An abstract painting in a cubist style, featuring a group of people, likely students, gathered around a table. They are depicted with bold, flat colors and sharp geometric shapes. The central figure is a woman with long blue hair, wearing a white and purple top, looking down at an open book. Other figures around her are also engaged with books or papers. The background consists of large, overlapping blocks of color in shades of red, yellow, and blue. The overall mood is one of focused, collaborative learning.

SHEILA OLIVEIRA LIMA
SONIA PASCOLATI

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

 **Pedro & João**
editores

PRÁTICAS DE
LEITURA LITERÁRIA
NA ESCOLA



Pedro & João
editores

Sheila Oliveira Lima
Sonia Pascolati
(Organizadoras)

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA



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.

Sheila Oliveira Lima; Sonia Pascolati [Orgs.]

Práticas de leitura literária na escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
249p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0086-6 [Impresso]
978-65-265-0087-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526500873

1. Práticas de leitura. 2. Literatura. 3. Escola. 4. Letramento literário. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: "Leitura em grupo", de Osmar Lima.

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

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

2022

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
Sheila Oliveira Lima	
SEÇÃO I – Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade	
Novos letramentos literários: a importância das literaturas afro-brasileira e indígena	15
Sonia Pascolati	
Histórias africanas que explicam e encantam: uma proposta didático-metodológica	25
Andressa Barboza de Araújo Gouvêa Nerynei Meira Carneiro Bellini	
Oficina de leitura literária: literatura indígena	45
Ana Maria da Fonseca Denega Josilene Ghiraldi Corona Margarida da Silveira Corsi Wagner Belinato	
SEÇÃO II – A literatura na sala de aula	
Em busca da literatura na escola	67
Celdon Fritzen	

A leitura literária e a escrita no processo formativo de leitores	77
Alessandra Cristina Fernandes Raquel Aparecida Carlos de Souza Talita Gomes Casonato Lourenço	
Uma proposta de leitura subjetiva de <i>As velhas fiandeiras</i>	93
Renata Aparecida Bocalão Silvia Terezinha de Souza Hoffmann Margarida da Silveira Corsi Carmen Rodrigues de Lima	
O cordel e a novela de cavalaria na sala de aula	115
Adriana Mainardes Cavalheiro Simone Bordonal Soraya Rosa Orientação: Sheila Oliveira Lima	
Oficina de leitura literária subjetiva: proposta de ensino a partir de reflexões sobre a estrada	131
Aline Alencar De França Andresa Timotheo Pereira Margarida da Silveira Corsi	
Uma proposição didática para a formação do leitor literário: o uso do método recepcional no conto maravilhoso	147
Eloise Andréia dos Santos	

Projeto de leitura de obra literária para o Ensino Fundamental: <i>O menino no espelho</i>, de Fernando Sabino	165
Ronnie Roberto Campos Valdir Roque de Lima Orientação: Sonia Pascolati	
SEÇÃO III – Narrar a experiência como exercício de crítica e reflexão	
A aula de literatura como ressignificação da experiência (inter)subjetiva e da criação dos mundos	187
Sheila Oliveira Lima	
Uma proposta didático-metodológica para a educação literária: a representação feminina em <i>A mocinha do Mercado Central</i>, de Stella Maris Rezende (2011)	197
Ana Paula Franco Nobile Brandileone Angelita Cristina de Moraes	
<i>Baú da leitura: uma proposta de formação crítica para os estudantes do Ensino Fundamental</i>	223
Thaís Gonçalves Martins	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	241

Apresentação

O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.

(João Cabral de Melo Neto, *Poesias completas*)

O livro *Práticas de leitura literária na escola* nasce da preocupação em nutrir o debate a respeito das demandas atuais do ensino de literatura e da formação de leitores no ambiente escolar, sobretudo no Ensino Fundamental. Amparados na premissa que rege o Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – de diálogo entre as experiências docentes e as reflexões acadêmicas, procuramos, ao projetar este volume, trazer algumas das muitas vozes que têm composto o cenário da pesquisa em ensino de literatura. Por essa razão, os artigos e propostas de atividade de leitura literária aqui reunidos têm autoria de alunos, ex-alunos e professores de alguns dos polos de funcionamento do Profletras da Região Sul: UEL, UEM, UENP e UFSC. Sendo assim, além de expor as práticas e as reflexões que vêm sendo realizadas pelas pesquisas dos programas acima citados, este volume tem como propósito ampliar, com as demais regiões, o diálogo aqui realizado e, assim, avivar o debate sobre um assunto tão pungente no âmbito da educação em nosso país: a formação do leitor.

Inicialmente pensado para ser uma obra que lidasse tão somente com a divulgação das propostas de práticas de leitura

nascidas nas pesquisas dos estudantes do Profletras ou nas atividades da disciplina *Literatura e Ensino*, o livro acabou tomando outro caráter, dada a diversidade de ações e de reflexões resultantes de cada contexto de ensino e de investigação. Desse modo, trazemos textos que não encontram muita homogeneidade entre si, sobretudo no que diz respeito às configurações formais de gêneros. Entretanto, parece-nos ser esta uma das grandes riquezas da obra: a diversidade. Diversidade temática, teórica, de abordagem didática, de configuração textual, de autorias, de origem das propostas, de materiais etc.. E é nessa multiplicidade de veios que podemos vislumbrar as variadas possibilidades de formação de leitores e de ensino de literatura que, longe de se conformar em alguma ideia de “boas práticas” a serem generalizadas e reproduzidas, tomam para si o ensinamento maior da literatura de, saindo do senso comum, criar trajetos singulares, oriundos das próprias singularidades das obras, para guiar suas leituras e seus leitores em formação, sujeitos também particulares vivendo situações peculiares.

Tendo em vista tal característica observada nos materiais aqui reunidos, definiu-se a organização da obra a partir do modo como cada texto se lança ao seu leitor: como exposição do diálogo entre teoria e prática didática, como proposta a ser analisada e, eventualmente, aplicada ou como relato de experiências realizadas a partir de propostas nascidas no âmbito do Profletras. Destarte, as seções se intitulam I - Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade, II- A literatura na sala de aula e III- Narrar a experiência como exercício de crítica e reflexão. Todas elas são introduzidas por um capítulo de autoria de professores do Profletras, os quais não apenas apresentam os segmentos que encabeçam, mas, sobretudo, trazem discussões pertinentes ao tema do ensino de literatura e formação de leitores a partir de um ponto de vista mais teórico, filosófico e político, contribuindo, assim, para o debate que o livro quer estabelecer também internamente a si.

Vale ressaltar, a respeito da composição e da proposição desta obra, que não temos a intenção de apresentar um material a ser

puramente aplicado nas salas de aula. Temos a consciência de que as propostas e experiências aqui apresentadas nascem de demandas específicas a cada contexto de ensino, com sujeitos que se relacionam de modos muito próprios, em realidades, provavelmente, distintas das de outros professores, de regiões e cidades diversas, cada uma com sua especificidade. Algo, entretanto, nos aproxima: o fato de vivermos num país imenso, riquíssimo em culturas diversas e que abriga literaturas de altíssima qualidade. Um país em que é urgente ensinar a ler e favorecer o acesso ao que há de mais belo, comprometido e significativo, fruto de uma cultura que é nossa.

Sendo assim, almejamos, mais que sugerir um manual de boas práticas, fazer circular ideias e o compromisso coletivo de todos nós, professores de literatura, de ampliar as possibilidades de leitura e de distribuição dos saberes artísticos a todos que a eles têm direito. Desejamos que este material possa nos colocar em diálogo, fazendo com que os muitos fios de nossas aparentemente frágeis e isoladas ações constituam uma imensa força, atingindo rincões eventualmente isolados, unindo-nos em imenso rio de leituras e agigantando-nos em impetuosa enchente de prosa, poesia, teatro e tudo mais que se chamar literatura, banhando e saciando a sede de quem, ousando um mergulho, se fizer leitor.

Sheila Oliveira Lima (UEL)

SEÇÃO I

Práticas pedagógicas para
inclusão e diversidade

Novos letramentos literários: a importância das literaturas afro-brasileira e indígena

Sonia Pascolati (UEL)

Pesquisas que valorizem a literatura na formação do leitor devem ser sempre saudadas com alegria, ainda mais quando elegendas obras que contemplam vozes só recentemente ouvidas no cenário literário (academia, mercado editorial e imprensa) e no contexto escolar, caso das literaturas afro-brasileira e indígena, atualmente em destaque em razão das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar (Ensino Fundamental e Ensino Médio), com ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura, objetivando a educação para as relações étnico-raciais.

As leis só oficializam necessidades prementes: a valorização das culturas que formam a identidade nacional e a importância de uma educação inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade étnica do país. Essas leis, aliás, são resultado de movimentos de luta dos povos negro e indígenas por direitos de igualdade racial, respeito a cultura, tradições e valores, e reparação pelas explorações históricas sofridas no Brasil. As demandas dessas etnias incluem o direito de falar de si mesmas por meio do discurso literário, reivindicando espaços num cânone que se constituiu a partir de um paradigma branco, masculino, elitista e do texto escrito (em detrimento da oralidade). Por séculos, objetos de dizeres alheios, agora, autores e autoras afrodescendentes e indígenas falam de sua história, cultura e visão de mundo por si mesmos.

As propostas reunidas nesta primeira seção abordam objetos literários representativos de duas categorias fundamentais na produção literária indígena e afrodescendente: a literatura produzida por negros e indígenas e aquela que tematiza esses

universos culturais (DEBUS, 2018, p. 103). As narrativas de Rogério Andrade Barbosa são mote para a primeira proposta, portanto, trata-se de autor não negro que tematiza elementos da cultura africana; já a segunda proposição metodológica seleciona duas narrativas de Daniel Munduruku, autor indígena que vem recebendo cada vez mais atenção no meio literário e escolar.

Além dos objetos literários, foco das atividades, ambas as contribuições didáticas recorrem a materiais e linguagens diversos, com destaque para a canção (proposta 1) e o videoclipe (proposta 2). Na primeira proposta, parte-se da figura da galinha d'angola do texto de Rogério Barbosa, "Por que a galinha-d'angola tem pintas brancas?", para levar o leitor à criação de Vinícius de Moraes e Toquinho ("A galinha d'Angola"), estimulando o contato com o poema (letra) e com um ritmo (melodia) muito brasileiro, o samba, além de configurar uma atividade lúdica apropriada para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda proposta utiliza um videoclipe do DJ Alok como motivação para o ingresso no universo indígena, estratégia inteligente que parte do gosto musical dos jovens pela música eletrônica para aproximá-los de elementos dessa cultura ancestral como a língua, a pintura corporal, as vestimentas e, especialmente, o espaço natural em que o clipe é gravado: o coração da Amazônia.

Ambas as propostas partem da preocupação com o letramento literário, tema do conjunto da publicação, e em ambos os textos a sequência tem o mesmo ponto de partida: a motivação. Ao preparar os estudantes para a discussão de uma nova temática, é clara a preocupação em partir do conhecimento já existente e internalizado, a vivência prática de meninas e meninos, e uma boa estratégia é indagar: "O que pensamos e sabemos sobre essas etnias?". São muitas as respostas disponíveis no campo do senso comum, a maioria delas eivadas de preconceitos e estereótipos que a literatura pode ajudar a desfazer.

No caso dos povos indígenas, são dois os "[...] paradigmas que representam as relações entre a sociedade branca e sociedade

indígena” (FELDMAN; SILVESTRE, 2020, p. 74): o exterminacionista, que justifica a eliminação dos povos aborígenes para favorecer os processos coloniais, e o assimilacionista, que promove o apagamento da cultura original e a substitui por parâmetros brancos, europeus, cristãos etc. Derivados desses processos colonizatórios, surgem estereótipos sociais que, muitas vezes, são reforçados por obras literárias de autores não índios, especialmente o do “selvagem sanguinário” (canibalismo, ataque aos pioneiros) e o do “bom selvagem”, aquele que se submete à dominação do homem branco (FELDMAN; SILVESTRE, 2020, p. 75). O próprio Daniel Munduruku (2012, p. 23) alerta para o fato de que essas visões preconceituosas são resultado de uma historiografia oficial construída a partir de uma ótica eurocêntrica.

Se os povos autóctones, no Brasil, sofreram as consequências dos processos mencionados acima, os povos africanos trazidos para cá como mercadoria suportaram movimentos semelhantes, sendo desumanizados pelo trabalho escravo, pela violência a que seus corpos foram submetidos, pelas tentativas de controle e apagamento de suas práticas culturais e religiosas. Os afro-brasileiros têm lutado intensamente para afirmarem-se como sujeitos de direitos em pé de igualdade com todas as demais etnias que contribuem para o que chamamos de identidade nacional. Nesse processo, conhecer a história e a cultura de África – para o que a educação é fundamental – é determinante para o combate a preconceitos e para a luta por igualdade, como alerta Ferreira (2017, p. 125):

A cultura Africana no Brasil vai muito além de elementos exóticos ou folclóricos como é, de modo geral, apresentada. A Educação, em seu processo, deve contextualizar esses elementos de que todos se apropriam e que, infelizmente, a maioria desconhece serem de origem africana, e é a essa contextualização que se faz referência na Lei 10.639/03. Apresentar a África às crianças como um grande continente, com várias nações, dialetos, culturas, religiões: demonstrar que o Egito, que tanto surge e ressurge nos livros de História, nos filmes, nos desenhos, com suas pirâmides suntuosas, fica

na África; contar sobre os reis, príncipes e heróis africanos; abordar a ancestralidade, a oralidade, as divindades, a literatura, a arte de um modo geral, a importância da natureza, do som dos tambores, enfatizando os aspectos positivos em detrimento da imagem da escravidão e da “tragicidade” histórica.

Negros e indígenas foram – ou ainda são... –, portanto, considerados preguiçosos, inferiores, primitivos, selvagens, rebeldes dentre tantos outros epítetos que prefiro não elencar. A literatura, ao destacar positivamente elementos culturais desses povos, possibilita ao leitor em formação a contraposição de suas concepções acerca das etnias à imagem construída pela literatura que, por meio de metáforas e analogias, pode tocar a subjetividade do leitor de modo a sensibilizá-lo para novas representações, afinal,

[...] nas nossas sociedades 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 viver dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e as que nascem dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 243).

Reconhecer o acesso à literatura como direito universal – isto é, independente de classe e privilégios e tão necessário quanto a alimentação e a moradia – é defender que sua circulação é libertadora e necessária ao bem-estar da coletividade. Fazendo eco a Candido (1995, p. 249), a literatura humaniza à medida que nos faz olhar para além de nós mesmos e aceitar nosso semelhante como sujeito dos mesmos bens e direitos a que temos acesso; a literatura é indispensável por efetivar em nós traços humanos essenciais como “[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição

para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”. Além de nos apresentar as sociedades humanas e suas contradições, a literatura incita a tomar posição diante delas, aspecto importante sempre, mas essencial quando se trata da literatura abordada pelas intervenções pedagógicas da presente seção.

Embora ambas as propostas didáticas se ancorem em textos escritos e publicados, sabemos que a base das culturas africana e indígena é a oralidade. O rito ancestral de reunir-se para trocar experiências, resgatar memórias e contar histórias faz parte tanto das práticas do continente africano quanto dos grupos autóctones. Por meio dessas histórias, explicações sobre fenômenos cotidianos e relativos às formas de pensamento dos povos são elaboradas e transmitidas de geração a geração. Rogério Andrade Barbosa, cujos contos são o objeto da primeira intervenção relatada, embora brasileiro, concentra sua trajetória profissional em estudos e criações literárias sobre África e deixa claro, em suas publicações, o reconhecimento de que as histórias registradas literariamente por ele são de origem oral, de antiga circulação entre povos africanos. Narrativas de Daniel Munduruku, objetos da segunda intervenção, permitem aos estudantes o contato com elementos culturais fundantes das práticas indígenas, caso da escolha de um novo pajé, e reforçam a importância dos mais velhos como portadores de saberes a serem respeitados e preservados pela transmissão oral, mas também pela escrita.

Mas a oralidade pode ser compreendida de outra perspectiva, como estratégia para discussão de discursos enraizados no imaginário nacional e passíveis de reconstrução por meio do diálogo entre estudantes e professores/professoras, estimulado pela leitura literária. Ana Lúcia Souza (2001, p. 187), admitindo que o diálogo é fundamental para a revisão de postulados do senso comum e “[...] ingrediente básico em qualquer processo de ensino e aprendizado”, propõe que o trabalho com a oralidade em sala de aula alcance a

necessária dimensão política uma vez que “[...] a fala é também um canal para descortinar posicionamentos ideológicos [...]” e recomenda que a oralidade seja valorizada em sala de aula a fim de levar os estudantes a compreender como o discurso e seus atravessamentos históricos e ideológicos são “[...] preciosa moeda de negociação no intrincado jogo das relações sociais no qual estamos insertos e no qual devemos e podemos intervir”. A literatura, de meu ponto de vista, é um caminho incontornável para essa inserção da oralidade como prática de autoconsciência de conceitos e preconceitos que nos atravessam.

As propostas vão além da abordagem de elementos estético-literários, destacando o elemento político, intrínseco a qualquer discussão coerente sobre formação de leitores. Em sociedades letradas como a nossa, é comum que a leitura seja proposta como “ato redentor” (BRITTO, 2003, p. 99), instrumento capaz, por si só, de construir uma sociedade mais justa e solidária e tornar os sujeitos indistintamente mais criativos e bem-sucedidos. Trata-se do que Britto (2003, p. 100), lá no início dos anos 2000, chama de “mito do sujeito leitor”, referindo-se a cinco mitos¹ que conformariam nosso pensamento social sobre a leitura, dizeres que, *a priori*, não são equivocados, mas desconsideram a dimensão política do ato de ler, incontornável. Para que a leitura seja transformadora dos sujeitos e da sociedade, é necessário ter em vista quais são os objetos de leitura, seu contexto de produção, circulação e recepção, seu potencial de desestabilização de certezas e proposição de novas formulações ideológicas. Nesse contexto, a literatura é intensamente profícua já que, na condição de construto artístico, propõe sempre novas representações sobre o mundo, a vida, os homens e as mulheres.

Promover literatura, promover leitura enquanto ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim

¹ Os cinco mitos apontados e discutidos pelo autor são: 1. Cada leitor tem sua interpretação; 2. O sujeito que lê é criativo, descobrindo novos caminhos e novas oportunidades; 3. Uma sociedade leitora é uma sociedade solidária; 4. A leitura é fonte inesgotável de prazer; 5. Quem lê viaja por mundos maravilhosos. (BRITTO, 2003).

em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados no texto e na arte literária. (BRITTO, 2003, p. 112).

No tocante ao público infantil e juvenil, autores e autoras, ilustradores e ilustradoras, editores e editoras têm contribuído intensamente com obras literárias de temática negra e indígena ou escrita por negros e indígenas, participando desse movimento de promoção da leitura como ação política. Claro que a ampliação de mercados produtores e consumidores de literatura exige atenção para separar o joio do trigo, pois há publicações que descuidam dos aspectos estéticos e tomam feição tão somente panfletária, constituindo-se como espécies de cartilhas mais informativas do que literárias, o que não é o caso das obras de Barbosa e Munduruku, por certo.

Autores e obras afro-brasileiras e indígenas também figuram em programas importantes de educação literária, como o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola (1997 a 2014) e o PNLD Literário – Programa Nacional do Livro Didático (desde 2017), embora de forma ainda incipiente. Referente ao primeiro programa, destaco a participação de autores negros dentre as obras selecionadas em 2006 (Geni Guimarães, Joel Rufino Dos Santos, Júlio Emílio Braz, Carolina Maria de Jesus) e a presença solitária do escritor indígena Renê Kithãulu. Já no PNBE 2008, destaco dois autores africanos, Mamadou Diallo (malinês) e Ikechukwu Sunday Nkeechi (nigeriano). Rogério Andrade Barbosa figura em todas as listas desde o início do PNBE, à exceção de 2012, mas Daniel Munduruku jamais esteve entre os autores selecionados. No PNLD Literário 2018, entretanto, Munduruku tem três obras indicadas para o Ensino Fundamental (duas para 1º ao 3º ano e uma para 4º e 5º anos). Embora consciente de que esses parcos dados não justificam generalizações, ousa dizer que a literatura indígena ainda carece de espaço e reconhecimento em nossas escolas, programas de leitura e pesquisas acadêmicas.

Os programas de leitura são, por óbvio, fundamentais, mas de pouco valem se não investirmos em formação docente. Os currículos de vários cursos de licenciatura têm se adequado às exigências legais de inserção curricular da história e cultura negra e indígena, agindo no âmbito da formação inicial, todavia, há uma outra demanda: a formação docente continuada. Creio que as propostas didáticas apresentadas a seguir, parte de um livro dedicado a práticas de leitura literária, contribuem para otimizar os processos de formação continuada de professoras e professores do Ensino Fundamental.

