literatura vozes femininas e narrativas percebidas e concebidas por elas próprias, pode gerar nos estudantes de ambos os sexos, principalmente nas meninas, a postura de reconhecimento e de pertencimento de sua própria realidade. E nós só conseguimos transformar a realidade que nos rodeia quando a compreendemos adequadamente.

Apresentar aos nossos alunos diferentes perspectivas de uma mesma realidade significa investir no poder humanizador da literatura defendido por Cândido (1995), e que deveria mover as aulas de literatura. É exatamente essa humanização que leva à conscientização e à valorização das múltiplas representações da mulher, dentro dos livros e fora deles.

Referências

BORTONI; RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.

² Fonte: Portal G1/Ceará: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2019/06/05/ceara-e-o-2o-estado-do-nordeste-com-mais-assassinatos-de-mulheres.shtml>

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acessado em 25 mai de 2020

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2018.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Editora Ibpex, 2007.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final: monografia, dissertação e tese**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto, In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Porto Alegre: mercado Aberto, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Magda *et al.* A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: SOARES, Magda. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento - um tema em três gêneros**. Autêntica, 2017.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALANNA RODRIGUES NERI CUNHA possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (2009); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Candido Mendes (2018); Mestrado em Linguagem e Ensino (Conceito CAPES 4) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG). É membro do grupo de pesquisa GELICE (Grupo de Estudo Literatura, Cultura e Ensino). É Professora do Ensino Fundamental e Médio na EEFM Getúlio Vargas, em Farias Brito/Ceará.

BÁRBARA DANIANE MENDES MARQUES

Possui graduação em Letras - Língua Vernácula (2008) e Língua Inglesa (2010) pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é servidora pública, desempenhando as funções de professora no município de Nazarezinho - PB e professora/formadora no Estado da Paraíba pelo Instituto de Qualidade no Ensino. É especialista em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos. É Mestre em Letras pela UFCCG - PROFLETRAS. Tem experiência na área de gestão escolar na EMEIEF Júlia Maria de Carvalho Silva nos anos de 2009 a 2011.

DAISE LILIAN FONSECA DIAS é graduada em Letras (Língua Vernácula e Língua Inglesa), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), possui Curso de Aperfeiçoamento em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pela University of Texas/EUA, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É professora de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG), e de literatura no PROFLETRAS/UFCCG, onde atua também como coordenadora do Curso de Especialização em Língua Inglesa. É autora do livro **A subversão das relações**

coloniais em O morro dos ventos uivantes: questões de gênero (EDUFCCG), e membro da equipe de elaboração do livro **The moster book of language teaching activities** (publicado pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil). Como pesquisadora, é também fundadora e líder do grupo de pesquisa GELICE (Grupo de Estudo Literatura, Cultura e Ensino), CNPq. E-mail: daiselilian@hotmail.com

DALVA PATRICIA DE ALENCAR é graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e mestra em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), além de especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior. Desde 2012 é professora efetiva do Estado do Ceará, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Tem experiência na área de Letras com ênfase em Texto e Literatura, atuando nos seguintes temas: ensino de Literatura, Literatura e Gênero e Formação de Professores. Atualmente participa do grupo de pesquisa GELICE (Grupo de Estudo em Literatura, Cultura e Ensino), coordenado pela Prof. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG). Tem interesse na pesquisa da Literatura feminina de autoria cearense.

ELRI BANDEIRA DE SOUSA é licenciado em História e em Letras (UFPB) e Doutor em Literatura Brasileira pelo PPGL (UFPB). Professor associado da Universidade Federal de Campina Grande, vinculado ao Curso de Letras e ao Profletras (UFCG/CFP). É autor dos livros **Fogo Morto: uma tragédia em três atos** (EDUFCCG), **Engenhos e Personagens da Mega-Narrativa de Lins do Rego** (Editora Bagagem), **Artigos sobre mito, literatura e ensino** (Editora Ideia), **Exercícios em Verso e Prosa** (Editora Ideia) e coautor do livro **Heróis e anti-heróis do sertão de Lins do Rego** (Appris Editora). Publicou diversos artigos em revistas, livros e anais de eventos de sua área de atuação e áreas afins. Atualmente é membro do Conselho Editorial da Ideia Editora (João Pessoa/PB) e do Conselho Editorial da Revista Linguagens & Letramentos (Mestrado Profissional em Letras da UFCG-CFP). Como pesquisador, é líder do **Grupo de Pesquisa Doxa**,

cadastrado na Plataforma Lattes do CNPq. Email para contato: ebs.lettras@gmail.com