* * *

Concluo este texto durante as comemorações do Sete de Setembro de 2022, data emblemática por marcar os 200 anos da Independência do Brasil, contexto particularmente favorável para uma reflexão acerca das contribuições dos povos indígenas e negros na formação de nosso país, como suas culturas ainda são pouco familiares e como essa ignorância pode acentuar preconceitos e desigualdades. Como falar em 200 anos de Independência quando (ainda) somos um país desigual, injusto e excludente, especialmente com grupos tais quais indígenas, negros, mulheres, LGBTQIA+, idosos, comunidades periféricas e pobres?

Uma visão ufanista da história nacional apenas saúda a efeméride, mas uma visão crítica exige considerar que a verdadeira independência de um país acontece de fato e de direito quando seus habitantes vivem o mais próximo possível da igualdade de direitos humanos, sociais, políticos e econômicos, um país em que os brasileiros estejam acima de todos os interesses politiqueros e da exploração do capital, uma sociedade que promova a igualdade e combata a naturalização de opressões, discriminações e preconceitos.

Fiquemos com a mensagem do clipe *Alok on Global Citizen Live Amazon* (2021), uma criação musical-visual-ritual que apresenta o canto indígena como prece que exorta à responsabilidade coletiva de cuidar do meio ambiente e das populações autóctones e nos

lembra: não estamos acima da natureza, somos parte dela. Que a junção de música eletrônica, instrumentos musicais indígenas e eruditos nos faça ver que nossas diferenças não devem ser desigualdades e sim amálgama que faz do Brasil um país plural. E, acima de tudo, não esqueçamos: “Antes do Brasil da coroa, existe o Brasil do cocar”².

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e participação. In: _____ (org.). *Contra o consenso: cultura escrita, educação, participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 99-114.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Tendências da literatura infantil contemporaneíssima. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.) *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 95-112.

FELDMAN, Alba Krishna Topan; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. Indígenas, sociedade, natureza e representações em *O Onça*, de Daniel Munduruku. In: GODOY, Maria Carolina de; ARAUJO, Susylene Dias de (org.). *Novas vozes da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Todas as Musas, 2020. p. 71-94.

FERREIRA, Guadalupe Estrelita dos Santos Menta. O imaginário infantil afrodescendente. In: QUINTILHANO, Silvana R.; CARDOSO, Rosimeiri Darc; GOMES, Celina de O. Barbosa. (org.). *Literatura infantojuvenil africana e afro-brasileira: vertentes*. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *Caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

² Exortação presente nos momentos finais do clipe.

PETRILLO, Alok Achkar Peres, dito DJ ALOK. ALOK on *Global Citizen Live Amazon* (2021). Alok. 2021, 9min23seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GIGj6j3SFU>. Acesso em: 07 set. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 177-195.

Histórias africanas que explicam e encantam: uma proposta didático-metodológica

Andressa Barboza de Araújo Gouvêa (UENP)

Nerynei Meira Carneiro Bellini (UENP)

Resumo: Tendo como norteadora a *Sequência Básica de Letramento Literário* proposta por Cosson (2014), esta intervenção teve como objetivo promover a leitura, análise e recontação de contos de origem africana nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A proposta de intervenção pedagógica apresentada está em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica. Os textos escolhidos para desenvolvimento do trabalho foram colhidos e recontados pelo escritor, professor e contador de histórias Rogério Andrade Barbosa. Essas narrativas privilegiam a diversidade do continente africano e levam à valorização e ao respeito à cultura africana, possibilitando seu devido reconhecimento como elemento formador da cultura brasileira. O suporte do método baseia-se em uma investigação exploratória, quanto à revisão bibliográfica realizada, e explicativa, uma vez que apresenta uma proposta de trabalho aplicável e coerente, seguindo os critérios de competências e habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Parte integrante do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP - *campus* Cornélio Procópio), a pesquisa é direcionada ao 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2021) comprova que, ainda que documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular, não apontem para a literatura como uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, é papel do professor de Língua Portuguesa promover o trabalho com tais textos em sala de aula. Isso feito de maneira sistematizada, valendo-se de narrativas como ferramenta de apreciação à escrita literária, mas também como instrumento para diferentes práticas educativas no âmbito escolar.

Considerações iniciais

A proposta de leitura literária apresentada neste capítulo é parte integrante de uma pesquisa³ desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede, Profletras/UENP, finalizada em 2021 (ARAÚJO, 2021). Os contos selecionados são de autoria de Rogério Andrade Barbosa, sendo eles, “Amigos, mas não para sempre” e “O jabuti de asas”, que compõem a obra *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016) e o conto “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”, que está inserido em *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2011), ambos os livros escritos pelo autor.

O trabalho objetivou contribuir, mediante a leitura, análise e recontação de contos africanos, para a conscientização e o aprimoramento das relações étnico-raciais no entorno escolar. Pretendeu, ainda, abranger os quatro eixos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, a pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa de cunho interventivo.

A pesquisa embasa-se nas concepções de leitura literária de Coelho (2000), Bamberger (2005), entre outros, e no letramento literário de Cosson (2014). Direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente o 4º ano, as estratégias de ensino aqui reportadas têm duração de dez aulas. A proposta didático-metodológica também busca possibilitar que os educandos reconheçam os elementos que compõem o gênero⁴ conto, assim

³ O produto didático derivado da dissertação está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/18630-andressa-barboza-de-araujo-1/file>. O trabalho foi orientado pela profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini e coorientado pela profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte.

⁴ A despeito das inúmeras definições de gênero no âmbito literário, estamos considerando neste trabalho o conceito de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 163): “Os gêneros são: poesia, ficção e teatro”.

como os elementos maravilhosos existentes nos textos, característicos da oralidade e das lendas e narrativas africanas nas quais tiveram origem, bem como as importantes influências na constituição do povo brasileiro.

Ao levar em conta a faixa etária desses alunos, recupera-se a assertiva de Coelho (2000, p. 36) sobre o “leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos)”, que se encontra na fase em que domina com facilidade o mecanismo da leitura, sem, contudo, prescindir da mediação do adulto no que concerne à motivação e estímulo da leitura, à elucidação de dúvidas e dificuldades e ao provimento de atividades decorrentes do ato de ler. Dentre as peculiaridades formais dos textos apropriados para leitores dessa idade, Coelho (2000, p. 37) afirma que “o imaginário ou a fantasia também despertam grande interesse”. Bamberger (2005, p. 34) identifica a idade de 5 a 9 anos como a fase em que “a criança é essencialmente suscetível à fantasia. Isso é válido para todos os temas escolares”.

As partes deste capítulo trazem uma breve contextualização e análise das obras escolhidas no tópico “Conto maravilhoso africano: definições estéticas”, e a apresentação das sequências didáticas desenvolvidas no tópico “Atividades didático-metodológicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, que estão respaldadas no modelo de Sequência Básica (COSSON, 2014), para leitura, análise e contação de contos africanos.

Conto maravilhoso africano: definições

Promover a leitura de textos que envolvam africanidade no contexto escolar é reconhecer a sabedoria contida nessas palavras, que não se restringem a falar apenas do passado, mas que propõem refletir sobre o ciclo da vida, sobre as relações de educação e convivência entre pessoas. Sobretudo, incentivar a leitura dessas obras é fomentar a preservação de um legado que é nosso e faz parte da história do povo brasileiro.

A organização narrativa dos três contos “Amigos, mas não para sempre”, “O jabuti de asas”, “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”, os dois primeiros do livro *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016) e o último de *Outros contos africanos para crianças brasileiras* (2011), de Rogério Andrade Barbosa, vai ao encontro das especificidades formais apontadas por Coelho (2000, p. 36). Por isso, há imagens que dialogam com os textos, esses são escritos em frases simples, diretas e de comunicação objetiva de fácil compreensão ao leitor-em-processo; as ações giram em torno de um núcleo central, ou seja, de um problema a ser resolvido até o final da história. Nos contos estudados, a sequência narrativa segue um esquema linear com princípio, meio e fim, e neles priorizam-se o imaginário e a fantasia.

Nos contos em pauta os personagens principais são animais representados com atributos humanos, com uso abundante do recurso da antropomorfização. Por meio do simbólico, essas narrativas chamam a atenção do leitor e propõem-lhe reflexões sobre atos e inter-relações humanas, como por exemplo, a amizade. Todavia, em “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”, o conto diverte o leitor com uma explicação ficcional e mítica para um aspecto zoomórfico. Os espaços descritos trazem paisagens e vegetação típicas da África, como a árvore Baobá. O tempo, no âmbito das ações, é linear, com demarcação dos turnos manhã, tarde e noite, mas atemporal no sentido da urdidura textual, porque não se reporta a um cronotopo específico e, sim, genérico. Aliás, o espaço e o tempo maravilhosos nos quais animais falam e têm sentimentos não identificam um ambiente real, antes, sugerem um lugar sobrenatural onde tudo o que acontece pertence a outras leis que não as lógicas e racionais (TODOROV, 1992, p. 60). Os três textos, na esfera do maravilhoso, possuem narrador-observador, que não demonstra estranhamento diante dos fatos irrealis, relatando a história com naturalidade.

A temática central das narrativas é a africanidade, que está implícita no vocabulário dos personagens, no espaço e nas ilustrações que compõem os livros. Como marca das lendas e

narrativas de origem africana, os textos buscam transmitir ao leitor múltiplos ensinamentos, variáveis conforme a interpretação de quem o ouve ou de quem o lê. No primeiro conto apresentado, “Amigos, mas não para sempre”, embora o autor não explicita por meio da narração o local exato em que se passa a história, as ilustrações propõem ao leitor que o cenário é uma aldeia africana. Com o desencadear da história, a igreja toma espaço como cenário importante para o desenvolvimento e desfecho do conto. Pode-se dizer que o primeiro texto busca falar das amizades, uma vez que o gato, visto em muitas histórias como um vilão que se aproveita da fragilidade do menor para fazê-lo de presa, na verdade, segundo o conto, tem um motivo real para estar sempre a correr atrás do rato: o roedor quebrara a amizade entre os dois de maneira enganosa e planejada. Em “O jabuti de asas”, a “lei do retorno” mostra-se evidente: o personagem principal, pertencente a uma espécie conhecida pela sua prudência e esperteza, acaba sofrendo as consequências de ter enganado os amigos que o ajudaram. Já o terceiro conto, “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”, tem como cenário a África do Sul e, como sugere o título, busca explicar o motivo de a galinha d’angola possuir pintas brancas, característica exclusiva de sua espécie. O texto ainda faz referência à chuva, lembrando de uma época em que uma das piores secas assolou as savanas do sul da África.

Vale ressaltar que os contos selecionados para a pesquisa diferem das fábulas que, embora também tenham nascido da oralidade, são narrativas nas quais está implícita a preocupação em apresentar animais com características psicológicas humanas e cujas ações levam o ouvinte a uma “lição de moral”. Já os contos populares africanos usam do maravilhoso para explicar comportamentos e características próprias dos animais, sem a preocupação de transmitir uma lição moralista. Conforme Barbosa (2016, p. 3), suas histórias “tratam de temas conhecidos desde os tempos mais remotos, mas com características bem próprias – plenas de africanidade –, pois todo folclore tem a sua marca própria.”

Atividades didático-metodológicas para os anos iniciais do Ensino Fundamental

As sequências didáticas que se seguirão estão baseadas no modelo de Sequência Básica proposto por Rildo Cosson (2014) e dividem-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ao todo, são propostas dez atividades de leitura, recontação e produção de contos, com foco nas questões étnico-raciais, mediadas pela atuação do professor que, aqui, entende-se no papel de *andaimé* (COSSON, 2014). Abaixo, segue a descrição das atividades elaboradas.

PRIMEIRA ETAPA: MOTIVAÇÃO **“Um continente, múltiplas culturas”**

A primeira atividade consiste em fazer uma sondagem perguntando aos alunos o que eles sabem sobre a África. Após um breve momento de discussão e após instigar os alunos a recordarem as memórias sobre o que já viram em filmes, histórias e séries, ou aquilo que já tenham estudado nas aulas de História sobre o continente africano, o professor deverá entregar a cada aluno um pedaço de papel (não muito grande, pode ser meia folha de papel sulfite ou até mesmo um *post-it*). Os alunos deverão representar, com uma frase curta, uma palavra ou desenho, o que eles sabem sobre a África. Os papéis serão colados em um painel intitulado: “A África que eu conheço”.

SEGUNDA ETAPA: INTRODUÇÃO **“Conhecendo o autor e a obra”**

Na primeira atividade da segunda etapa, o professor deverá fazer, oralmente, uma exploração dos elementos paratextuais da obra. Por meio da visualização do livro, chamar a atenção dos alunos para:

a) Capa: levar os alunos a observarem o projeto gráfico (cores, estilo das letras, ilustrações, etc.), os nomes do autor e ilustrador, título da obra e editora.

b) Folha de rosto: explicar para as crianças que a folha de rosto do livro em estudo, além de apresentar novamente o título (igual ao da capa), no verso, traz a ficha catalográfica da obra (autoria, título, editora, ilustradores, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como dados da equipe editorial.

c) Nota do autor: Ler para os alunos a “nota do autor”, que introduz o livro *Três contos africanos de adivinhação*. Explicar a eles que Rogério Andrade Barbosa faz um convite à leitura por meio dessa nota, instigando-os a pensarem e a levantarem hipóteses de como serão os contos de adivinhas, assim como a falarem o que sabem sobre o país de origem dessas histórias.

d) Contracapa: Identificar, juntamente com os alunos, as imagens que compõem a contracapa, tais como os textos que a integram, com breves biografias do autor e do ilustrador.

Sugere-se ao professor que apresente aos alunos, nesse momento, a biografia do autor.⁵ Se for possível, abrir o *site*, juntamente com os alunos, e fazer a leitura tecendo comentários sobre os livros publicados, os títulos acadêmicos e também sobre a missão do autor como voluntário das Nações Unidas na África (explique o que é e qual o objetivo da organização). O *site* também contém uma galeria de fotos, que revela muitos momentos vividos por Rogério Barbosa no Brasil e na África.

Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

a) Considerando os elementos externos da obra (capa, contracapa, ilustrações), você acha que o título está de acordo?

b) Você fará a leitura de três contos africanos de adivinhação (conforme o próprio título da obra indica). Como você imagina que serão os personagens dessas histórias? (características físicas, gostos, personalidade, ambientes que frequentam etc.).

⁵ Disponível em <https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

c) Você sentiu-se motivado a ler a obra? Acredita que irá gostar das histórias? Por quê?

TERCEIRA E QUARTA ETAPAS: LEITURA E INTERPRETAÇÃO

“Histórias africanas que explicam e encantam”

A primeira atividade desta etapa consiste na leitura dos dois primeiros contos que compõem o livro *Contos africanos para crianças brasileiras* (2016). O docente deve iniciar a aula fazendo a leitura da “nota do autor” que introduz o livro, na qual Barbosa explica a origem dos contos selecionados, contos esses reportados da literatura oral de Uganda, país africano. Em seguida, o professor realizará a leitura do conto “Amigos, mas não para sempre”, de modo a atentar-se para a clareza da voz, realizando um intervalo de leitura com a finalidade de diagnosticar o entendimento dos alunos à leitura até o presente momento e sanar as eventuais dúvidas que tenham surgido ao ouvirem a narrativa.

O primeiro momento de leitura consistirá no primeiro parágrafo até o vigésimo segundo, ou seja, até o momento em que o rato, descumprindo o combinado com o amigo gato, vai até a igreja e come o *ghee* armazenado no pote que os dois haviam guardado. Após deliciar-se com o alimento, o rato cobre a vasilha de barro e guarda-a novamente no mesmo local. Nesse momento, cabe um intervalo de leitura (COSSON, 2014), suscitado pelas perguntas:

- 1) Quem são os personagens da história?
- 2) Onde a história se passa?
- 3) O que os dois parceiros faziam habitualmente juntos?
- 4) Qual foi o problema encontrado pelo rato e qual a solução que ele propõe ao gato?
- 5) Como foi o processo de produção da manteiga *ghee*?
- 6) Quando o alimento ficou pronto surgiu um novo problema? Que problema foi esse?
- 7) Qual foi a solução encontrada pelos amigos para o problema?

8) Por que eles escolheram uma igreja para guardar o *ghee* que haviam produzido?

9) O que aconteceu depois que o gato e o rato deixaram a manteiga guardada na igreja?

10) Você achou certa a atitude do rato em comer o *ghee* sem avisar o amigo gato? Por quê?

11) O que você acha que acontecerá agora que o rato comeu da manteiga e devolveu o pote no mesmo lugar?

12) O rato disse ao amigo que iria a um batizado, porém, não foi. O que ele dirá ao amigo gato?

Após o intervalo, o professor seguirá a leitura do texto até a sua conclusão. Ao término da leitura, direcionar os seguintes questionamentos aos alunos:

1) Você percebeu que o rato não mentiu apenas uma vez ao gato, mas sim, várias vezes, dizendo que ia a batizados de família? Onde ele estava indo de verdade?

2) Quando perguntado sobre como fora a festa, o que o rato sempre dizia?

3) Quais as relações dos nomes: Quase cheio, Metade e Vazio com o pote de *ghee*?

4) Qual foi a reação do gato ao perceber que tinha sido enganado pelo amigo?

5) Você achou certa a atitude do gato? Por quê?

No momento da leitura do conto, o professor deverá mostrar aos alunos as ilustrações contidas no livro, destacando os aspectos tipicamente africanos apresentados, ou seja, o pote de barro, as paisagens naturais, os animais, as pessoas negras e suas roupas coloridas. Ressaltará, ainda, que assim como os europeus portugueses colonizaram o Brasil e, aqui, impuseram sua cultura, o continente africano também foi colonizado por países europeus. Nesse sentido, justifica-se a presença de uma igreja em meio ao povoado, como ilustrado no livro.

Na segunda atividade, o objetivo é possibilitar a identificação dos elementos da narrativa no conto. Para tanto, o professor deverá

compartilhar com os alunos pressupostos teórico-formais a respeito da narrativa: lugar/espço, tempo, personagens, narrador, ações/enredo.

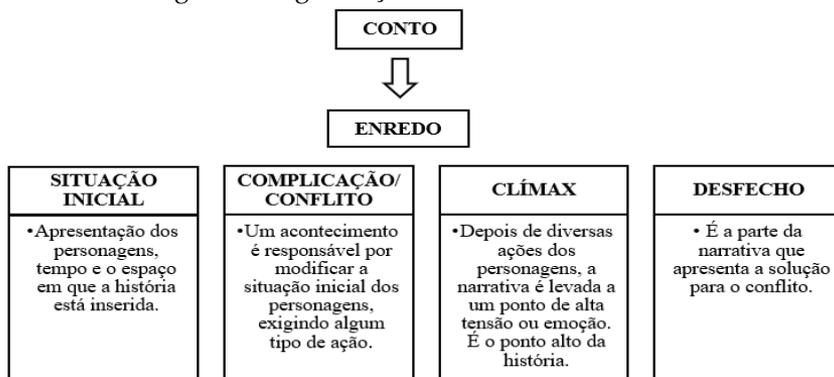
Deverá, ainda, esclarecer que o narrador do conto pode ser de dois tipos: narrador-personagem ou narrador-observador. O primeiro, geralmente, é o protagonista da narrativa e narra os fatos na primeira pessoa, enquanto o outro narra os acontecimentos na terceira pessoa, como alguém que observa e relata o que acontece.

Após essas explicações, o aluno deverá fazer a releitura do conto “Amigos, mas não para sempre” e identificar nele os componentes narrativos: lugar (espço), tempo, personagens, narrador, enredo.

Ao professor, cabe lembrar com os alunos cada um dos componentes que constituem a narrativa e atentar-se para que percebam a funcionalidade do foco narrativo na primeira ou terceira pessoa do discurso no desenrolar das ações. Para essa atividade será indispensável que o aluno tenha o texto em mãos e releia-o antes de iniciá-la.

Na terceira atividade, cujo enfoque está na linguagem, na construção do texto e na organização do enredo, o professor retomará os conceitos acerca da organização do enredo em uma narrativa, apresentando o seguinte esquema aos alunos e estabelecendo ações a partir dele:

Figura 1: Organização do enredo na narrativa



Fonte: as autoras (2021).

Na sequência, o professor deverá pedir que os alunos completem o quadro a seguir, copiando frases do texto que marquem o início da complicação ou do conflito e o clímax.

Figura 2: Reconhecendo a organização do enredo

SITUAÇÃO INICIAL	COMPLICAÇÃO OU CONFLITO	CLÍMAX	DESFECHO
<p>“Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos. Os dois parceiros plantavam, colhiam e, depois, armazenavam os produtos de seu trabalho em pequenos celeiros de barro cobertos de palhas.”</p>			<p>“Desde esse dia, o gato vive à procura do rato. Mas o roedor, assim que escuta o miado do implacável perseguidor, foge correndo para sua toca.”</p>

Fonte: as autoras (2021).

A quarta atividade objetiva a ampliação dos saberes culturais, especificamente, os alimentos de origem africana. O conto “Amigos, mas não para sempre” desenvolve-se em torno de um alimento de origem africana. Trata-se da manteiga *ghee*, bastante utilizada não só em alguns países da África, mas também bastante popular na alimentação indiana e árabe. A fim de que os alunos compreendam o processo de fabricação do alimento mencionado no conto, assim como a sua utilização em diferentes países, apresentar à turma os textos “*Ghee* – uma manteiga com muitos benefícios”⁶ e “Comida africana no Brasil:

⁶ Disponível em: <https://www.fuiserviajante.com/gastronomia/comidas-de-origem-africana/> Acesso em: 21 set. 2020.

conheça pratos da culinária afro-brasileira”⁷. Posteriormente, propor uma pesquisa sobre outros alimentos ou pratos que tiveram origem africana e são populares na cozinha brasileira.

Após a leitura do texto “Comida africana no Brasil: conheça pratos da culinária afro-brasileira”, o professor reforçará ao aluno que a culinária afro-brasileira faz parte da cultura e da identidade brasileiras. Solicitará, então, como tarefa de casa, que pesquise algum prato da culinária afro-brasileira e, a partir dessa investigação, produza um cartaz. Nele, descreverá a receita com seus ingredientes, o modo de preparo e, ainda, poderá desenhar ou colar a imagem do prato. Ao término da atividade, os cartazes ficarão expostos no pátio da escola para que as outras turmas conheçam um pouco da culinária afro-brasileira por meio das pesquisas empreendidas.

É importante frisar que, antes que os cartazes sejam expostos no pátio ou corredores da escola, o docente deverá promover um momento de apresentação das pesquisas entre a turma que a realizou, a fim de que cada aluno compartilhe com os demais o que aprendeu. Ainda, é interessante haver, em sala de aula, um momento de degustação de algum prato da culinária afro-brasileira, que, dentre muitos, poderá ser: cocada, mungunzá (canjica), pamonha.

Na quinta atividade, o professor promoverá a leitura do conto “O jabuti de asas”. Para tanto, entregará, de início, cópias do conto aos alunos e solicitará que realizem primeiramente a leitura individual do texto, reconhecendo-o e grifando as palavras que desconhecem. Após a leitura individual, realizará uma leitura compartilhada (um parágrafo por aluno ou escolher aqueles que se sentem à vontade para realizar leitura em voz alta). Durante a leitura em voz alta o professor fará as devidas intervenções, questionando os alunos sobre o entendimento do desenrolar da história e repetindo a leitura do que for necessário. Após a conclusão da

⁷ Disponível em: <https://www.fuiserviajante.com/gastronomia/comidas-de-origem-africana/> Acesso em: 21 set. 2020.

leitura, o docente direcionará os seguintes exercícios aos alunos, a serem respondidos por escrito:

1) Procure no dicionário o significado das palavras desconhecidas grifadas no texto e anote. Depois de pesquisar e anotar, releia o conto e responda ao próximo exercício.

2) Responda:

a) Quem são os personagens do texto?

b) É possível saber o local exato onde se passa a história e onde os fatos ocorreram? Justifique sua resposta.

c) Qual foi o problema encontrado pelo jabuti? Por que os pássaros resolveram ajudá-lo?

d) Em sua opinião, qual foi a intenção do jabuti ao dizer que usaria na festa o nome “Para Todos”?

e) Por que você acha que na hora de partir as aves decidiram arrancar do jabuti as penas que lhe haviam emprestado?

f) Sem as plumas para voar de volta para casa, o jabuti fez um pedido aos pássaros. Qual foi?

g) Os pássaros atenderam ao pedido do jabuti? Qual foi o desfecho da história? Explique.

h) Esse conto, assim como outros contos africanos já lidos por você, foi reportado da literatura oral africana, ou seja, é uma história contada há muitos anos e recontada pelas palavras de Rogério Andrade Barbosa em seu livro. Em sua opinião, o que os antigos africanos pretendiam ao contar uma história cujo enredo explica a origem do casco rachado do jabuti?

i) Você já ouviu alguma história parecida com esse conto, porém com um título diferente? Leia agora o conto “A festa no céu”, escrito pelo escritor brasileiro Luís da Câmara Cascudo. Após a leitura, identifique as semelhanças e diferenças com o conto “O jabuti de asas”.

A leitura do conto “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?” é a sexta atividade dessa etapa da sequência didático-metodológica. Nela, o professor, antes de iniciar a leitura do último conto a ser estudado, que é o primeiro da obra *Outros contos africanos*

para crianças brasileiras (BARBOSA, 2011), deverá mostrar a capa do livro aos alunos. Se possível, projetar a ficha catalográfica da obra, explicando o significado dos dados ali contidos. O docente deverá, ainda, reforçar algumas informações que os alunos já sabem, ou seja, quem é o autor, seu nome, o que ele faz e as características dos contos africanos estudados. Em seguida, lerá, de novo, a nota do autor que introduz o livro.

Na sequência, o professor conduzirá a leitura do conto em voz alta, mostrando as imagens do livro aos alunos. O primeiro momento da leitura será do primeiro ao quinto parágrafo. Embora o intervalo de leitura esteja programado para o quinto parágrafo, o professor poderá interromper a leitura a qualquer momento, esclarecendo o significado de palavras desconhecidas pelos alunos e tecendo comentários explicativos sobre o que está sendo contado. A seguir, algumas perguntas que poderão ser feitas pelo docente aos alunos, durante o intervalo de leitura:

- 1) Onde se passa a história?
- 2) O que são as savanas, mencionadas no conto?
- 3) Os habitantes do vilarejo passavam por um momento difícil.

Por quê?

- 4) O que a galinha-d'angola fez diante da situação?
- 5) O que você acha que acontecerá agora? Ela alcançará a nuvem? A nuvem atenderá ao seu pedido?

Após uma pausa e questionamentos orais sobre o conto, o professor retomará a leitura e a concluirá. Deve-se chamar a atenção dos alunos para as primeiras ilustrações do texto, as quais mostram a galinha-d'angola com o corpo todo preto, sem as pintas brancas. No fim do conto, eles descobrirão que as pintas foram um presente recebido pela Dona das Águas, pelo seu respeito, perseverança e preocupação com todas as criaturas.

Na sétima atividade, haverá a interpretação do conto, com a mediação da leitura realizada pelo professor, a partir das seguintes ações:

Atividades a serem desenvolvidas em folha separada ou no caderno do aluno

1) Quem são os personagens do conto “Por que a galinha-d’angola tem pintas brancas?”

2) Onde se passa a história?

3) Em sua opinião, por que a personagem da nuvem, diferente dos outros personagens do conto, é chamada por um nome próprio, Dona das Águas?

4) Como era a galinha-d’angola antes de se encontrar com a Dona das Águas?

5) O que acontecia naquele tempo que levou a galinha a correr atrás da nuvem?

6) Como eram as ilustrações do livro na época da grande seca? Com a chuva, como as ilustrações ficaram?

7) Releia o trecho inicial do conto e pesquise no dicionário os significados das palavras destacadas.

“Os mais antigos contam que esta história aconteceu durante uma das piores secas ocorridas nas **savanas** ao Sul da África.

O sol, **inclemente**, castigava todos os seres vivos: plantas e animais.

Logo os rios e lagos secaram, aumentando o sofrimento. O calor abria **fendas** no solo e levantava uma **espessa** poeira que borrava de cinza o céu borrado de azul.

Os habitantes dos vilarejos, desnorteados, fugiram para as montanhas, rogando por chuvas, mas não havia prece que desse jeito na **calamidade**.”

8) Por que após dirigir-se à Dona das águas, a galinha-d’angola ficou com o corpo cheio de pintas brancas?

9) Segundo o conto, por que o canto da galinha-d’angola se parece com a fala “Tô fraca, tô fraca...?”

10) Assista ao vídeo que seu professor irá passar e responda: você concorda que o canto da galinha-d’angola parece dizer “Tô fraca”?

Para o desenvolvimento da décima atividade é recomendado que o professor passe aos alunos o vídeo intitulado *Canto da Galinha*

da *Angola*⁸ disponível no YouTube. Nele, as crianças poderão conhecer o canto da galinha-d'angola, retratado no conto, e também vê-la como é de verdade, na natureza.

A oitava atividade objetiva promover o conhecimento de outro gênero literário com a mesma temática do conto, favorecendo que os alunos estabeleçam comparações estéticas entre os textos. O poeta brasileiro Vinícius de Moraes e o compositor Toquinho escreveram uma canção que trata do canto da galinha-d'angola. Os educandos deverão ler a letra da canção⁹ e escutar a música¹⁰. Depois, deverão realizar uma ilustração da galinha-d'angola e compartilhá-la com os colegas.

A nona atividade consiste em promover saberes geolinguísticos sobre os países lusófonos. O professor deverá iniciar uma conversa, perguntando: “Você sabia que em Angola, país de origem da galinha-d'angola, também se fala português, assim como nós, aqui no Brasil e, por isso, são chamados de lusófonos? Isso acontece porque tanto Angola como Brasil foram colonizados pelos portugueses, vindo daí o nosso idioma oficial.” Por fim, solicitará que leiam o texto selecionado que trata do assunto¹¹ e conheçam os outros países lusófonos.

Como parte da atividade, o docente mostrará aos alunos o mapa-múndi e pedirá que identifiquem, no mapa, a localização dos países lusófonos. Por fim, solicitará que façam uma pesquisa, em casa, com a ajuda dos familiares, sobre Angola. O professor deve nortear a investigação recomendando que procurem sobre as tradições do povo

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Jnw4RQVwbBc>. Acesso em: 28 set. 2020.

⁹ “A galinha d’ Angola” – Letra disponível em <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87243/>. Acesso em: 28 set 2020.

¹⁰ Há no Youtube várias versões, de diferentes artistas, de interpretações da canção de Vinicius de Moraes e Toquinho, que poderão ser utilizadas nesse momento da aula. Sugere-se a versão do artista Marcello Gonçalves, disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=APuSbTqKtpU>. Acesso em: 28 set. 2020.

¹¹ Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises-que-falam-portugues.htm>. Acesso em: 28 set. 2020.

angolano, as celebridades do país, os ritmos musicais ali vigentes, as comidas típicas no território, dentre outros fatos e situações culturais interessantes aos alunos. Por último, os discentes deverão copiar as informações no caderno e compartilhar as informações, na próxima aula, com os colegas e o professor.

Por fim, a décima atividade implica a produção de reconto, com foco na identificação do elemento maravilhoso nos contos populares africanos e a reescrita de um conto. Os alunos produzirão cada qual a sua versão para uma das histórias lidas. Poderão ser mantidos os mesmos personagens e dar um desfecho diferente à história escolhida ou manter as características do enredo fazendo uso de outros personagens. É importante que o professor retome oralmente e com anotações na lousa os conceitos estudados sobre a construção do gênero conto: os elementos da narrativa e a organização do enredo. Após a escrita e correção dos textos, o professor poderá convidar os alunos a lerem a produção para a turma e instigá-los a dizerem os motivos pelos quais escolheram um dos contos para recontar.

Considerações finais

A pesquisa comprova que, ainda que documentos oficiais, em especial a Base Nacional Comum Curricular, não apontem para a literatura como uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, é papel do professor de Língua Portuguesa promover o trabalho com tais textos em sala de aula. Isso feito de maneira sistematizada, valendo-se de narrativas como ferramenta de apreciação à escrita literária, mas também como instrumento para diferentes práticas educativas no âmbito escolar. Tais práticas, portanto, perpassam as aulas de Língua Portuguesa, já que há uma preocupação maior, entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em desenvolver estratégias de ensino que envolvam diferentes saberes, uma vez que os mesmos, na maioria das vezes, atuam como professores polivalentes, ou seja, lecionam mais de uma disciplina obrigatória na Educação Básica, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências.

Além dos saberes direcionados à área de Língua Portuguesa, como a estrutura do gênero, as escolhas lexicais para construção dos sentidos no texto, a linguagem verbal e não-verbal (ênfase no papel das ilustrações na obra literária infantil) e os elementos paratextuais contidos no livro, a proposta de ensino envolve também outras áreas do conhecimento, como Arte e História (ao explorar as tradições orais africanas, a figura do *griot*, a ancestralidade das vestimentas e da culinária do continente) e a Geografia (ao explorar dados da fauna e hidrografia africanas e a divisão política do continente). Desse modo, cada um dos momentos das sequências básicas de leitura propostas apoia-se em outros textos, alguns literários e outros fora da esfera literária, para construir sistematicamente a aplicação dos conhecimentos pretendidos.

A riqueza dos saberes a serem explorados por meio da leitura de contos populares africanos leva-nos a concluir que, assim como a pesquisa oportunizou-nos refletir e aprender ainda mais sobre a riqueza de saberes contidos na cultura popular, oralidade e literatura africanas, a proposta de ensino possibilitará o apoio para o desenvolvimento de atividades ricas, eficazes e prazerosas para alunos e professores que futuramente dela desfrutarem.

Referências

- ARAÚJO, Andressa Barboza de. *Literatura e africanidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contos e recontos africanos para formação do leitor literário e prática educativa*. 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/prof-letras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18626-andressa-barboza-de-araujo/file>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2016.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Três contos africanos de adivinhação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL. *Lei 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.

CARDOSO, Luiz Carlos Marques. *Canto da Galinha da Angola*. Focado em você. Youtube, s. d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jnw4RQVwbBc>. Acesso em: 28 set. 2020.

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

COMIDA africana no Brasil: conheça pratos da culinária afro-brasileira. Fui ser viajante, 2020. Disponível em: <https://www.fuiserviajante.com/gastronomia/comidas-de-origem-africana/>. Acesso em 21 set. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAES, Vinícius de. *A galinha d' Angola*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/vinicius-de-moraes/87243/>. Acesso em: 28 set. 2020.

SOUSA, Rafaela. Países que falam português. UOL. Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/paises-que-falam-portugues.htm>. Acesso em: 28 set. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Oficina de leitura literária: literatura indígena

Ana Maria da Fonseca Denega (PG-UEM)

Josilene Ghiraldi Corona (PG-UEM)

Margarida da Silveira Corsi (UEM)

Wagner Belinato (UEM)

Resumo: Esta proposta de ensino apresenta uma oficina direcionada a práticas de leitura de textos literários indígenas para o 7º ano. Além de levar em conta o saber literário, a leitura de obras literárias deve ser fonte de prazer, fazendo-se necessário defender o estudo do texto de modo subjetivo, relacionando a obra com o universo do leitor. A partir dessas considerações, a oficina busca construir uma sequência de atividades seguindo as indicações de autores como Dalvi (2013), Rouxel (2013) e Langlade (2013). O trabalho com a subjetividade e atividades que exploram a materialidade da obra são priorizados, de modo a acessar o sentido do texto e refletir a vivência do aluno. O intuito dos exercícios propostos é o de colocar em prática, de forma reflexiva, metodologias que façam da literatura o foco da leitura, relacionando-a com a sociedade. Espera-se que o aluno construa um processo significativo que o transforme em leitor literário. No centro das atividades, encontram-se dois textos de Daniel Munduruku, escritor indígena: a crônica “É índio ou não é índio?” e o conto “O menino que não sabia sonhar”. Parte do universo cultural brasileiro, a temática indígena nem sempre recebe o valor adequado, sendo observada muitas vezes uma visão estereotipada e até preconceituosa do povo indígena. Dessa forma, o objetivo, além de divulgar a literatura indígena na escola, é o de ressignificar essa visão.

Introdução

A proposta “Oficina de leitura literária: literatura indígena” busca trabalhar com duas narrativas indígenas de Daniel Munduruku, a crônica “É índio ou não é índio?” (2013) e o conto “O

menino que não sabia sonhar” (2013) e é destinada aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com duração aproximada de seis aulas, podendo ser adaptada para outras séries. A escolha das obras tem por objetivo explorar a literatura indígena com enfoque sobre a visão do indígena na sociedade moderna e a cultura do povo Munduruku.

Trabalhar a literatura indígena em sala de aula é um desafio. Embora faça parte do universo cultural brasileiro, essa nem sempre é adequadamente valorizada. Em “É índio ou não é índio?”, o narrador-observador é um indígena que está andando de metrô e permanece atento ao modo como as pessoas o encaram nesse ambiente. Diante de sua presença, duas senhoras passam a conversar sobre a aparência do narrador, questionando entre si se ele é ou não indígena. Construída a partir do diálogo das duas senhoras, que se mostra repleto de estereótipos e preconceitos diante do indígena, a crônica busca provocar a reflexão do leitor, enquanto o observado se porta de forma leve e bem-humorada diante da situação. A segunda obra, “O menino que não sabia sonhar” conta a história de Kaxi, um jovem indígena escolhido para ser o futuro pajé da aldeia. Narrada em terceira pessoa, a trama se desenvolve a partir da responsabilidade do atual pajé, Karu Bempô, em relação à formação do pequeno escolhido na arte da pajelança, na tradição de seu povo e sua religião. Esse percurso revela os hábitos, rituais e costumes indígenas, que envolvem todos os moradores da aldeia. À medida que se narra a história de Kaxi, o leitor conhece e compreende alguns costumes do povo Munduruku e se depara com críticas ao avanço do homem não indígena nas florestas, o que causa a destruição da fauna e flora e coloca em ameaça a própria subsistência dos povos indígenas. O conto apresenta palavras próprias da língua Munduruku, permitindo ao leitor conhecer um pouco mais sobre esse vocabulário. Além disso, o narrador se vale de digressões para lembrar, com detalhes, acontecimentos fundamentais para o entendimento da narrativa.

A respeito dos povos indígenas, o que se observa são, geralmente, visões estereotipadas, mesmo preconceituosas, assim

como apresentado pelas personagens da crônica “É índio ou não é índio?” (2013). Essa visão idealizada e caricatural está presente em obras clássicas da nossa literatura, tais quais *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar: Peri, o bravo guerreiro guarani, quase um super-herói, e Iracema, índia sedutora e irresistível. A leitura tem o objetivo de despertar a reflexão sobre essa concepção, a fim de quebrar estereótipos e preconceitos, além de promover a literatura indígena na sala de aula. Conforme menciona Maria Amélia Dalvi (2013, p. 132), devemos “procurar alargar o conhecimento de mundo por meio de relações intersemióticas e transdisciplinares, experimentando outras formas de ser e estar no mundo”. Nesse sentido, as obras em análise são escritas por um autor indígena, Daniel Munduruku, fato que está em medida de alargar o conhecimento e evidencia aos alunos que muitos indígenas sentem a necessidade de adaptar-se ao mundo moderno, abandonando a perspectiva de que a vivência indígena está limitada à vida na mata e à caça de seu alimento. Hoje, o indígena pode escolher seguir sua cultura e exercer a profissão que desejar, inclusive a de escritor.

Dessa forma, as duas narrativas que embasam a proposta foram escolhidas pela pertinência da temática indígena para o público escolar do 7º ano, para o qual a atividade foi desenvolvida, tendo em vista que nessa etapa é habitual o estudo do conteúdo mitos e lendas. Com adaptações, a proposta pode ser igualmente aplicada a outras séries do Ensino Fundamental.

A literatura desenvolve a humanidade dos leitores, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante. É Antonio Candido (2004, p. 175) quem menciona que “... nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” . A literatura é, dessa forma, fundamental para uma aprendizagem mais abrangente e significativa.

A leitura de obras literárias deve ser considerada fonte de fruição, além de levar em conta o saber literário, com aspectos estéticos e normativos, conforme aponta Annie Rouxel (2013, p. 131):

[...] é importante relacionar a obra lida com o que está “fora da literatura”, elementos de nosso vivido ou de nossa experiência de mundo. [...] parece-nos natural tratar o universo cultural dos textos diferente dos objetos de mundo referentes a nossa experiência ordinária [...]. É o que nos ensina o exemplo dos grandes leitores. A observação de seus modos de ler mostra que eles não hesitam em se utilizar do texto, a adaptá-lo para pensar o mundo e dando às suas vidas um acréscimo de existência.

O texto deve ser objeto do trabalho mais aprofundado possível. A leitura subjetiva relaciona a obra com o que está fora da literatura e com o universo do leitor, pois não há como separar o pensamento e a leitura. De fato, por meio da leitura literária é possível relacionar-se com o mundo, consigo mesmo, bem como com outras obras; tudo isso colabora com o sentido do texto literário e com a formação do leitor.