FRANCISCA FAUSTINO DA SILVA NETO é licenciada em Letras (UFMG) e Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFMG). Professora de Língua Portuguesa do município de São Bentinho-PB, leciona nas escolas “Joaquina Cassimira da Conceição” e “Deputado Levi Olímpio Ferreira”. Desenvolve projetos envolvendo Literatura e Ensino com ênfase no gênero cordel, em turmas do Ensino Fundamental. Email para contato: franciscafaustino8@gmail.com

FRANCISCO RIVANILDO FERNANDES DE ALENCAR é licenciado em Língua Portuguesa e Inglesa (UVA), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa (URCA) e em Gestão Escolar (FAC), mestre em Letras (UFMG). Professor de Língua Portuguesa e Inglesa da Rede Pública Municipal de Mauriti – Ceará, Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública do Estado do Ceará. É autor dos artigos **Prosa narrativa: um novo olhar para o texto literário no contexto da sala de aula** e **A gramática nas práticas da linguagem: as conjunções numa perspectiva semântica**, publicados nos Anais do I Simpósio do Sempletras (UFMG). Pesquisa e desenvolve projetos com literatura afro-brasileira em sala de aula ancorados às teorias estudadas para desenvolver a dissertação do Mestrado ofertado em Rede Nacional pelo programa Profletras. Email para contato: rivanildo.alencar77@gmail.com

JOSICLEIDE ODETE DOS SANTOS possui graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri (2010), e Mestrado Profissional em Letras (2021). Atualmente é professora da Escola de Ensino Básico Maria Eraclides Lucena Miranda. Tem experiência na área de Letras.

LEIDIANA RODRIGUES DO VALE possui mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. É Coordenadora Pedagógica da Escola de Educação Profissional Antonio Rodrigues de Oliveira. Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará e da Rede Municipal de Ensino de Pedra Branca- Ce. Tem experiência na área da docência, com ênfase no ensino de literatura, leitura e escrita textual.

LÍGIA REGINA CALADO DE MEDEIROS é Doutora em Letras pela UFRJ (2010), tendo por concentração a Literatura Brasileira. Concluiu o Mestrado (2000) e a Graduação (1995), também na área, pela UFPB. É Professora Associada da UFCG-CFP - *Campus* de Cajazeiras-PB. Tem experiência de estudos críticos, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Mulher na Literatura Brasileira, Representação do Feminino na Literatura e Relações de Gênero no Discurso Literário. Atualmente é membro do Conselho Editorial da Revista *Linguagens & Letramentos (PROFLETRAS)* e Coordenadora do GAEL - Grupo Avançado de Estudos em Literatura, no qual vem desenvolvendo projetos de extensão e pesquisa com autores como Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, João Guimarães Rosa e Jorge Amado. Integrou o grupo de autores que compuseram o dossiê *Rachel de Queiroz (Revista Diadorim, 2011)*. É autora e organizadora do livro *Há baile no sertão: Guimarães Rosa em obras revisitadas* (Editora Ideia, 2017); autora do livro *Ave Diadorim - Imagética da mulher em Grande sertão: veredas* (Editora Appris, 2018). Também é uma das autoras e dos organizadores do livro *O entre-lugar na narrativa: teorias e estudos interculturais* (EDUFCCG, 2016). Autora, ainda, do livro *O discurso de invenção da mulher em Luzia-Homem: aquela que a Teresa deu a mão* (EDUFCCG), em formato eletrônico (2019) e em versão impressa (2020).

LUCIANA DA SILVA é Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina

Grande (UFMG/CFP), Campus de Cajazeiras-PB (2021). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (1994). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2005). É Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integrada de Patos (2003) e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente exerce a função de professora da E.M.E.I.E.F Costa e Silva – Cajazeiras – PB.