Da forma como vem sendo desenvolvido, o trabalho com leitura literária em sala de aula pouco tem contribuído para a formação de novos leitores, o que resulta em um distanciamento da literatura em relação aos novos públicos, especialmente aqueles oriundos de classes menos favorecidas. De acordo com Dalvi (2013, p. 125):

[...] a carência de noções teóricas mesmo que elementares por parte dos alunos e a escassez de práticas de leitura/ escuta literária desde a educação infantil vem prejudicando o ensino-aprendizagem de literatura nos anos finais do ensino fundamental e em todo o Ensino Médio.

Essa carência resulta na desvalorização do texto literário, e, por conseguinte, do próprio processo educativo. Diante desse cenário, é imprescindível pensar em metodologias que tornem o trabalho com o texto literário mais significativo para o aluno, priorizando a valorização do texto literário e sua compreensão. Os recursos estéticos e linguísticos apresentados pelos textos escolhidos figuram

como caminhos para entender o texto narrativo. No mesmo sentido, Vincent Jouve (2013, p. 59) defende que há na leitura uma subjetividade necessária, requerida pelo texto, imagens mentais que têm dimensão afetiva. “A intertextualidade mais determinante não é a do texto, mas a do leitor.”. Essa visão é reforçada por Gérard Langlade (2013, p. 30), para quem “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para ‘fora da literatura’, seriam na verdade catalisadoras de leituras que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva.”. A subjetividade contribui para os significados do texto a partir das ressonâncias do mundo do leitor. Assim, é preciso estimular a subjetividade do leitor, no caso o aluno, pois dessa forma a leitura será mais prazerosa e enriquecedora.

A partir destas considerações, a presente proposta prioriza o trabalho com a subjetividade em atividades que abarquem a materialidade da obra para acessar o sentido do texto e refletir a vivência do aluno. Dalvi (2013, p. 131) vem novamente a nosso socorro citando a necessidade de valorizar a experiência do aprendiz no momento da leitura literária:

[...] valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que [...] o aluno possa compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade.

As reflexões apresentadas nos levam a concluir que é preciso repensar a literatura na sala de aula, com o intuito de que ela se torne mais significativa e resulte em leitores críticos e, por consequência, cidadãos mais conscientes. Dessa forma, a presente proposta tem como objetivos explorar a materialidade da literatura indígena para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, tendo por base a leitura subjetiva, bem como aplicar metodologias que enfoquem a leitura literária, relacionando-a com a sociedade e resultando no avanço do aluno como leitor a partir de um processo significativo.

Sequências de leitura para as narrativas de Daniel Munduruku

A concepção da oficina de leitura apresentada a seguir busca observar etapas de motivação, materialidade da obra e expansão, conforme observações de Rouxel (2013) e Jouve (2013), por exemplo, e foca sobretudo no texto da crônica “É índio ou não é índio?”, que figura como leitura principal, ao passo que o conto será leitura subsidiária à compreensão.

A primeira etapa, de motivação, está subdividida em duas outras: *sensibilização* e *paratextualidade*. O trabalho com o texto literário se inicia com a tentativa de motivar os aprendizes, pensando em suas expectativas e gostos. Para tanto, o vídeo *Alok on Global Citizen Live Amazon* (2021)¹² é apresentado. Associando música eletrônica à indígena, a atividade tem o objetivo de despertar a curiosidade a respeito da temática e instigar os alunos, pautando-se na personalidade de Alok Achkar Peres Petrillo, dito DJ Alok. Os aprendizes são levados a observar a visão indígena, bem como as sensações que os sons e as imagens relacionadas ao povo indígena suscitam.

Essas discussões têm o objetivo de colaborar para que o aluno compreenda melhor o texto e alcance o objetivo proposto na oficina, comparando a visão do indígena do vídeo do DJ Alok com a dos textos indígenas lidos e, por fim, com sua própria visão. Algumas perguntas podem orientar a exploração dessa visão e lançar hipóteses sobre a leitura:

Figura 1: Ficha 01 – Motivação

Ficha de leitura sobre o vídeo <i>Alok on Global Citizen Live Amazon</i> (2021)	
01) Você já tinha ouvido música indígena antes?	É importante que o docente promova discussão sobre o conteúdo do vídeo e chame atenção para o
02) Você gostou das músicas apresentadas no vídeo do DJ Alok em parceria com cantores indígenas?	

¹² Disponível em: shorturl.at/eyDF0 Acesso: 25 out. 2021.

03) Quais sensações o vídeo do DJ Alok despertou em você?	fato de uma personalidade
04) Você conhece algum costume indígena?	reconhecida
05) Você acredita que ainda existam povos indígenas totalmente isolados, vivendo unicamente a partir de seus costumes?	mundialmente mostrar o canto e a cultura indígenas, atentando
06) Você considera que, ao contrário disso, existam indígenas que vivem somente em ambiente urbano?	para a inovação de aliar o estilo de música eletrônica ao canto indígena.

Fonte: os autores.

A etapa seguinte de motivação busca chamar atenção para aspectos paratextuais dos textos literários, tais como a capa do livro nos quais o conto e a crônica foram publicados (disponível online em shorturl.at/kBOQZ), explorando as questões na próxima ficha de leitura:

Figura 2: Ficha 02 – Elementos paratextuais

Ficha de leitura sobre os elementos paratextuais de <i>Histórias de índio</i>	
01) Descreva o que você vê na capa.	As questões
02) A capa direciona para o assunto tratado na obra?	podem ser desenvolvidas
03) Qual é a visão de indígena que a capa direciona o leitor a identificar?	oralmente e têm o propósito de
04) Quais cores predominam na capa? Que ambiente essas cores representam?	contextualizar a leitura para os aprendizes.

Fonte: os autores.

Tal como os elementos paratextuais, a biografia do autor Daniel Munduruku pode ser explorada oralmente. Nesse momento, o aprendiz pode pesquisar as redes sociais do autor, tais quais o Instagram, o Youtube e o Facebook¹³, para comparar com as

¹³ Instagram: @danielmundurukuoficial; Youtube: [youtube.com/dmunduruku](https://www.youtube.com/dmunduruku); Facebook: [facebook.com/danmunduruku](https://www.facebook.com/danmunduruku).

informações públicas divulgadas pelo próprio a fim de subsidiar sua leitura (individualmente ou em equipes). Algumas questões podem orientar esse trabalho: a) Você já conhecia esse autor? b) Conhece outro autor indígena? c) O que você espera encontrar na obra de um autor indígena? d) O que chamou sua atenção na biografia de Daniel Munduruku?

A etapa seguinte da sequência de leitura proposta é a exploração da materialidade da obra. O foco inicial está voltado para a crônica “É índio ou não é índio?”, objeto de uma primeira leitura silenciosa. Após esse momento, alguns alunos serão orientados a realizarem uma leitura dramatizada, representando o narrador e as duas senhoras presentes na narrativa. Uma interação mais efetiva com o texto se dá no momento seguinte, com exploração das características do gênero, dos elementos da narrativa e análise linguística do texto. A partir disso, espera-se que o aluno chegue a compreender o sentido do texto e o relacione à sua vivência, tendo como norte as diferentes visões sobre os povos indígenas.

As fichas elaboradas podem ser utilizadas nesse momento. Elas dizem respeito ao gênero, ao espaço no qual se passa a narrativa, ao tempo, às personagens, ao narrador, ao enredo e à análise linguística apresentados pela crônica “É índio ou não é índio?”. Segmentadas como se apresentam, buscam abordar todos os aspectos da crônica, e podem passar por avaliação do docente, que escolherá qual ou quais as fichas mais relevantes para seu trabalho de acordo com o nível de seus alunos:

Figura 3: Ficha 03 – O gênero “crônica”

Compreensão do gênero “crônica” a partir de “É índio ou não é índio?”	
a) O gênero discursivo “crônica” tem como base uma cena comum do cotidiano. Que cena é descrita no texto analisado?	As questões podem ser desenvolvidas por escrito e têm o propósito de explorar as
b) Em uma crônica, a cena é tratada de forma inusitada e criativa. Isso ocorre no texto em estudo? Comente.	

c) Geralmente a crônica causa uma reflexão sobre o assunto tratado. Que reflexão esse texto promove?	características do gênero trabalhado.
--	---------------------------------------

Fonte: os autores.

Figura 4: Ficha 04 – O espaço retratado

Compreensão das características do espaço na crônica “É índio ou não é índio?”	
a) A história se passa em um metrô. Você conhece esse meio de transporte?	Se possível, podem ser levadas imagens desse espaço, bem como informações sobre sua localização, em São Paulo, maior cidade do país.
b) O narrador cita a Praça da Sé. Você sabe onde fica essa praça?	
c) É um espaço urbano ou natural? É comum encontrar um indígena nesse tipo de espaço?	
d) Qual o objetivo do narrador ao frequentar esse espaço?	
e) A seu ver, o espaço influencia as ações das personagens?	

Fonte: os autores.

Figura 5: Ficha 05 – O tempo da crônica

Compreensão das características do tempo na crônica “É índio ou não é índio?”	
a) Que aspectos confirmam que a história se passa na nossa época?	A temporalidade é característica fundamental na narrativa da crônica e leva à comparação entre o indígena idealizado e o contemporâneo.
b) Se fosse retratada em outro tempo (do passado) poderia influenciar a visão explorada pelo indígena?	
c) Não é possível afirmar ao certo quanto tempo dura a história, mas sabemos que é breve. De que maneira isso influencia na ação das personagens retratadas?	

Fonte: os autores.

Figura 6: Ficha 06 – As personagens da narrativa

Compreensão das características das personagens na crônica “É índio ou não é índio?”	
<p>a) Quais são as personagens da história?</p> <p>b) Que características podemos observar em relação a essas personagens (físicas e psicológicas)?</p> <p>c) Como as falas dessas personagens aparecem na história?</p> <p>d) De que maneira essas falas influenciam no desenrolar do enredo? Elas podem colaborar para formular a visão acerca do indígena?</p>	<p>As personagens envolvidas na história são bastante distintas entre si e sua análise pode auxiliar na compreensão da narrativa.</p>

Fonte: os autores.

Figura 7: Ficha 07 – O narrador

Compreensão das características do narrador na crônica “É índio ou não é índio?”	
<p>Análise o trecho a seguir e responda:</p> <p>“Certa feita tomei o metrô até a praça da Sé. Eram os primeiros dias que estava em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus”.</p> <p>a) Que tipo de narrador é apresentado? () Observador () Personagem</p> <p>b) Quais elementos presentes no trecho permitiram a você responder à questão anterior? Explique com exemplos do texto.</p> <p>c) Esse tipo de narrador contribui para a valoração do conceito de indígena que o autor pretende apresentar? () Não, o autor da crônica sendo indígena não interfere no olhar do leitor em relação a essa cultura. () Sim, o autor sendo indígena reforça no leitor a reflexão de que este precisa entender que alguns indígenas se adaptaram ao mundo atual, porém não deixaram sua cultura para trás.</p>	<p>O narrador indígena é o elemento central da crônica. Ao mesmo tempo em que narra suas desventuras na maior cidade da América do Sul, é motivador e protagonista dos comentários das demais personagens.</p>

Fonte: os autores.

Figura 8: Ficha 08 – O enredo

O enredo da crônica “É índio ou não é índio?”	
<p>a) Que acontecimento desencadeia as ações da narrativa?</p> <p>b) Assinale a alternativa que demonstra de que forma o enredo é construído: <input type="checkbox"/> a partir da narração em primeira pessoa e das ações das personagens. <input type="checkbox"/> a partir da narração em primeira pessoa e do diálogo entre as senhoras.</p> <p>c) Leve em consideração que o narrador, como indígena, queria sentir as reações das pessoas quanto à sua imagem. A partir das conversas das senhoras, você acredita que a autoimagem dele foi influenciada?</p>	<p>Compreender o enredo permite aos aprendizes comentar sua própria percepção sobre o texto que leram. Nesse momento, espera-se que o aprendiz já terá elementos para discutir a obra.</p>

Fonte: os autores.

Figura 9: Ficha 09 – Aspectos linguísticos

Aspectos linguísticos da crônica “É índio ou não é índio?”	
<p>a) No início da crônica (1º e 2º parágrafos), o narrador mostra que está lembrando de um fato que aconteceu há algum tempo. Que verbos confirmam isso?</p> <p>b) Na fala das duas senhoras, que tempo verbal predomina? Identifique alguns exemplos para confirmar sua resposta.</p> <p>c) Para mostrar o estranhamento das senhoras em relação ao indígena, que sinal de pontuação foi explorado repetidamente ao longo do diálogo?</p> <p>d) Ao se referir às senhoras, o narrador usa os termos “senhora A” e “senhora B”. Assinale a alternativa que não se pode inferir quanto ao efeito do uso desses termos. <input type="checkbox"/> Que o narrador não conhecia nem sabia o nome das senhoras. <input type="checkbox"/> Que as senhoras podem representar qualquer pessoa da sociedade.</p>	<p>A exploração dos aspectos linguísticos do texto deve ser aspecto complementar às demais atividades propostas, de forma a auxiliar os aprendizes a construírem a compreensão da narrativa.</p>

<p>() Que os indígenas não costumam chamar as pessoas pelos nomes.</p> <p>e) Ao final do diálogo, o narrador emite uma resposta (“sim”) para uma possível pergunta das senhoras. Que pergunta seria essa?</p>	
--	--

Fonte: os autores.

As atividades propostas têm o objetivo de auxiliar os aprendizes a mostrarem que compreendem o tema central do texto, de forma a aumentar seu repertório de leitura e refletir sobre a realidade histórica e contemporânea dos povos indígenas. A última atividade proposta para a crônica busca construir uma visão comparativa com o vídeo *Alok on Global Citizen Live Amazon* (2021), proposto na etapa de motivação. Para tanto, os aprendizes devem realizar uma nova leitura da crônica, buscando informações que indiquem os traços físicos, vestimentas e costumes das personagens. O quadro abaixo — que pode ser expandido em documento paralelo pelo docente — foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar a organização de tais aspectos:

Quadro 01 – Exploração de características das personagens

Quadro comparativo		
Traços físicos	Vestimentas	Costumes

Fonte: os autores.

Para ressaltar a diferença de visões entre a crônica e o vídeo, o quadro poderá ser duplicado e preenchido novamente, dessa vez com as características apresentadas pelo vídeo. Essa atividade pode ser realizada por dois grupos distintos, a fim de que, ao término da atividade, o docente responsável proponha uma discussão comparativa entre as visões apresentadas com base na Ficha 10:

Figura 10: Ficha 10 - Reflexão

Reflexão sobre “É índio ou não é índio?”
<p>Para concluir a comparação, reflita:</p> <p>() Os povos indígenas apresentam diferentes modos de vida - uns mais tradicionais, outros mais modernos.</p> <p>() Os indígenas que vivem ou transitam pelas cidades, com vestimentas e hábitos próprios do cidadão não-indígena não devem ser considerados indígenas de verdade.</p>

Fonte: os autores.

Como resultado, espera-se que os aprendizes mencionem que a visão do indígena apresentada pelo vídeo *Alok on Global Citizen Live Amazon* (2021) está em sintonia com a do narrador da crônica, ao passo que as senhoras A e B apresentam uma concepção tradicional e estereotipada do indígena, fazendo com que os aprendizes relembrem sua própria concepção sobre os povos indígenas.

A continuidade da sequência se dá com o conto “O menino que não sabia sonhar”. Dividido em 7 partes — O escolhido; A nomeação; O modo de vida; Os rituais religiosos; A iniciação; Na floresta e Finalmente, o sonho — relacionados a ritos de passagem do povo indígena e seus costumes, o conto traz abundante vocabulário indígena.

Sugerimos, dessa forma, que um glossário seja disponibilizado, para elucidar termos como *akoba*, *jakora*, *kaxi* e *uru*, conforme registrado abaixo:

Quadro 02 – Glossário Munduruku - Português

Munduruku	Português	Munduruku	Português
<i>Akoba</i>	Banana	<i>Kaxi</i>	Lua
<i>Jakora</i>	Onça	<i>Uru</i>	Rede

Fonte: os autores.

O segundo momento é uma roda de leitura compartilhada, dividindo as informações e impressões sobre a narrativa. A exemplo da exploração realizada para a crônica, o conto igualmente conta

com fichas de leitura que podem orientar a compreensão dos alunos. Serão trabalhados os momentos da narrativa (conflito, clímax, desfecho), o espaço, o tempo, as personagens, o narrador e os elementos da cultura indígena. As fichas podem subsidiar a discussão oral promovida na roda de leitura:

Figura 11: Ficha 11 – Os momentos da narrativa

Momentos da narrativa no conto “O menino que não sabia sonhar”
a) Qual o conflito gerador da história, isto é, o que faz com que Kaxi seja um garoto especial para a tribo?
b) Qual o clímax - ponto alto do conflito - o momento em que Kaxi teve a comprovação de que poderia ser pajé?
c) O desfecho apresenta um novo ciclo que se inicia. Que desfecho é esse?

Fonte: os autores.

Figura 12: Ficha 12 – O espaço

Compreensão das características do espaço no conto “O menino que não sabia sonhar”
a) O conto se passa em que local?
b) Como é esse espaço?
c) Considerando que o conto explora os costumes indígenas, de que maneira o espaço colabora para mostrar esses costumes?

Fonte: os autores.

Figura 13: Ficha 13 – O tempo

Compreensão das características do tempo no conto “O menino que não sabia sonhar”
a) É possível determinar a época em que se passa a história? Que elementos podem dar pistas de se tratar da época atual?
b) A narrativa mostra desde o nascimento até Kaxi estar preparado para ser o novo pajé. Assim, aproximadamente, quanto tempo dura a narrativa?
c) Ao longo da narrativa, em alguns momentos, ocorre <i>flashback</i> , isto é, lembranças das personagens que retomam ações do passado. Identifique um exemplo.

Fonte: os autores.

Figura 14: Ficha 14 – As personagens

Compreensão das características das personagens no conto “O menino que não sabia sonhar”
a) Na narrativa, o menino está sempre rodeado de pessoas. Por que isso ocorre?
b) Quais são as principais personagens da narrativa? Como elas são? De que forma elas vivem? Que características do povo munduruku podem ser observadas no modo de vida delas?

Fonte: os autores.

Figura 15: Ficha 15 – O narrador

Compreensão das características do narrador no conto “O menino que não sabia sonhar”
a) O narrador é em primeira ou terceira pessoa? Identifique um exemplo que confirme sua resposta.
b) O narrador é onisciente, isto é, conhece tudo, inclusive os pensamentos das personagens. De que forma isso contribui para o entendimento da narrativa e do próprio povo indígena?

Fonte: os autores.

Na sequência, a compreensão da cultura indígena se dará com a exploração das partes do conto, através da vivência do menino Kaxi, escolhido para ser o próximo pajé da tribo. O docente pode trabalhar cada uma das partes do texto com questionamentos orais. Em O escolhido, pode-se questionar a forma como os pais de Kaxi recebem o pedido do pajé e o que isso demonstra sobre o povo munduruku. Na sequência, A nomeação, que retrata a visão do indígena quanto ao homem branco, abre espaço para essa discussão. Nesse momento, é importante ressaltar as impressões levantadas na leitura da crônica. A terceira parte, O modo de vida, retrata as obrigações culturais e religiosas das mulheres, dos homens, dos anciãos e das crianças, complementando a discussão sobre a visão apresentada.

Em Os rituais religiosos, quarta parte do conto, Kaxi percebe que cada etapa da vida deve passar por um ritual, chamando atenção para a importância dos rituais para os indígenas e seu sentimento ao participar desses rituais. Kaxi passa igualmente pelo ritual da

maioridade na parte seguinte, A iniciação. A descrição desse ritual é fundamental para a discussão. Na sexta parte, Na floresta, Karu Bempô explica a Kaxi as funções de um pajé, e o aprendiz pode identificar algumas características apresentadas nessa explicação. Por fim, em Finalmente, o sonho, Kaxi descobre a importância do sonho em sua jornada. Esses aspectos podem ser ressaltados oralmente e entremeados às fichas de leitura 11 a 15.

Para concluir, sugerimos a exploração da linguagem munduruku:

Figura 16: Ficha 16 – A linguagem munduruku

Aspectos linguísticos da linguagem munduruku
a) Ao longo do texto, destacam-se termos em língua indígena munduruku. De que maneira esses termos contribuem para a construção do sentido do conto?
b) No trecho: “Os <i>pariwat</i> vêm até nós com as promessas na ponta da língua.” O termo indígena em destaque quer dizer: () as crianças () o homem branco
c) O conto foi dividido em subtítulos. O que foi levado em conta para essa divisão? () costumes e rituais indígenas () somente a vida da personagem
d) O conto trata dos ritos de passagem para a maioria do indígena. E na maioria do não-indígena, quais situações poderiam ser comparadas a esses rituais de iniciação à vida adulta?
e) Qual(is) costume(s) indígena(s) demonstrado(s) no conto você não conhecia? Qual(is) chamou/chamaram mais sua atenção e por quê?
f) Além de mostrar a cultura indígena, o conto também explora a relação do não-indígena com a natureza e, conseqüentemente, com os indígenas. Como é essa relação? Ela é positiva ou não? Comente.
A exploração dos aspectos linguísticos do texto deve ser aspecto complementar às demais atividades propostas, de forma a auxiliar os aprendizes a construir a compreensão da narrativa.

Fonte: os autores.

Para expandir as discussões, é importante mostrar a voz de Daniel Munduruku, autor indígena, o que pode colaborar para a

desconstrução de uma visão estigmatizada e para a construção de uma visão contemporânea sobre os povos indígenas, estimulada ao longo dessa atividade de leitura. Tendo por base novamente a biografia do autor:

Figura 17: Ficha 17 – Atividade de expansão

Atividade de expansão
1) Analise a resposta que você fez quanto à sua visão do povo indígena no módulo 1. Após análise das obras do autor indígena Daniel Munduruku, escreva suas impressões indicando o que se manteve e o que se alterou em relação à sua visão.
2) Em relação ao autor da crônica, Daniel Munduruku, o fato de ser indígena, viver a cultura indígena e colocá-la em evidência em seus textos influencia a visão do leitor?
3) A cultura indígena ser tratada em um texto literário a partir do olhar de um indígena (o autor) é mais relevante do que a partir do olhar de um não-indígena? Por quê?
4) Vamos visitar as redes sociais do autor Daniel Munduruku para conhecer um pouco mais sobre ele?
5) Após a leitura realizada, você passou a ver a cultura indígena de modo diferente? Descobriu aspectos novos acerca disso?
6) Para finalizar, os alunos podem escrever um e-mail para o autor, falando sobre o que descobriram com a leitura de sua obra.

Fonte: os autores..

Após toda a análise, é o momento de disseminar conhecimentos literários acerca da literatura indígena para a comunidade escolar. Com auxílio do(a) bibliotecário(a), alunos e professores irão separar títulos de literatura indígena que componham o acervo da biblioteca escolar e preparar um cantinho especial com esses livros, com cartazes incentivando as demais turmas da escola a conhecerem a literatura indígena e valorizarem as obras.

Considerações finais

A partir da oficina, espera-se que a leitura literária propicie a reflexão sobre a importância da cultura indígena em nossa sociedade e promova uma visão mais abrangente dessa cultura, quebrando possíveis estereótipos e preconceitos. A proposta delineada procura mostrar a relevância da escolarização da leitura literária, baseando-se em teorias que valorizam o texto literário. Para tanto, a sequência dessa oficina leva em conta o conhecimento prévio dos leitores e a sua subjetividade e explora, igualmente, a materialidade da obra. Isso possibilita aos aprendizes refletir criticamente sobre seus conhecimentos, ampliando sua visão sobre tais conhecimentos, corroborando para torná-lo protagonista de seu processo de leitura.

A valorização do texto literário em sala passa pela exploração da literatura em toda sua potencialidade, não apenas como pretexto para entender recursos linguísticos e estéticos. É preciso evidenciar o conhecimento dos aprendizes e as relações entre os conteúdos sócio-histórico-culturais. O estímulo à subjetividade do sujeito leitor oportuniza o entendimento da importância da literatura na sala de aula, com a transposição de teorias pertinentes que colaborem para metodologias efetivas de leitura. É preciso ressaltar a importância de aliar as atividades de leitura a questões sociais, para que o aluno reflita sobre a sociedade que o cerca. As metodologias aqui apresentadas objetivam uma prática de leitura mais inclusiva, interessante e significativa, implicando aprendizes críticos e conscientes.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro; São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, 2013. Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013.

MUNDURUKU, Dabile. *A esperança como projeto*. Disponível em: shorturl.at/lrzTX. Acesso em: 27 out. 2021.

PETRILLO, Alok Achkar Peres, dito DJ ALOK. ALOK on *Global Citizen Live Amazon* (2021). Alok. 2021, 9min23seg, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GIGj6j3SFU>. Acesso em: 25 out. 2021.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SEÇÃO II

A literatura na sala de aula

Em busca da literatura na escola

Celdon Fritzen (UFSC)

A literatura como prática institucional (e anti-institucional) que conhecemos é relativamente recente¹⁴. Embora circulando há séculos, no mundo ocidental ela era inserida no campo das belas-letas, vinculando seu exercício a um universo de protocolos retóricos. A partir da Retórica também ela era abordada enquanto objeto de ensino, servindo como modelo para a produção dos discursos discentes, seja pela autoridade da voz citada, seja pela exploração do potencial persuasivo de suas figurações sobre o receptor.

Quando a Retórica como eixo do ensino foi suplantada pela História Literária, a literatura institucionalmente ganhou novas funcionalidades. Associada agora a uma expansão da oferta escolar, ela tornou-se um conteúdo disciplinar ou mesmo disciplina cuja finalidade era promover a consolidação da consciência nacional. De modo que cabia, em relação à sua abordagem pela História Literária, por um lado, apresentar uma narrativa ético-política que progressivamente confirmava por meio de autores e obras periodicamente organizados a diferença nacional que os escolares deviam reconhecer; por outro, expor o panteão que espelhava a formação e a cristalização da língua em que essa nacionalidade se manifestava e que cabia aos estudantes imitar.

Daí se concluir paradoxalmente desse percurso milenar que, embora sempre presente na escola, a literatura nunca lá estivesse (COLOMER, 2007, p. 17). Isso porque da maneira como nós hoje compreendemos que ela deva ser abordada, como experiência estética que interroga o mundo e a nós mesmos, ela não era vivenciada (embora até hoje não seja difícil testemunhar ainda o seu uso para fins

¹⁴ É em sua dimensão anti-institucional, intransitiva, que Foucault (1990) compreende o surgimento moderno da literatura, cf. p. 116-7.

de educação moral ou de exercício descontextualizado de categorias gramaticais, provando o poder da inércia na educação).

Mas se o modo de experimentar a literatura na escola sofreu uma guinada, isso também ocorreu porque há cerca de 50 anos os antigos papéis desempenhados na escola pela literatura foram desafiados por uma nova concepção epistemológica de língua que alterou os paradigmas para a aprendizagem. Tal virada consistiu em compreender a língua mais como uma práxis contextualizada que como um sistema de regras absoluto. Com isso, ela deixou de ser uma gramática homogênea a internalizar pela imitação, para ser encarada como um campo de manifestações diatópicas e diastráticas diversas que cabe compreender e manusear. Antes que a ênfase na correção das variantes, sua abordagem passou a considerar que o hegemônico é um padrão de correção que camufla as tensões ideológicas de uma sociedade desigual, particularmente pensando na realidade brasileira.

Decorrente disso, desde os anos 1970, a literatura foi perdendo sua hegemonia nas salas de aula, como sabemos, sendo dado espaço para a diversidade textual que circula no cotidiano a fim de instrumentalizar os alunos para o domínio dos diferentes tipos de textos, seus contextos e usos. A concepção de língua que compreendia a ação comunicativa na interação social como o objeto fundamental da aprendizagem fazia esboroar as justificativas que até então imperavam para a literatura na escola como corpo exemplar do correto uso gramatical ou narrativa de formação do caráter ético-nacional (RAZZINI, 2000).

De modo que, durante essas últimas décadas, a tarefa docente foi desvencilhar a literatura dos simulacros com que se dizia que ela circulava na escola para fazê-la ser experimentada em sua gratuidade e estranheza (SOARES, 2006). Demonstração disso pode já ser localizada nos PCN (BRASIL, 1998). Apesar de ainda haver na seção “Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem”, as quais estabelecem o que deve ser posto como horizonte a desenvolver junto aos estudantes, uma indicação de viés histórico-

literário quando se diz que o interesse pela literatura deve ocorrer “[...] considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (BRASIL, 1998, p. 64); em outra seção, “A especificidade do texto literário”, são razões novas de outra ordem que nos são apresentadas para a justificação da literatura no campo escolar. Ela seria um tipo de texto que, por meio da ficção, pode reelaborar o modo como compreendemos a realidade, pois “enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 27). Estritamente do ponto de vista linguístico, o texto literário ainda se justificaria por explorar as potencialidades de sentido para além da mera comunicação e expressão cotidianas, o que faria dele uma forma de experimentar o uso estético da língua. Tal singularidade a ser compreendida se mostraria muito mais significativa que a tradicional abordagem como modelo para aprendizagem gramatical ou de valores morais, ainda criticam os PCN para o Ensino Fundamental II.

Pois bem, desenvolvido no âmbito das atividades do Profletras e voltado para os anos letivos acima referidos, o conjunto de propostas aqui apresentado busca incorporar as novas perspectivas em torno da leitura de literatura na escola. Como elemento comum e incontornável, encontramos, portanto, o texto literário como o centro da experiência das elaborações aqui desenhadas. Não se trata de falar sobre ou usar o texto literário como pretexto, mas de fazer com que seja a convivência com a particularidade de sua palavra a experiência proporcionada aos discentes. Vivenciar a palavra literária e não seus simulacros é o eixo em torno do qual as diferentes proposições aqui se organizam.

E se, por um lado, o texto literário ganha centralidade, é o leitor dele, em sua especificidade, que vai receber atenção por outro. Teoricamente, tal perspectiva de interesse pelos processos vivenciados pelo leitor de literatura se apresenta aqui em torno de duas frentes que se desenvolveram ao longo dessas últimas décadas: a Estética da Recepção e a valorização da leitura subjetiva.

Inaugurada com a palestra de Hans Robert Jauss (1994) na Universidade de Constança com o nome de *A História da Literatura como provocação à Ciência da Literatura*, a Estética da Recepção buscava reunir elementos do marxismo e do formalismo russo a fim de superar os impasses em relação à natureza estética e histórica do fenômeno literário que eles isoladamente não conseguiriam perfazer. Se ao marxismo a crítica feita vinha da observação de que a literatura possuía autonomia no que se referia à história de seus processos, não sendo apenas um reflexo da infraestrutura, ao formalismo se criticava a exclusão da história da literatura da história social, a ênfase apenas em seus processos de continuidade e ruptura, sem considerar a relação disso com os contextos mais amplos. Jauss (1994) defendia que a literatura possuía uma história e essa história não era a expressão da luta de classes apenas, nem só das mutações e inovações em seus procedimentos de criação; mas sua história era a de sua recepção. É no ato da leitura que a literatura se historiciza e adquire potencial de mobilização na práxis social. Não existe literatura sem o leitor que a atualiza em seu gesto: “A literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (JAUSS, 1994, p. 26).

A referência à Estética da Recepção mais evidente aqui nessa seção de trabalhos se apresenta na proposta de Eloise Andreia dos Santos, “Uma proposição didática para a formação do leitor literário do sexto ano do Ensino Fundamental: o uso do método recepcional no conto maravilhoso”, que situa a recepção do conto maravilhoso por Lobato para depois explorar também os procedimentos de continuidade e ruptura operados por Pedro Bandeira em *O mistério de Feiurinha*, indicando como o horizonte de expectativas pode ser reordenado em alunos do 6º. ano pela exposição às atualizações do gênero conto maravilhoso na contemporaneidade.

Mas a ênfase à leitura se encontra em todos os trabalhos, operando com uma noção cujo surgimento pode ser compreendido como um desdobramento dos debates da Estética da Recepção em

favor da compreensão do leitor como constituinte do fenômeno literário. Não apenas no nível do leitor profissional ou objetivamente registrado na história da recepção das obras literárias que valorizou Jauss, mas do leitor comum em suas interações com o texto. É nessa perspectiva que o interesse pela leitura subjetiva surge em maior ou menor relevo na totalidade dos trabalhos aqui apresentados.

De inspiração francesa, por leitura subjetiva deve-se compreender o empenho da mediação docente no sentido de buscar valorizar os processos de apreensão do literário vivenciados pelos estudantes a partir de seus universos de referência. Trata-se, portanto, de fazer com que, no processo de formação, os juízos dos estudantes sejam permitidos de modo a que não sejam silenciados de saída pelos juízos de autoridade sobre as obras. É a leitura como experiência subjetiva que se quer deixar ter seu espaço em sala de aula, assim também como a possibilidade de vivenciar em seguida a intersubjetividade dessa experiência, com a motivação para o debate, o exercício do contraditório, rumo à consolidação de uma comunidade efetiva de leitores. Essa é a referência teórica da proposta de De França, Pereira e Corsi, “Oficina de leitura literária subjetiva: proposta de ensino a partir de reflexões sobre a estrada”, a qual explora o tema da viagem e seus significados para os estudantes a partir da obra *O que a estrada me disse*, de Cleo Wade, em diálogo com outros textos de Kerouac, Drummond e Ana Maria Machado. Como também é a referência teórica de “Uma proposta de leitura subjetiva de *As velhas fiandeiras*”, de autoria de Bocalão, Hoffmann, Corsi e Lima, em que o diálogo com a tradição e a discussão sobre os processos de escolha capazes de promover rupturas são abordados com os estudantes a partir da leitura literária da peça de teatro referida no título de sua proposição.

Ainda decorrente da superação dos simulacros de literatura pela leitura efetiva e central no processo de formação do leitor literário que as propostas aqui advogam deve-se também sublinhar o que estas incorporam da perspectiva sociointeracionista da língua como prática social. As proposições aqui se investem de dar uma

moldura à leitura literária, desde a fase de preparação, motivando para a obra, até os desdobramentos dela em outras produções textuais, além, é claro, das atividades de acompanhamento da leitura. São antes de tudo as leituras aqui inseridas em projetos diversos que buscam explorar as diferentes potencialidades de significado que os textos guardam em atividades que justificam o *ler para quê*. Isso pode ser ilustrado com “A leitura literária e a escrita no processo formativo de leitores”, de Fernandes, Souza e Lourenço, em que, aliado ao estratagema do uso do diário de leitura para acompanhar o processo de abordagem de *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado, também são empregados a discussão do gênero aventura, as rodas de conversa, intertextualidades, tudo desembocando na produção do gênero carta em resposta à própria organização narrativa de *Amigos secretos*. Não menos que isso se vê em “Projeto de leitura de obra literária para o Ensino Fundamental: *O menino no espelho*, de Fernando Sabino”, de Campos e Lima, cujo processo de leitura é acompanhado de uma série de atividades que permitem a expressão da subjetividade dos estudantes e a problematização de questões vinculadas à obra de modo sistêmico, culminando em reflexões sobre o discurso interartes.

Outro ponto que merece ser destacado em relação às propostas de ensino de literatura aqui enfeixadas é sua sintonia com a produção literária dirigida ao público infantojuvenil que nos últimos 50 anos também ganhou corpo e visibilidade no mercado editorial brasileiro. Passando pelo *boom* da edição de novos autores nos anos 1970, pela sua admissão como objeto de estudos literários pela Pós-Graduação brasileira (MAGALHÃES; ZILBERMAN, 1984), até sua consolidação enquanto gênero de sucesso editorial (CECCANTINNI, 2009), a literatura infantojuvenil tornou-se uma ferramenta de grande valia no sentido de estimular o interesse pela leitura literária no Ensino Fundamental II. Indiscutivelmente, há hoje um vasto repertório de textos com qualidade literária para ser explorado na formação do leitor.

Prova disso, entre as obras já aqui mencionados, todas de reconhecido valor, há ainda *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela, que se tornou o objeto da proposta de leitura literária de Cavalheiro, Bordonal, Rosa e Lima, em “O cordel e a novela de cavalaria na sala de aula”. Conhecido pelo emprego de recursos verbais e imagéticos para promover o encontro de culturas a princípio estranhas uma à outra, o livro de Vilela é lido pelas proponentes na perspectiva de um texto multissemiótico. Assim, nessa proposta, a complexidade da obra deve ser interrogada junto aos estudantes de modo que compreendam as motivações entre os eixos verbal e imagético, as quais reforçam o sentido ecumênico que a obra sugere pela via da experiência estética, ao aproximar e fazer viver o aparentemente distante.

Todas as propostas que aqui encontramos partilham, portanto, de princípios que se tornaram consensuais após a reorganização do ensino de língua não mais a partir de uma perspectiva gramatical e/ou moral, mas atrelada ao princípio da ação comunicativa em contextos de uso. Nelas encontraremos: a centralidade dada ao texto literário como objeto da leitura; a valorização e compreensão da especificidade da recepção dos estudantes; a geração de molduras que desenvolvam a leitura literária dentro de sequências, projetos com ações de registro, debate e expansão de repertório e de horizontes de expectativas; e, não menos importante, a exploração de um repertório de obras literárias modernas dirigidas ao público infantojuvenil.

Por fim, lembro que desafios outros não faltam no Profletras para o debate sobre o ensino de literatura. Podemos mencionar dois aqui: uma reflexão sobre itinerários para a formação do leitor na Educação Básica e a tensão entre a intransitividade da literatura e o pragmatismo sociointeracionista. Em relação ao primeiro, trata-se de pensar em itinerários de leitura para além de cada experiência restrita a ano letivo, no sentido de poder contemplar de modo sistêmico e progressivo o Ensino Fundamental II com um projeto que dialoga com Fundamental I e Ensino Médio: acolhendo e superando aquele, ao mesmo tempo que destinando para maiores complexidades a serem abordadas neste. Que categorias da teoria

literária, que repertório de leituras, por exemplo, podem ser pensados e quando oferecidos ao longo do currículo de toda a Educação Básica para que essa experiência da literatura que interroga o mundo e a nós mesmos possa ser cada vez mais adensada junto aos discentes¹⁵? Isso implica, sabemos, uma readequação do Proletras para o atendimento de todo o público discente ao qual a licenciatura em Letras habilita, e não só o Ensino Fundamental II como hoje.

Em relação ao segundo, trata-se de, ao longo da convivência com a literatura na escola, trabalhar com a perspectiva de que a experiência estética é capaz de construir mundos, mas também de derruí-los. Ora, não deixa de haver uma inadequação e gratuidade próprias à literatura que muitas vezes parecem ter de ser traídas para acomodá-las à visada sociointeracionista (COSSON, 2021), a qual pode forçar necessariamente a entrega de um resultado socialmente útil, o que adapta a literatura antes que lhe permite. Claro que essa discussão tem a ver com a própria natureza do literário e seu uso na escola, o que nos põe diante da contradição que Candido (2004) já apontava entre sua função edificante e a corruptora. Porém, segundo ele, tal contradição é passível de superação quando se entende que a literatura é uma aventura que nos faz viver, com todos os riscos aí postos. Permitir essa aventura de modo cada vez mais autônomo e autenticamente responsável ao longo da Educação Básica é, enfim, também um outro desafio de itinerário a construir.

Perdoadas essas minhas inquietações, o que lhes desejo é uma boa leitura!

¹⁵ Lembre-se que é dessa ordem uma sugestão que encontramos na seção “Conhecimentos de literatura”, das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e que ficou curiosamente relegada na BNCC.

Referências

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2004.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J.; RÓISING, T. M. K (org.). *Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

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

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura?. *Entrelaces*. Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 34-54, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680/197148>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

JAUSS, Hans Robert. *A História da literatura como provocação à Teoria Literária*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838- 1971)*. 2000. 248f. Tese de Doutorado (Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, 2000. Versão online. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: _____. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A leitura literária e a escrita no processo formativo de leitores

Alessandra Cristina Fernandes (UEL)
Raquel Aparecida Carlos de Souza (UEL)
Talita Gomes Casonato Lourenço (UEL)

Resumo: A leitura literária é trabalhada em sala de aula desde os primeiros anos escolares e nesse percurso cada estudante vivencia diferentes práticas literárias, sendo algumas delas lembradas positivamente. A presente proposta busca fortalecer laços com leituras realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao mesmo tempo que apresenta clássicos desconhecidos por alguns alunos. O foco do trabalho é corroborar o processo de formação do leitor e, para isso, utiliza-se a obra infantojuvenil *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado, no intuito de despertar o interesse por meio de assuntos voltados à faixa etária de discentes do 6º ano. A proposta metodológica objetiva explorar o texto literário, dando enfoque às características estéticas, estruturais e linguísticas, bem como trabalhar a intertextualidade presente no enredo e destacar sua função no contexto. As atividades desenvolvidas iniciam-se em sala de aula pela exposição da capa do livro, levantamento de hipóteses sobre a temática abordada na narrativa e apresentação da autora. Nesse momento inicial, a docente realiza a leitura do primeiro capítulo e solicita a continuação dessa atividade em contraturno. Para isso, é adotado o registro das impressões pessoais no diário de leitura, o qual é entregue à professora semanalmente para que esta acompanhe o andamento das leituras. Ao término delas, é realizada uma roda de conversa entre estudantes e docente e, a partir dessa etapa, é trabalhado o gênero narrativa de aventura e a intertextualidade presente na obra. Com intuito de atrelar clássicos da literatura e a afeição por história em quadrinhos, sugere-se a elaboração de releituras de trechos do livro. Para finalizar a proposta, solicita-se a produção do gênero textual carta, evidenciando a relevância do domínio da leitura e escrita nas práticas sociais.