MARCÍLIO GARCIA DE QUEIROGA é professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande, mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atua nos cursos de graduação em Língua Inglesa e Língua Portuguesa, principalmente nas áreas de ensino de línguas, tradução e literatura infantojuvenil e no Mestrado Profissional em Letras-Profletras.

MARIA REGILÂNIA DE OLIVEIRA GONÇALVES VARELA é professora da rede estadual do Ceará; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri – URCA e em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela URCA, Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal de Campina Grande (UFMG – Campus Cajazeiras – PB). Membro do grupo de pesquisa GELICE (Grupo de Estudo Literatura, Cultura e Ensino). *E-mail*: regila74@gmail.com

MARIA SUELY DA COSTA é Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com atuação na Graduação, na Especialização/Letras e no Mestrado PROFLETRAS. Tem experiência de estudos na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura e Ensino, atuando principalmente nos

seguintes temas: modernidade, literatura regional, literatura afro-brasileira, memória literária, diversidade cultural e formação do leitor.

MARIA VALDELANIA RODRIGUES DANTAS é Licenciada Plena em Letras (URCA), Especialista em Língua Portuguesa e Arte-Educação (URCA) e Mestre em Letras pelo Profletras (UFCG), *Campus* Cajazeiras/PB. Professora da rede estadual do Estado do Ceará e Municipal de Ensino do Município do Mauriti. Publicou artigos em anais de eventos de sua área de atuação. Desenvolve projetos pedagógicos com recursos da *web 2.0* para o ensino da leitura literária, com apoio teórico no Letramento Literário e Digital. É cadastrada na Plataforma Lattes do CNPq. E-mail para contato: valdelanialetras@hotmail.com.br

NELSON ELIEZER FERREIRA JÚNIOR é Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e professor de Teoria da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Desenvolve pesquisas principalmente no âmbito da literatura brasileira contemporânea e a partir de aspectos relacionados aos signos de masculinidade e suas implicações históricas, estéticas e culturais. Atua também no campo de pesquisas e intervenções na prática docente que privilegiem abordagens interculturais.

SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS é Doutorando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Letras (Linguagens e Letramentos) pela Universidade Federal de Campina Grande/PB (UFCG, 2015). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Tianguá, no Curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês). Atua nas seguintes diretrizes de pesquisa: ensino de literatura e letramento(s) literário(s); Literatura Brasileira; Literaturas Africanas de língua

portuguesa; Literatura Afro-brasileira; Slam Poetry e contextos de literatura periférica.

TATIANA SOARES DOS SANTOS é Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa(IESP/PB). Mestre em Letras. (PROFLETRAS/UEPB). Atualmente é professora de Língua Portuguesa, Educação Básica - Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Atua como Professora de Português Preparatório para o Enem utilizando Mídias Digitais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Leitura e Letramento, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Básica, Metodologias de Ensino, Diversidade, Tecnologias, Leitura, Letramento, Literatura e Produção de texto.

A publicação do presente livro, organizado por docentes da Área de Literatura do Profletras da UFCG/CFP – Campus de Cajazeiras/PB, com participação de pesquisadores de outras instituições universitárias, pretende manifestar novas perspectivas no percurso da docência na Educação Básica. É com apoio nesse complexo universo educacional, literário e linguístico que este livro foi proposto, e tal complexidade aparece claramente representada em sua configuração.

Nesse sentido, os artigos publicados neste livro apresentam estratégias que objetivam fazer com que o leitor compreenda não apenas a configuração formal do texto, mas que consiga avançar no sentido do letramento literário como forma de domínio de cada gênero textual. A relevância da leitura torna-se primordial para a formação da consciência crítica e, por meio dela, o discente passa a perceber o seu entorno de forma mais inclusiva, desenvolvendo habilidades para mediar conflitos e posicionar-se, por meio da linguagem, nas mais variadas situações da vida social.

Rosilda Alves Bezerra (PROFLETRAS/UEPB/CH)



ISBN 978-65-5869-438-0



9 786558 694380 >