Obra literária escolhida: *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado.

Público a que se destina: 6º ano do Ensino Fundamental

Tempo de execução: 24 aulas (2 aulas por semana, durante um trimestre)

Breve estudo da obra

A obra *Amigos secretos* foi escrita por Ana Maria Machado em 1996. A autora foi professora, pintora, jornalista, escritora e, a partir da década de oitenta, voltou-se exclusivamente para o universo literário, recebendo prêmios no âmbito nacional e internacional.

A análise de *Amigos secretos* baseou-se na publicação de 2005, correspondente à *Coleção Ana Maria Machado*, organizada pela editora Ática.

O texto é uma narrativa que conta com doze capítulos, distribuídos em cento e trinta e duas páginas de aventuras. Suas ilustrações são de Laurent Cardon, consistindo no que Ricardo Azevedo (2004) denomina como livro texto-imagem, uma vez que o texto vem acompanhado de imagens, embora essas sejam secundárias.

Em relação à estrutura, pode-se afirmar que a exposição se dá nos dois primeiros capítulos, consistindo na apresentação das personagens, membros do Clube da Árvore, e do espaço onde se passa a história, Cedrinho; ou seja, essa parte situa espacialmente o leitor para a compreensão da narrativa. A complicação acontece do terceiro ao sétimo capítulos, quando, em um dia, um videocassete antigo engole um livro e a turma do *Sítio do Pica-pau Amarelo* invade o clube, seguida de mais uma série de personagens já conhecidas, que se juntam ao grupo para viverem as mais diversas aventuras. O clímax se dá no capítulo oito, quando as crianças resolvem enfrentar os piratas e há uma luta de espadas entre Capitão Gancho e Peter Pan. Já o desfecho acontece nos quatro capítulos finais, quando os bandidos são derrotados, Durval, um menino abandonado, reencontra sua mãe e seu tio e, em seguida, as personagens do mundo maravilhoso desaparecem. No desejo de reencontrar seus

amigos secretos, surge, assim, um pedido de ajuda por meio da escrita do livro em questão:

[...] tínhamos que nos dirigir a gente como nós. Leitores. Capazes de apreciar as emoções todas que esses personagens perdidos nos dão, de vibrar com as aventuras que vivemos com eles. [...] Onde quer que você esteja, contamos com você, nosso amigo secreto. Nosso cúmplice. (MACHADO, 2005, p. 127).

Apesar de se tratar de uma obra que traz certa complexidade na construção da trama e das personagens, alguns elementos composicionais parecem se destacar mais que outros. E, apesar de sabermos que “Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe.” (GANCHO, 1999, p. 9), também estamos de acordo que é bastante comum o autor dar maior evidência a um ou outro elemento da narrativa, dependendo de como ele organiza o enredo. No caso de *Amigos secretos*, a autora parece privilegiar as personagens e o narrador.

Em relação às personagens, podemos afirmar que, no enredo, são recriadas personagens clássicas que participam das aventuras: Narizinho, Emília, Pedrinho, Dom Quixote, Peter Pan, Capitão Gancho, dentre outros, sendo eles os responsáveis pela nomeação da obra: amigos secretos, referindo-se ao vínculo que os leitores tendem a estabelecer com os protagonistas de certas obras. Por sua vez, as personagens principais da narrativa de Machado pertencem ao mundo dito “real” (porém criado pela narrativa ficcional em questão), sendo elas: Pereba, Lorena, Helô, Lu, Duda, Tiago, Carol, Mário, Cláudia, Sérgio e Pilar, que são caracterizadas de forma física e psicológica a partir da perspectiva do narrador-personagem. Como personagens secundários encontramos o garoto Durval, seu tio Sr. Lopes e a esposa. Outras personagens são mencionadas durante o desenrolar do enredo, mas sem ações diretas na história.

Tomemos, a título de exemplo, algumas caracterizações, baseadas tanto em aspectos físicos quanto em psicológicos, relacionados ao comportamento que apresentam na narrativa:

[...] A Lu é cheia de ideias, divertida, bem-humorada (quando não se zanga). Tem o cabelo preto e curto, o nariz mais certinho que já vi e uns olhos enormes que mudam de cor [...] (MACHADO, 2005, p. 16).
[...] A Carolina, a gente quase só chama de Carol. [...] É a irmã mais velha do Mário e do Sérgio, toda protetora com eles, mas também muito mandona. (MACHADO, 2005, p. 21).

Dentre as diversas personagens que vivenciam a experiência, destaca-se Pereba, que narra a história e assim explica como foi instado a assumir o lugar de narrador:

[...] ia ser decidido por sorteio. [...] E finalmente, o Mário leu:
– Pereba! Quem vai escrever tudo vai ser o Pereba! [...] E foi assim que eu, Antonio Carlos (rá!rá!), vulgo PEREBA (rá!rá!rá!) virei o escritor desta história e autor deste pedido de ajuda. (MACHADO, 2005, p. 12-13).

Sendo assim, a definição de Pereba como narrador-personagem e a conseqüente centralidade assumida por ele na narrativa são frutos de uma decisão tomada por outra personagem, Mário, o que reforça o destaque dado pela autora para a atuação das personagens na constituição da obra.

Considerando a importância das personagens na obra – dada pela fusão de universos ficcionais distintos e pela interação entre todas elas a partir de tal situação –, é possível observar que uma das temáticas mais relevantes do texto relaciona-se com o próprio ato de ler, prática que aproxima sujeitos situados em distintos universos. A leitura é tratada com bastante distinção, por meio da apreciação do narrador em relação à personagem Lu, uma leitora assídua que sofre grande influência de seus pais e avós:

[...] Eles têm um montão de livros em casa, paredes e mais paredes cobertas de estantes cheias de livros, quase tudo com marca de já ter sido lido e relido, sabe como é? Aquelas lombadas meio enrugadinhas...E eles leram mesmo, ficam comentando as coisas que gostaram (MACHADO, 2005, p. 17).

A partir do trecho em destaque, observa-se que Lu criou o hábito da leitura com os avós, o que deixa a mensagem de que a criança apresentada ao universo da leitura de forma espontânea e prazerosa cria o hábito de ler e torna-se capaz de conhecer e reconhecer-se no mundo. A título de exemplo, observa-se o reforço dessa ideia no trecho: “[...] Não tem perigo – disse a Lu. – Duvido que bandido leia. E quem não lê não consegue ver nada do que acontece por aqui. Este mundo simplesmente não existe para quem não é o leitor.” (MACHADO, 2005, p. 56).

Verificamos, durante a leitura, a importância atribuída ao ato de ler, pois Lu mostra isso com naturalidade na narrativa. Encontramos, ainda, a ideia de que quem lê estimula as pessoas que estão ao seu redor.

Um dado importante e que se vincula ao discurso de valorização da leitura observado no texto é a presença constante de intertextualidades, uma vez que *Amigos secretos* dialoga com outras obras narrativas, em geral clássicos da literatura. Encontramos, então, uma conversa prazerosa na narrativa com textos de Monteiro Lobato, de James Marthew e até mesmo de Miguel de Cervantes, e a evocação de situações e personagens já conhecidas como Emília, Narizinho, Pedrinho, Rabicó, Tom Sawyer e Huckleberry Finn, Peter Pan, Sininho e Capitão Gancho.

O diálogo abaixo ilustra a presença do intertexto e da ludicidade tão caros à obra:

- É claro que ela leu os livros do tal do Lobato – interrompeu Pedrinho.
- Aquele bisbilhoteiro, que não conseguia guardar um segredo, vivia contando para todo mundo o que a gente faz – disse Emília, em tom de desprezo. (MACHADO, 2005, p. 54).

Em relação à linguagem, verifica-se a predominância do discurso direto. É possível, ainda, verificarmos o uso de onomatopéias no texto, recurso linguístico que explora a sonoridade textual, conforme se observa no trecho: “[...] Ficamos assistindo à

luta, como num filme, as espadas se batendo, *plect-plect* [...]” (MACHADO, 2005, p. 104).

Outro recurso linguístico observado é o uso de neologismos, que provocam dinamismo na leitura e permitem a ludicidade com as palavras, como verifica-se em *urna biscoital*, *asneirenta* e *galantezas*.

Podemos, ainda, destacar que a obra *Amigos secretos* é escrita utilizando como recurso a junção do mundo real com o mundo ficcional, sendo representados respectivamente pelo grupo de amigos do Clube e pelas personagens ficcionais dos clássicos literários. Há, ainda, por meio do realismo maravilhoso, a abordagem de temas tão polêmicos e conflitantes como o trabalho escravo infantil, uma vez que por meio do personagem Durval, libertado da escravidão, permite ao leitor o reconhecimento e a consciência de que há realidades infantis distintas e penosas em nosso país.

Justificativa para a leitura da obra na série escolhida

A obra *Amigos secretos* traz como protagonistas crianças e adolescentes que se envolvem em aventuras, tendo ainda a presença do elemento fantástico. Nesse sentido, é possível inferir que apresenta grandes chances de cativar o leitor adolescente.

Outro ponto interessante é que a obra aborda de forma bastante fluida a importância do hábito de ler e do domínio da escrita, pois respectivamente Lu e Pereba possuem essas competências tão importantes em uma sociedade letrada, as quais são fundamentais para o desenrolar dos acontecimentos.

Dessa forma, acreditamos que o projeto “Amigos secretos em sala de aula” promoverá o trabalho com o texto literário sob a perspectiva interacionista de leitura, ou seja, com foco no texto-autor-leitor, promovendo atividades por meio das quais o significado não se restrinja ao texto nem ao leitor, mas promova a reflexão acerca do texto literário, mobilizando conhecimentos prévios e permitindo a construção de novos conhecimentos.

Objetivos

- Promover a leitura da obra *Amigos secretos* de forma que as práticas metodológicas colaborem com o processo formativo do leitor literário autônomo.

- Evidenciar a pluralidade e a construção linguística presentes na obra.

- Explorar o texto literário, dando enfoque às características estéticas, estruturais e linguísticas.

- Trabalhar a intertextualidade presente no enredo e destacar sua função no contexto da obra.

Etapas de trabalho

Descrição das atividades

As atividades aqui descritas partirão do pressuposto de que todos os alunos terão um exemplar da obra em mãos. O projeto será desenvolvido durante um trimestre, sendo que a leitura do primeiro capítulo será realizada pela professora em sala de aula, tendo como intuito despertar o interesse dos alunos. Em seguida, a cada semana, os alunos serão instigados a realizar a leitura individual de dois capítulos da obra. Para acompanhar o envolvimento dos alunos com a leitura, semanalmente, a professora verificará os registros no diário de leitura.

1º Momento (1 aula)

- Apresentar o livro aos alunos, pelo menos três versões de capas, uma mais antiga e duas capas de edições mais atuais, explorando elementos verbais e não verbais das capas, fazendo questionamentos, tais como:

- Pela ilustração da capa, você acha que a história abordará qual assunto?

- O título sugere alguma temática?

2º Momento (1 aula)

- Reproduzir a entrevista de Ana Maria Machado (*link* no item 7.2 Materiais) e, por meio de alguns dados biográficos da autora, promover a discussão: uma pessoa nasce escritora? Ou torna-se a partir de suas experiências?

3º Momento (1 aula)

- Realizar a leitura em voz alta do capítulo 1: Um pedido de ajuda e posteriormente deixar que cada aluno expresse suas impressões e expectativas: Qual será esse pedido?

- A atividade será realizada com os alunos dispostos em um círculo e os mesmos irão retirar um número na caixa para a ordem de exposição de ideias.

4º Momento (1 aula)

- Ler o capítulo 1 da obra *O diário de Anne Frank*, para que o aluno conheça a estrutura e características do gênero textual diário, observando o uso da primeira pessoa e as observações pessoais feitas pela narradora. Anotar os fatos que foram enfatizados pela narradora.

- Explicar a proposta sobre o diário de leitura, que deve ser feito em contraturno, além de ser utilizado no momento da discussão em sala. Posteriormente, ao final do projeto, será entregue à professora.

- Solicitar que os alunos leiam os capítulos 2 e 3 como atividade extraclasse e façam anotações sobre as impressões pessoais no diário de leitura para observação da professora e orientação.

5º Momento (2 aulas)

- Solicitar que os alunos leiam os capítulos 4, 5 e 6, para que seja feita uma discussão. Realizar uma roda de conversa sobre as impressões de leitura. Após o compartilhamento, a professora irá comentar sobre os aspectos não abordados nas interpretações dos

alunos. Para finalizar esse momento os diários de leitura serão entregues à professora.

6º Momento (6 aulas)

- Expor o vídeo “Narrativas de Aventura-parte 1/ A narração”, que explica a estrutura da narrativa de aventuras. Em seguida, utilizar a obra *Amigos secretos* para explicar as características do gênero.

- Levar os alunos ao laboratório de informática e solicitar que pesquisem sobre o conceito de intertextualidade em páginas de dicionários *online*. Após o término da pesquisa, eles deverão buscar exemplos de intertextualidade presentes no texto e anotá-los para, em seguida, realizar o compartilhamento dos resultados por meio de breves apresentações orais.

- Dividir a turma em grupos para realizarem uma pesquisa sobre a intertextualidade presente na obra *Amigos secretos*. Os estudantes pesquisarão sobre as personagens de outras histórias, de quais obras elas são originárias e a importância da participação delas na obra *Amigos secretos*. A pesquisa será direcionada, tendo como espaço principal a biblioteca. O professor poderá definir as personagens a serem pesquisadas ou solicitar que os alunos manifestem suas escolhas. É importante que, para essa atividade, sejam disponibilizados, na biblioteca, materiais que apresentem informações sobre as personagens a serem pesquisadas, podendo ser obras de referência ou volumes dos próprios romances de que elas participam.

- Após a realização das pesquisas, cada grupo irá apresentar oralmente os resultados. Como se trata de uma pesquisa breve, os alunos não terão condições de abordar muito profundamente as características das personagens escolhidas. Espera-se, portanto, que levem a obra em que a personagem figura ou comentários sobre ela. Trata-se apenas de um momento de um contato inicial com obras literárias, tendo por objetivo apenas a aproximação dos alunos com as obras.

7º Momento (10 aulas)

- Convidar os alunos a realizar a adaptação de trechos da obra *Amigos secretos* para os quadrinhos.

- Apresentar o vídeo “A história em quadrinhos” sobre os elementos composicionais do gênero história em quadrinhos.

- Realizar a leitura do livro *O último cavaleiro andante*, de Will Eisner. Trata-se de uma adaptação da obra *Dom Quixote* para os quadrinhos. Ao longo da leitura, que poderá ser feita com o auxílio da exibição do texto em projetor, o professor comentará os elementos composicionais e as características do gênero, conforme abordagem feita pelo vídeo antes apresentado.

- Dividir a classe em duplas e distribuir capítulos diferentes para cada equipe. Solicitar que escolham um trecho do capítulo atribuído e façam a representação em forma de quadrinhos.

- Promover uma exposição na biblioteca escolar sobre as releituras produzidas pelos alunos.

A atividade do 7º momento deve seguir um roteiro para a produção, conforme sugestão abaixo:

Roteiro para a produção de história em quadrinhos

1ª aula: Após assistir ao vídeo explicativo sobre os elementos composicionais do gênero história em quadrinhos, será solicitada a leitura da obra *O último cavaleiro andante*, de Will Eisner. Caso a escola não disponha de exemplares em número suficiente, pode-se fazer uso do PDF da obra, exibindo-o com uso de projetor.

2ª aula: Os alunos continuarão a leitura da obra em sala de aula. Se necessário, os estudantes terminarão a leitura em casa.

3ª aula: Utilizar a obra lida para exemplificar os elementos composicionais do gênero história em quadrinhos.

4ª e 5ª aulas: Iniciar a produção da HQ em sala de aula. Primeiramente será elaborado um roteiro da sequência dos quadrinhos em forma de lista com as descrições das cenas; em seguida, serão elaboradas as falas das personagens que serão

inseridas em cada um quadro. Após isso, os alunos farão o esboço das ilustrações. Essa primeira produção será entregue à professora para a realização das correções.

6ª e 7ª aulas: Devolutiva sobre as produções. Explicação sobre as adequações a serem realizadas.

8ª e 9ª aula: Início do processo de elaboração final das histórias em quadrinhos. A atividade será realizada em contraturno e, semanalmente, a professora solicitará as produções para ter conhecimento sobre o andamento da atividade.

10ª aula: Montagem da exposição na biblioteca escolar.

8º Momento (2 aulas)

- Leitura da carta de Helô “ao prezado Senhor Rato” (MACHADO, 2005, p. 89)

A carta foi escrita pela menina tendo como destinatário o Senhor Rato, uma espécie de fada do dente, supostamente responsável por deixar uma moedinha, embaixo do travesseiro, por cada dente de Helô. A escrita consistiu em uma “grande jogada”, pois na realidade ela sabia que os verdadeiros leitores seriam seus pais, uma vez que não existia fada nem ratinho do dente. A garota tinha como objetivo sensibilizá-los para obter uma quantia significativa que pudesse ajudá-la a comprar uma bicicleta. A princípio, esse objetivo não foi atingido, uma vez que ela usou o dinheiro dado pelos pais para realizar o pagamento dos prejuízos ao Sr. Lopes, finalizando a discussão na estrada. Nesse sentido, propor:

- Análise da intencionalidade textual, explorando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional da carta de Helô, enquanto um gênero textual.

- Atividade de produção textual: os alunos retomarão o problema que o clube enfrentava - o desaparecimento dos Amigos secretos - e deverão escrever uma carta utilizando os elementos correspondentes a esse gênero, com a intenção de apresentar estratégias que possam resolver a situação-problema das

personagens. Cabe a cada leitor evidenciar suas impressões e o envolvimento com a obra.

Materiais elaborados para realização das atividades

Links de vídeos utilizados nas aulas:

1. Entrevista com Ana Maria Machado - Semana Literária 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=HwrKgHEzYk8>

2. Narrativas de aventura - parte 1 - A narração

<https://www.youtube.com/watch?v=ePLYkKjaXU>

3. Intertextualidade

<https://escolakids.uol.com.br/portugues/intertextualidade.htm>

4. História em Quadrinhos

<https://www.portugues.com.br/redacao/historia-em-quadrinhos.html>

Capítulos 1 e 2 da obra *O diário de Anne Frank*:

Capítulo 1

12 de junho de 1942

Espero contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda.

Comentário acrescido por Anne em 28 de setembro de 1942

Até agora você tem sido um grande apoio para mim, como também tem sido Kitty, para quem tenho escrito com regularidade. Esse modo de manter um diário é bem melhor, e agora mal posso esperar os momentos de escrever em você.

Ah, estou tão feliz por ter você comigo. (FRANK, 2015, p. 13)

Capítulo 2

Domingo, 14 de junho de 1942

Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu

já estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu as boas vindas, esfregando-se em minhas pernas.

Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e você foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. Depois em cima da mesa, havia um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que, na minha cabeça, deve ter gosto parecido com o do vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme para o corpo, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, *Camera obscura* (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outro), um prato de biscoitos caseiros (feitos por mim, claro, já que me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência.

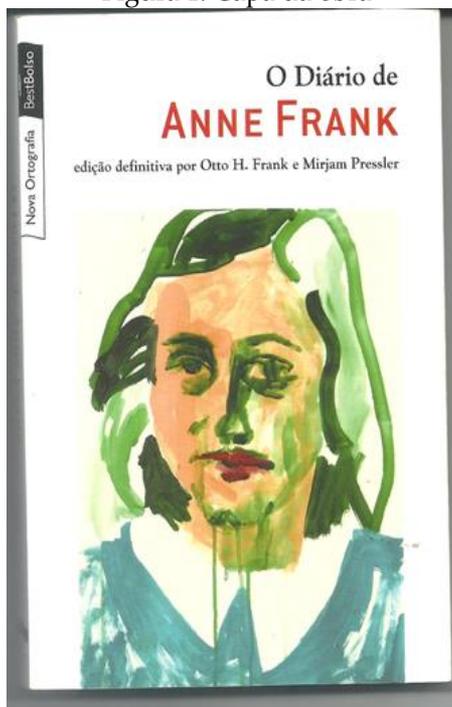
Depois Hanneli veio me pegar, e fomos para a escola. Na hora do recreio, distribuí biscoitos para os meus colegas e professores e, logo depois, estava na hora de voltar aos estudos. Só cheguei em casa às cinco horas, pois fui à ginástica com o resto da turma. (Não me deixam participar, porque meus ombros e meus quadris tendem a se deslocar.) Como era meu aniversário, pude decidir o que meus colegas jogariam, e escolhi vôlei. Depois, todos fizeram uma roda em volta de mim, dançaram e cantaram “Parabéns pra você”. Quando cheguei em casa, Sanne Ledermann já estava lá. Ilse Wagner, Hanneli Goslar e Jacqueline van Maarsen vieram comigo depois da ginástica, pois somos da mesma turma. Hanneli e Sanne eram minhas melhores amigas. As pessoas que nos viam juntas costumavam dizer: “Lá vão Anne, Hanne e Sanne.” Só fui conhecer

Jacqueline van Maarsen quando comecei a estudar no Liceu Israelita, e agora ela é minha melhor amiga. Ilse é a melhor amiga de Hanneli, e Sanne é de outra escola e tem amigos lá.

Elas me deram um livro lindo, *Nederlandse Sagen en Legendes* [*Dutch Sagas and Legends*], mas por engano deram o volume II, por isso troquei dois outros livros pelo volume I. Tia Helene me trouxe um quebra-cabeça, tia Stephanie, um broche encantador, e tia Leny, um livro fantástico: *Daisy's bergvakantie* [*Dayse Goes to the Mountain*].

Hoje de manhã, fiquei na banheira pensando em como seria maravilhoso se eu tivesse um cachorro como Rin Tin Tin. Eu também iria chamá-lo de Rin Tin Tin e o levaria para a escola; lá, ele poderia ficar na sala do zelador ou perto dos bicicletários, quando o tempo estivesse bom. (FRANK, 2015, p. 13-15)

Figura 1: Capa da obra



Fonte: Digitalizado pelas autoras.

Avaliação - modelo e instrumentos

A avaliação será realizada de forma contínua e no processo de produção e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas, atividade extraclasse e atividades em aula. Os instrumentos de avaliação serão:

- Participação nas discussões em sala de aula.
- Registros no diário de leitura, contendo todos os capítulos da obra e impressões pessoais.
- Pesquisa sobre a intertextualidade presente na obra.
- Transposição da obra *Amigos secretos* para história em quadrinhos.
- Produção do gênero carta pessoal.

Resultados esperados

O projeto visa estimular o contato com textos literários a fim de promover o letramento literário, bem como fortalecer o vínculo com a leitura. Espera-se que o aluno atribua sentido ao texto lido, percebendo que suas interpretações são relevantes e, ao mesmo tempo, compare suas impressões iniciais com as discussões sobre a leitura da obra.

Outro ponto relevante refere-se à percepção do aluno no entendimento da importância do recurso da intertextualidade, pois o leitor que possui um vasto repertório de leituras compreenderá com maior facilidade as referências presentes no texto.

Entende-se que o aluno do Ensino Fundamental encontra-se em processo de formação enquanto leitor, por isso, sugerimos apresentá-lo a alguns clássicos ou obras canônicas por meio de adaptações como história em quadrinhos. Dessa maneira, ele conhece o enredo da narrativa e, posteriormente, poderá optar pela leitura da obra original.

Referências

AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros. *Balainho: Boletim Infantil e Juvenil*, Joaçaba, n. 22, nov. 2004. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br. Acesso em: 29 maio 2021.

EISNER, Will. *O último cavaleiro andante: uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes*. Tradução Carlos Sussekind. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ESCOLA Kids. *Intertextualidade*. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/intertextualidade.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FRANK, A. *O diário de Anne Frank: edição integral*. Tradução Ivanir Alves Calado. 34. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.

GALVANE, Isabela. *Narrativas de aventura: A narração*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ePLYykKjaXU>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Amigos secretos*. São Paulo: Ática, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Entrevista com Ana Maria Machado: Semana Literária 2016*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwrKgHEzYk8> Acesso em: 10 nov. 2021.

SARTEL, Marcelo. *História em quadrinhos*. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em: 12 nov. 2021.

Uma proposta de leitura subjetiva de *As velhas fiandeiras*

Renata Aparecida Bocalão (UEM)
Silvia Terezinha de Souza Hoffmann (UEM)
Margarida da Silveira Corsi (UEM)
Carmen Rodrigues de Lima (UEM)

Resumo: Nesta proposta didática, apresentamos uma oficina de leitura literária para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com duração de 10 aulas e atividades de motivação, exploração e expansão da leitura, a partir da obra teatral *As velhas fiandeiras* (2018), dos autores Cassiano Sydow Quilici, Kika Antunes, Luciana Viacava, Nina Blauth e Simone Grande. Os pressupostos teóricos baseiam-se na concepção didático-metodológica da leitura subjetiva, leitura literária na qual se exprime plenamente a singularidade do leitor. Essa concepção de leitura é discutida, dentre outros autores, por Jouve (2013), Langlade (2013), Rouxel (2013) e pela pesquisadora brasileira Xypas (2018). Concomitante com os pressupostos da leitura subjetiva, a proposta também considera que o ensino de literatura deve ser entendido como um forte aliado para a integração de saberes, concepção defendida por Dalvi (2013). Os resultados deste trabalho evidenciam que a leitura subjetiva pode ampliar a valorização do leitor no processo de interação com o texto e que explorar uma obra literária em sala de aula pode ser mais do que uma simples possibilidade de estudar um estilo de linguagem ou uma forma de desenvolver o gosto pela leitura.

Introdução

A proposta de oficina de leitura literária, objeto desta pesquisa, prevê o trabalho com a obra teatral *As velhas fiandeiras* (2018), de Cassiano Sydow Quilici, Kika Antunes, Luciana Viacava, Nina Blauth e Simone Grande, cuja abordagem incide sobre a perspectiva da leitura subjetiva. Ela foi concebida para atender os professores

que trabalham com alunos que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente, a opção pela série se dá pelo fato de que esses alunos já têm um repertório mais avançado de diferentes tipos de leitura, podendo explorar com mais detalhes uma peça teatral e também pela própria temática, que envolve o público adolescente. Todavia, a proposta pode ser adaptada para as demais séries do Ensino Fundamental II. Em relação à escolha da obra, ela se justifica, sobretudo, pelo fato de o *corpus* se configurar como gênero dramático, um gênero pouco explorado na sala de aula. Essa constatação deixa entrever, ainda, que há poucas sugestões de abordagens para esse gênero, o que, por vezes, acaba dificultando o trabalho do professor ou fazendo com que ele escolha um outro gênero para ser lido e trabalhado em sala.

Os encaminhamentos adotados propiciam uma abordagem de trabalho com literatura sob o viés da leitura subjetiva e têm o objetivo de apresentar atividades de leitura literária mais significativas e motivadoras, levando o leitor a conhecer e valorizar uma peça teatral como produção literária. Além disso, auxiliam o leitor a apreender como se lê uma peça teatral e a compreender que o texto literário pode ser ressignificado. É justamente a possibilidade de ressignificar uma obra literária que faz com que a leitura subjetiva deva ser mais explorada na escola, uma vez que o ensino de literatura, pensando somente nas questões estruturais e estéticas, deixa de lado o potencial do sujeito; ou seja, ao invés de colaborar com o desenvolvimento do leitor, pode afastá-lo da literatura. De acordo com Rouxel (2013, p. 158), “a exclusão do universo do leitor gera o distanciamento do estudante com a literatura”.

Para que o leitor não veja uma obra literária somente como uma forma estética, é preciso que ele reconheça que a literatura é, além de tudo, uma fonte de experiências alheias, as quais entram em embate com as suas próprias experiências. Por isso, segundo Compagnon (2009, p. 47),

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns até dirão – o único de preservar e transmitir a

experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

O ensino de literatura deve ser pensado em vários aspectos, sobretudo no seu papel humanizador, pela multiplicidade de conhecimentos nele agregados; bem como na fruição, que é uma premissa inerente ao gênero em questão e para a qual a escola deve estar atenta. Assim, compreender que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1988, p. 180) é um pressuposto que deve ser observado. Por isso, considerar a subjetividade do leitor é, de fato, um aspecto humanizador, já que o sujeito que se enxerga numa obra pode ser tocado e transformado por ela.

Sendo assim, qualquer encaminhamento dado à leitura literária em sala de aula, ainda que não estabeleça relações diretas entre leitor e obra, deve excluir a possibilidade de se efetivar um trabalho estruturalista com literatura. Nesse sentido, Rouxel busca mostrar a possibilidade da coexistência entre as atividades de interpretar e de utilizar o texto literário, em princípio, muito diferentes. Eco (1996 *apud* ROUXEL, 2013) apresenta uma distinção entre os termos interpretar e utilizar: utilizar limita-se ao universo pessoal e repousa na experiência do leitor e interpretar supõe uma experiência rica e diversa, em que se aprende um saber sobre a literatura, assim interpretar está relacionado à inferência, ao modo de pensar racional. Dessa forma, percebe-se que pode haver um diálogo entre as duas formas de desenvolver o trabalho literário - o utilizar e o interpretar, estabelecendo uma harmonia entre significado e utilização.

Para Jouve (2013), mesmo no plano intelectual, a compreensão sofre influência da subjetividade do leitor; nesse caso, a intertextualidade maior não é a do texto e sim a do leitor. A compreensão depende da subjetividade na medida em que se queira

ultrapassar a leitura literal e, se não for assim, a obra literária perde sua característica, constituída por uma linguagem indireta.

Em relação à influência da subjetividade na leitura literária, Gérard Langlade (2013, p. 26) diz se tratar de uma “teimosa presença, de uma irrupção de ecos subjetivos que fazem parte do entorno de uma leitura literária”. Portanto, pode-se dizer que a subjetividade é inerente ao momento do encontro entre leitor e obra.

Por sua vez, Xypas (2018) diz que, embora pouco considerada cientificamente, a observação do aspecto emocional do leitor durante a leitura é de extrema importância. Diferente do que pensam alguns educadores do Ensino Fundamental, os quais muitas vezes concebem a literatura somente como um meio de estudar um estilo de linguagem ou como uma forma de desenvolver o gosto pela leitura, a literatura deve ser explorada também nos aspectos emocionais. Esses aspectos estão diretamente relacionados à formação da identidade do sujeito, por isso a relevância em explorar as experiências de mundo, emoções e sentimentos que levam o leitor a refletir sobre si a partir do outro. A autora ainda acredita que a leitura subjetiva só será eficaz se o leitor tiver consciência do que implica ler a partir de si, e com isso, tornar-se capaz de realizar a reapropriação de uma obra literária.

O ensino de literatura também deve ser entendido como um forte aliado para a integração de saberes. Logo, “valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes” (DALVI, 2013, p. 130), o que conduz o educando a compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social.

Dessa forma, para contemplar o estudo da obra pelo viés da leitura subjetiva, bem como promover as possibilidades que esta traz em relação à integração de saberes, dentre as atividades a serem realizadas, destacam-se discussões sobre as temáticas relacionadas à manutenção de um ofício de tradição familiar e à possibilidade de se realizar sonhos, bem como o incentivo à ressignificação dos textos.

As velhas fiandeiras (2018) em teatro é uma adaptação dos contos *As fiandeiras* (ou *As três tias*), dos irmãos Grimm, já adaptados para *As três velhas*, por Luiz Câmara Cascudo. A peça estreou em 2004, no Teatro Alfa, em São Paulo. Foi o terceiro espetáculo do grupo "As Meninas do Conto", dirigido e escrito coletivamente, com a participação do dramaturgo Cassiano Sydow Quilici e das atrizes Simone Grande, Kika Antunes, Luciana Viacava e Nina Blauth, todas integrantes do elenco na estreia. O livro, que resultou da peça, teve sua primeira edição em 2018 pela editora Reviravolta, com a organização de Gabriela Romeu e ilustração de Raul Aguiar.

Os autores da obra fazem primeiramente a apresentação das personagens com algumas de suas características. A peça é composta por 14 cenas, com o recurso da rubrica, o qual oferece informações sobre o cenário, as reações e ações das personagens, além de trazer uma peculiaridade, apresentada pela palavra "narrando", em que os próprios atores voltam-se para a plateia, tomando o lugar do narrador. A capa do livro atende ao gênero e ao tema por meio de imagens. Há também imagens na abertura de algumas cenas, as quais fazem uma excelente relação com o enredo da obra e sua temática. A adaptação traz um toque de humor, apresentando diálogos curtos, que oferecem ritmo e dinâmica às cenas e uma narrativa que situa bem o leitor-espectador em relação à história. Além disso, os recursos de interjeições, criação de onomatopeias e repetições compõem ainda as características do gênero dramático.

A obra teatral *As velhas fiandeiras* (2018) conta a história de uma mãe que queria que sua filha aprendesse o ofício de fiar para dar sequência a uma tradição familiar. Porém, a filha não tinha a menor intenção de aprender tal ofício, o que ela queria mesmo era viajar e conhecer o mundo. Para a menina, a roca representava somente uma roda, aquela que poderia servir para "rodar" pelo mundo. Certa vez, a mãe da garota vai à feira vender os novelos de lã e lá encontra a rainha, que gostava de ouvir o barulho das rocas e tinha muitas lãs para fiar em seu castelo. Quando a mãe percebe o gosto da rainha,

se oferece para mostrar suas lãs fiadas; a rainha fica interessada, então, a mãe diz que o trabalho é da filha e que a filha adora fiar. Desse modo, a rainha quer conhecer sua filha e a convida para fiar em seu palácio. A menina, por sua vez, fica animada em sair de casa e conhecer um outro lugar. Quando chega ao palácio, conhece o príncipe, que também gosta de viajar, e se encanta por ele. A rainha propõe um desafio para a garota: ela deveria fiar toda a lã, dia e noite, desse modo, poderia se casar com o príncipe. A garota reconhece o empecilho, pois não sabia fiar. Entretanto, aparecem três velhas que lhe oferecem ajuda para vencer o desafio. Elas se oferecem para fiar em seu lugar, desde que a garota lhes convidasse para ir ao seu casamento com o príncipe. Ela aceita a proposta e as velhas concluem o trabalho de fiação das lãs no tempo determinado. Cada uma das velhas tinha uma característica particular e inusitada: uma era “pezuda”, a outra “deduda” e a outra “beizuda”. No dia do casamento, as velhas aparecem, uma por vez, e o príncipe e a rainha ficam assustados com suas aparências. Diante desse desconforto inesperado, o príncipe pergunta-lhes sobre o que acontecera, por qual motivo haviam ficado daquele jeito e elas dizem que tal infortúnio lhes sobreveio devido ao ofício de fiar. Ao ouvir isso, o príncipe diz em público que sua esposa nunca mais iria fiar, e os dois, naquele mesmo lugar, começam a fazer planos para a viagem.

A história leva o leitor a perceber que muitas pessoas buscam preservar a tradição de um ofício, principalmente entre membros da família, porém também mostra que sonhos podem romper com as tradições. Dessa forma, o leitor pode refletir sobre seus próprios sonhos e sobre o que fazer para realizá-los. No caso dessa obra, isso pode ser observado no momento em que a menina se arrisca a ir ao palácio - atendendo ao convite feito pela rainha em virtude da mentira contada por sua mãe, na qual afirmava que sua filha era uma exímia fiandeira - e, ainda que de forma fantasiosa, quando ela faz a escolha de aceitar a ajuda das velhas, tentando, desse modo, cumprir o combinado com a rainha. Assim, é possível constatar que a menina lança mão de artifícios para ir em busca da realização de seus desejos

(casar-se com o príncipe, viajar etc.), ao mesmo tempo que mostra que tradições familiares não estão em primeiro lugar em sua vida.

Além de suscitar questões como o desejo de manter uma tradição e a realização de sonhos, o leitor ainda pode refletir sobre os meios pelos quais pode atingir esses objetivos, ativando, para tanto, seu julgamento de valor sobre as atitudes das personagens, principalmente no que diz respeito à mentira.

A peça também leva o leitor a resgatar em sua memória os contos de fadas, por intermédio das personagens, suas atitudes, lugares e pelo imaginário criado para se resolver uma situação.

Sequência de leitura com a peça de teatro *As velhas fiandeiras*

O trabalho foi desenvolvido em uma oficina, que contempla três passos: atividades de motivação, atividades exploratórias e uma atividade de expansão da leitura.

1º Passo: motivação

A motivação é um momento de extrema importância para o trabalho de leitura literária no Ensino Fundamental, pois é uma fase em que alunos ainda necessitam de estratégias que os estimulem para a leitura. As atividades motivadoras devem estar ligadas ao tema ou ao gênero e podem ser elaboradas por meio de imagens, músicas, vídeos, a própria capa do livro, do título e até por meio de perguntas que promovam uma antecipação da história, enfim, algo que provoque o interesse e a curiosidade do leitor.

Segundo Cosson (2006), a motivação para a leitura literária é o momento em que o professor deve conduzir o aluno a posicionar-se diante de um tema relacionado à obra que irá ler e a preparar-se para ingressar no texto. Geralmente, essa etapa se dá de forma lúdica, com o objetivo de encorajar o aluno para a leitura proposta.

Quadro 1: Etapas de realização da Motivação

Atividade 1: explorando uma imagem	
<p>Vamos pensar na imagem de uma bicicleta?</p> <p>A- O que a imagem dessa bicicleta representa para você?</p> <p>B- Quais relações podem haver entre a imagem de uma bicicleta com o texto que vamos ler?</p>	<p>Nessa atividade, o professor deve apresentar a imagem da bicicleta para a turma e promover uma discussão sobre as diferentes representações que uma imagem pode suscitar nas pessoas. Além disso, pode haver uma curiosidade do educando em saber a relação que essa imagem possui com a leitura proposta. A atividade pede uma discussão oral.</p> <p><i>Link da imagem de uma bicicleta</i> https://pixabay.com/photos/summer-bicycle-cycling-tour-2462535/</p>
Atividade 2: análise da capa do livro	
<p>Vamos observar com bastante atenção a capa do livro a ser lido.</p> <p>A- Observe o retângulo no qual está o título e o nome dos autores. Que ambiente ele reproduz? Isso diz algo sobre o livro para você?</p> <p>B- Qual o desenho que mais aparece na capa? Em sua opinião, por que aparece repetidas vezes?</p> <p>C- Que outros elementos aparecem na imagem? E o que eles representam para você?</p> <p>D- Você consegue fazer alguma relação entre a imagem da capa com a imagem da bicicleta?</p>	<p>Nessa atividade, o professor deve apresentar a capa do livro para a turma. Ao abordar as questões, é importante que o professor leve o aluno a refletir e a compreender que a capa de um livro pode ser muito significativa, pois pode antecipar acontecimentos da leitura e colaborar para a construção de sentido(s) do texto. No caso da capa de <i>As velhas fiandeiras</i>, uma atividade fundamental é observar como sua composição traz elementos que fazem ligação com o infinito. O azul, por exemplo, representa o infinito, talvez porque faça referência ao céu. Há ainda outros elementos que despertam para esse infinito, como a roda e até mesmo as linhas que se ligam umas às outras. Além disso, a imagem da capa não termina nela, dando uma sensação de continuidade, a qual pode ser expressa pelo desejo da continuidade</p>

	<p>do ofício de fiar, pela personagem da mãe ou pelo sonho de viajar o mundo, pela personagem da filha. É importante também que o professor promova a interação da turma para que as inferências possam ser construídas pelos leitores. A proposta pede uma discussão oral.</p> <p><i>Link</i> do livro digital da editora Reviravolta, de 2018, com ilustrações de Raul Aguiar. https://pt.calameo.com/read/0056532404454947e7ca3</p>
<p>Atividade 3: vídeo sobre o ofício de fiar</p>	
<p>Vamos registrar as respostas no caderno e compartilhar com os colegas.</p> <p>A- Você conhece o ofício de uma fiandeira?</p> <p>B- O que você aprendeu ao assistir ao vídeo?</p> <p>C- O que você achou do trabalho de fiar?</p>	<p>Para realizar essa atividade, o professor deve realizar a questão A antes de apresentar o vídeo. Após assistirem ao vídeo, espera-se que os alunos consigam estabelecer a relação entre as palavras ofício e trabalho, já que para alguns o termo “ofício” pode ser desconhecido. Na sequência, o professor pode ainda explorar de forma oral conhecimentos novos que os alunos possam adquirir, enfatizando palavras do campo lexical do ofício de fiar, como: descaroçador de algodão, meada, roca, tear; entre outros. No caso dessas palavras, elas estão relacionadas ao contexto do universo das fiandeiras e podem colaborar para que os leitores as compreendam no texto e para além deste.</p> <p>Sugestão: <i>Link</i> do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=7mQE q_XLMpU&t=154s</p>

Fonte: as autoras.

2º Passo: atividades exploratórias

As atividades exploratórias, no total oito, foram pensadas com o intuito de levar o aluno, de forma gradual, a um envolvimento mais íntimo com a obra, buscando elementos de sua subjetividade no momento de interpretar, fazer julgamento de valores, reconhecer espaços e particularidades das personagens; no reconhecimento da própria temática, bem como de aspectos que chamam a atenção dos alunos de forma singular.

Quadro 2: Etapas de realização das atividades exploratórias

Atividade 1: discussão sobre o gênero dramático	
<p>Vamos conversar sobre gênero teatral?</p> <p>A- Você sabe o que é um teatro?</p> <p>B- Já assistiu a uma peça de teatro?</p> <p>C- Você já leu alguma peça teatral?</p> <p>Vamos entender as particularidades de uma peça de teatro, fazendo a leitura do texto <i>A peça de teatro</i>.</p> <p>D- Com a leitura do texto, o que mais você aprendeu sobre esse gênero?</p> <p>Vamos começar o fio dessa meada? Então, passemos à leitura.</p>	<p>As questões dessa atividade dizem respeito aos conhecimentos prévios dos educandos sobre o gênero dramático, bem como à possibilidade de conhecer um pouco mais sobre o assunto por meio da proposta de leitura do texto <i>A peça de teatro</i>. É preciso que o professor aproxime o educando do gênero que vai ser explorado, principalmente porque esse gênero não é muito frequente na escola. Após as discussões sobre o que é uma peça teatral, o professor deve propor a leitura do livro, porém, é interessante que ele próprio comece a leitura junto com os alunos para que eles comecem a perceber como se faz a leitura de uma peça teatral. A resposta da questão D pode ser registrada no caderno, caso o professor ache pertinente.</p> <p>O texto <i>A peça de teatro</i> faz parte do livro <i>A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos</i>, de Maria Clara Machado (2009,</p>

	<p>p. 15), o qual consta nas referências bibliográficas desta proposta.</p> <p>A obra <i>As velhas fiandeiras</i> pode ser lida impressa ou online.</p>
<p>Atividade 2: registros e comentários sobre a apresentação das personagens, suas características e imaginação do cenário a partir das personagens</p>	
<p>Os autores apresentam as características de cada personagem (página 9). Conhecendo-as, responda:</p> <p>A- Quais personagens têm gostos em comum? Explique sua escolha.</p> <p>B- As velhas são descritas com dois adjetivos antagônicos - horripilantes e adoráveis. Você conhece o significado dessas palavras? Vamos procurar no dicionário. Que efeitos de sentido a escolha desses termos causa no momento da descrição?</p> <p>C- Pela descrição das personagens, imagine os cenários.</p> <p>D- Qual dessas personagens você gostaria de representar? Por quê?</p> <p>Vamos encontrar o fio dessa meada! Podemos ler juntos as três primeiras cenas. Aqui, chamamos de</p>	<p>Essa atividade explora a apresentação das características das personagens, muito comum nos livros que trazem peças teatrais. É importante que o professor enfatize que esse é um dos recursos explorado por aqueles que têm a intenção de realizar a peça teatral registrada no livro. Além disso, as questões levam os alunos a acessar sua percepção em relação a cada personagem, por meio dos adjetivos atribuídos a cada uma delas, bem como perceber o que há de comum ou de diferente entre elas. É possível também que os alunos imaginem cenários, como no caso da presença de rainha e príncipe. E, por fim, levar cada aluno a expressar sua preferência antecipada por uma personagem, podendo promover um momento em que o estudante reflita a respeito de suas experiências de mundo, seus conceitos e crenças e também retome leituras anteriores para justificar sua escolha.</p>

<p>cena e não capítulo. Vamos ler da página 10 à 18.</p>	
<p>Atividade 3: como ler uma peça teatral</p>	
<p>Você vai observar que há palavras, expressões e até frases inteiras em <i>itálico</i> (as letras ficam curvadas para o lado direito dando destaque às palavras), como na primeira cena.</p> <p>A- Observe que o texto da primeira cena está todo em itálico. O que isso representa?</p> <p>Dessa forma, toda vez que você encontrar a escrita em itálico, entre parênteses ou não, já sabe, trata-se de informações para o leitor. Você sabia?</p> <p>Nas peças teatrais, esse recurso é chamado de RUBRICA, que é definida como: recurso utilizado em textos teatrais para substituir o narrador. Por meio dela, o texto oferece informações cênicas ao leitor. É um recurso que geralmente vem indicado por parênteses (). Observação: nesse livro, a</p>	<p>Nessa atividade, o professor deve conduzir a leitura para que os alunos possam explorar características gráficas do texto, como as palavras em itálico e entre parênteses, chamadas de rubricas, as quais passam informações para o leitor sobre como se compõe o cenário; as atitudes e expressões que as personagens devem tomar; entre outras informações necessárias. Além disso, é pertinente explorar uma característica peculiar do narrador, na peça em estudo, que se apresenta no momento em que as personagens assumem o papel de narrador em alguns momentos da peça e interagem com o público. Tal evento é marcado no texto pela expressão “narrando”. Os alunos também poderão ser auxiliados pelos textos informativos do item “Você sabia?”, retirados da edição de 2018 do livro <i>As velhas fiandeiras</i> (p. 66), o qual consta nas referências desta proposta.</p>

rubrica nem sempre se encontra entre parênteses.

B- Leia a cena 2 e comente sobre o papel do narrador nessa peça teatral.

Você sabia?

Em geral, quando as pessoas vão ao teatro esperam encontrar atores, representando personagens através de ações e diálogos. Na verdade, há muitas formas de se representar e, em algumas delas, os atores podem narrar acontecimentos como se fossem contadores de história. Nessa maneira de atuar, o ator pode ser uma personagem e a qualquer momento se tornar um narrador. Muito divertido, não é mesmo?! Às vezes, o ator se dirige diretamente à plateia.

C- Quando as personagens assumem o papel de narrador, com quem elas interagem?

Atividade 4: leitura individual das cenas 2 e 3 e da imagem de uma roda

Vamos registrar as respostas no caderno e depois socializar com a turma.

A- Agora, vamos fazer uma leitura individual das próximas páginas, da cena 2 e da cena 3 completas. Procure fazer uma leitura bem atenta. Depois, registre tudo aquilo que essa leitura despertou ou provocou em você, por exemplo, lembranças pessoais: sentimentos, sensações, sons, imagens, pessoas, lugares, gostos. Também é possível que venha se recordar de algo de que você já ouviu falar, de uma história que você já leu. Enfim, envolva-se com as cenas. No final desta atividade, vamos compartilhar com os colegas a experiência que tivemos com essa parte da história.

B- Vamos pensar em algumas palavras encontradas na história?
“estou embarçada” (a mãe)
“vai se enrolando” (a filha)

Nesse momento, o professor deve solicitar a leitura individual das cenas 2 e 3 e a observação da imagem de uma roda para responder às questões **A, B, C, D** e **E**. O registro da questão **A** pode ser solicitado no caderno para que posteriormente seja compartilhado com a turma; nele o aluno deve descrever as impressões experimentadas durante o momento da leitura, tais como: lembranças, sensações, sentimentos, sons, imagens, pessoas, lugares, ou seja, o aluno deve realizar uma leitura subjetiva das cenas. As questões **B** e **C** pedem uma pesquisa de palavras e expressões que fazem parte do repertório do ofício de fiar como, por exemplo, a expressão “achar o fio da meada”, buscando o significado nos diferentes contextos. A questão **D** leva o aluno a expressar-se livremente sobre alguma parte do texto lido, em que possa ser observada alguma forma de humor. A leitura da imagem da roda, na questão **E**, pode ser associada ao contexto, baseada no desejo da menina. O professor deve instigar os alunos a refletirem sobre a relação que existe entre a roda da roca e o desejo da personagem de conhecer o mundo, de viajar, transformando um objeto feito para fiar numa possibilidade de realizar seu sonho. Associar a roda a algo que possa nos levar a outros lugares é uma das possibilidades que pode ser inferida pelo leitor.

<p><i>“deixa de conversa fiada”</i> (mãe para filha) Procure no dicionário as palavras <i>embaraçar/ enrolar/ fiar</i>. Na história, elas têm o mesmo sentido apresentado no dicionário? C- Você já ouviu o ditado popular <i>“achar o fio da meada”</i>? A palavra meada, no texto, tem o mesmo sentido? D- Houve algum momento da história que você achou engraçado? Se sim, qual? E- Após a releitura da cena três, observe a imagem da roda (p. 17). Quais as possíveis relações que podemos fazer nesse contexto? Pense no desejo da menina.</p>	
--	--

Atividade 5: proposta da leitura completa do livro - das páginas 14 à 59

<p>Até agora a história está meio enrolada. Como você está entendendo o relacionamento de mãe e filha nessa história (cena 2)? Vamos continuar nossa leitura até encontrarmos o fio dessa meada? Passemos à leitura do restante das cenas, das páginas 14 à 59.</p>	<p>Antes de iniciar a leitura do restante da peça, o professor deve explorar a questão do relacionamento entre mãe e filha apresentado na cena 2. Nesse momento, o aluno pode expressar seus valores sobre os papéis da mãe e da filha nas relações familiares. Após essas discussões, o professor deve propor a leitura completa do livro. As questões de A a K vão desde questionamentos sobre a recepção do leitor, intertextualidade, relações com outras leituras, compreensão e</p>
--	---

Após a conclusão dessa etapa, daremos início à discussão de toda a história.

A- A partir da cena 4, novas personagens aparecem nessa história. Essas personagens fazem você se lembrar de outra(s) história(s)? Se sim, qual ou quais?

B- Fiar para a mãe é um ofício, uma tradição. Isso explica por que a mãe insiste em que a filha aprenda a fiar? Comente sobre isso.

C- Você conhece outros ofícios que são tradição nas famílias?

D- Dos espaços apresentados na história, qual você gostaria de descrever?

E- Quando a menina e o príncipe se encontram no palácio percebem que eles tinham algo em comum. O que eles têm em comum? Quais imagens no texto reforçam o desejo dos dois jovens?

F- O diálogo das personagens é enfatizado por palavras que indicam lugares "lá, ali, em cima, embaixo, de cima pro meio,

interpretação, até questões de ordem pessoal.

do meio pro lado, do lado pra baixo, de um lado pro outro". Qual efeito de sentido o uso dessas palavras e expressões provoca nesse contexto?

G- Qual o papel das três velhas fiandeiras na história? Você reconhece a função das fiandeiras em outra(s) história(s) que já leu? Se sim, em qual ou quais?

H- Quais são as características físicas principais de cada fiandeira? A que essas características estão associadas? Alguns ofícios podem deixar marcas físicas e emocionais. O que você sabe sobre isso?

I- As fiandeiras contribuíram para que o sonho do príncipe e da menina se concretizasse? Descreva como.

J- O que você imagina que o casal fez durante a viagem, que países visitaram, que passeios fizeram e por quanto tempo viajaram?

K- Na história, percebe-se que as mães banalizam os sonhos dos filhos. O que você acha dessa atitude?

Atividade 6: em pauta a temática <i>Sonhos</i>	
<p>Vamos assistir a dois vídeos que mostram como a campeã da prata olímpica do Japão em Skate, Rayssa Leal, conquistou o sonho de ser uma grande atleta aos 13 anos de idade. Em seguida, vamos conversar sobre os sonhos da vida real.</p>	<p>Essa atividade pretende levar os alunos a refletirem sobre a temática <i>Sonhos</i>. O professor poderá promover uma discussão sobre o sonho da “Fadinha do Skate” e suas conquistas tão precoces. A partir dessa discussão, espera-se que os alunos se sintam motivados a compartilhar seus sonhos com a turma.</p> <p>Sugestão: <i>Links</i> dos vídeos da Fadinha do skate https://www.youtube.com/watch?v=t6BXqE2qSVg https://www.youtube.com/watch?v=VUUN-CQetCI</p>
Atividade 7: conversa entre textos	
<p>Agora vamos fazer a leitura do conto <i>As três velhas</i>, de Câmara Cascudo, que, assim como os autores da peça teatral, é um escritor nacional que resgata em seus escritos componentes próprios da nossa cultura. Após a leitura, vamos discutir sobre as semelhanças e diferenças entre esses dois textos.</p>	<p>Essa atividade propõe a leitura e discussão do conto <i>As três velhas</i>, de Luís da Câmara Cascudo. Após a leitura, o professor deve propor uma discussão ao grupo sobre as semelhanças e diferenças entre o conto e a peça teatral, dando ênfase à ressignificação dada ao conto pelos autores da peça teatral e mostrando também como a leitura de obras literárias possibilita essa ressignificação, uma vez que o leitor pode ser um coautor da obra que lê, por vários motivos: seu conhecimento de mundo, seu repertório literário, suas experiências pessoais, sentimentos e sensações que são singulares a cada leitor.</p> <p>Sugestão: <i>Link</i> do texto <i>As três velhas</i></p>

	https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=13479&cat=Contos
Atividade 8: retomada da temática <i>Sonhos</i>	
<p>Tanto no conto quanto na peça de teatro, as personagens têm sonhos. Vimos que os sonhos são algo muito pessoal, diferentes uns dos outros. A jovem da peça <i>As velhas fiandeiras</i> tinha o sonho de viajar pelo mundo, já a do conto <i>As três velhas</i> queria simplesmente casar-se. A conquista dos sonhos das moças se deu pelas ações das velhas. Contudo, na vida real, as pessoas têm que se esforçar muito para realizar um sonho, ou seja, trabalhar para conquistá-lo. Vamos retomar a discussão da Atividade 6. Pense novamente nos seus sonhos e nos possíveis caminhos para conquistá-los.</p>	<p>Para realizar essa atividade, o professor deve principiar uma discussão com o grupo sobre a abordagem do fato de que nos dois textos as personagens têm sonhos (lembrando de que a jovem da peça <i>As velhas fiandeiras</i> tinha o sonho de viajar pelo mundo, já a do conto <i>As três velhas</i> queria simplesmente casar-se) e que a conquista dos sonhos das moças se deu pelas ações das velhas. Nesse momento, o professor pode retomar a conquista do sonho da “Fadinha do skate” e lembrar que, na vida real, as pessoas se esforçam muito para realizar um sonho. Durante o debate, o professor pode perceber se o aluno tem noção de valores éticos, de empatia, de resiliência etc.</p>

Fonte: as autoras.

3º Passo: atividades de expansão da leitura

A expansão da leitura é o momento em que os alunos-leitores socializam com a escola e/ou a comunidade o que vivenciaram e aprenderam durante as leituras e atividades propostas.

Quadro 3: Etapas de realização das atividades de expansão da leitura

Atividade: produção e apresentação de uma peça teatral	
<p>Agora chegou o momento de colocar em prática tudo o que foi discutido até aqui. Transforme o texto de Luiz Câmara Cascudo, intitulado <i>As três velhas</i>, em uma peça teatral para que possa ser encenada por você e seus colegas. Lembre-se que o trabalho deve ser realizado em equipe para que se possa obter, no final, um resultado positivo. Para isso, vamos dividir a sala em quatro grupos:</p> <p>Equipe 1: é responsável por transformar o texto em peça teatral, dividindo-o em cenas para ser melhor interpretado.</p> <p>Equipe 2: será a equipe dos diretores da peça, tem por responsabilidade dirigir os ensaios e verificar se cada membro, participante da peça, está desempenhando seu papel a contento.</p> <p>Equipe 3: é responsável pelo figurino da peça, deve providenciar as roupas dos</p>	<p>A proposta de produção e apresentação de uma peça teatral deve ser incentivada primeiramente pela exibição do vídeo de uma das apresentações da peça teatral <i>As velhas fiandeiras</i> para o teatro. A proposta se dá a partir da leitura do conto <i>As três velhas</i>, de Luiz Câmara Cascudo, com sugestão de que seja apresentada para o público escolar. O trabalho divide a sala em quatro equipes, as quais devem exercer diferentes funções, como: transformar o conto em peça teatral; dirigir a peça e marcar os ensaios; providenciar o figurino e cenário e representar como atores. O professor deve permitir que os alunos façam as adequações que julgarem necessárias para compor a peça de teatro. É importante também que o professor trabalhe com a possibilidade de resignificação do texto, promovendo a discussão entre os estudantes, que poderão compartilhar suas impressões e opiniões sobre as diversas possibilidades de dar novos sentidos ao texto.</p> <p>Sugestão: <i>Link do vídeo As velhas fiandeiras em teatro</i> https://youtu.be/ZuX8zuVaTeY</p>

atores e o cenário em que a peça vai ser apresentada.	
---	--

Equipe 4: formada por atores responsáveis pela encenação da peça, tem por responsabilidade estudar as falas e memorizá-las com dedicação e empenho.	
--	--

Fonte: as autoras.

Considerações finais

Espera-se que, com a apresentação desta oficina, o estudante seja motivado a envolver-se com a leitura proposta e a participar das atividades a ponto de entender que uma obra deve ser explorada por seu leitor em vários aspectos, inclusive de modo subjetivo.

Dessa perspectiva, o leitor torna-se coautor do que lê e percebe que a interação entre leitor e texto é ativada tanto em relação ao que uma obra traz a partir de sua materialidade quanto do conhecimento de mundo, experiências de vida, emoções e sentimentos que suscita no leitor. Espera-se também que esta proposta desperte o interesse por outras leituras dramáticas, valorizando a obra teatral como uma produção literária de forte potencial criador e possa mostrar como esse gênero literário é capaz de ressignificar com versatilidade obras de outros gêneros.

Por fim, acredita-se que, com o desenvolvimento deste trabalho, a literatura possa assumir ainda mais seu caráter humanizador, que é uma das suas principais funções no que diz respeito à formação do sujeito. Para muitos alunos, a escola é o único lugar de contato com as obras literárias, o que confere uma responsabilidade ainda maior às aulas de literatura, em virtude da formação mais humanizada e também intelectual dos educandos que ela preconiza. Por isso, a produção de materiais embasados em estudos, cujo foco recai sobre a leitura literária e a subjetividade do leitor, considerando, para

tanto, o contexto da sala de aula, é de extrema importância, já que se percebe que o ensino de literatura ainda se encontra bem limitado ao estudo de obras clássicas, estilo do autor, escolas literárias e à aplicação de questionários que visam a uma compreensão baseada no que dizem os críticos literários. Nesse sentido, para alcançar um ensino de literatura mais significativo, é importante que propostas - resultantes de um diálogo entre teorias, no sentido de ampliar as possibilidades de abordagens de obras literárias, oportunizando, dessa forma, produções que inovem esse ensino - sejam consideradas. Dessa maneira, apostar no futuro de pessoas que possam aprender a ler, sobretudo um texto literário, reconhecendo que a leitura de obras literárias está muito além do trabalho estrutural e de gêneros; que leitor e obra se relacionam de forma singular e isso pode levar o sujeito a refletir sobre si também a partir do outro é, de fato, uma experiência ímpar.

Referências

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- DALVI, Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*. Vitória, ES: a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul/dez. 2013.
- JOUBE, Vicent. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N.L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 54-65.
- MACHADO, Maria Clara. *A aventura do teatro & como fazer teatrinho de bonecos*. 2. ed. São Paulo: Singular, 2009.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N.L. (org.).

Leitura subjetiva e ensino de literatura. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

QUILICI, Cassiano Sydow; ANTUNES, Kika; VIACAVA, Luciana; BLAETH, Nina; GRANDE, Simone. *As velhas fiandeiras*. São Paulo: Reviravolta, 2018.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A. LANGLADE, G. REZENDE, N.L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Olinda: Nova Presença, 2018.

O cordel e a novela de cavalaria na sala de aula

Adriana Mainardes Cavalheiro (UEL)

Simone Bordonal (UEL)

Soraya Rosa (UEL)

Orientação: Sheila Oliveira Lima (UEL)

Resumo: Apresenta-se nesta proposta um conjunto de atividades para a realização da leitura do texto *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela, publicado pela primeira vez em 2006. A obra, que narra um fantástico encontro entre Lampião e Lancelote, constitui-se de uma composição multissemiótica, na qual os enunciados verbais e não-verbais se articulam de modo a produzirem efeitos poéticos inusitados. Nesse sentido, a prática leitora apresentada propõe a expansão das condições de letramento do aluno do 7º ano, a partir do favorecimento da leitura multissemiótica. Para tanto, sugere atividades que abordam o aspecto verbal da obra – por meio de atividades de vocabulário, identificação e reconhecimento de aspectos formais de determinados gêneros – e os elementos visuais – diagramação, uso de cores, ilustrações –, notando-os não apenas como ilustrativos do que já está enunciado verbalmente, mas como recursos expressivos autênticos para a produção do sentido geral da obra. Ademais, o trabalho proposto procura conduzir o aluno para a construção de uma leitura multissemiótica, por meio da articulação entre os enunciados verbais e os não verbais na produção dos sentidos. Espera-se, com essa prática, que o aluno expanda suas condições de letramento literário, de modo a integrar a ela as elaborações visuais e poéticas como parte da produção de enunciados complexos.

Obra literária escolhida: *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela.

Público a que se destina: 7º ano do Ensino Fundamental

Tempo de execução: 8 aulas

Breve estudo da obra

O livro *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela, publicado pela primeira vez no ano de 2006, traz o encontro extraordinário de um cavaleiro medieval e um cangaceiro, combinando a temática da novela de cavalaria com as narrativas do cordel. Trata-se de um livro-álbum, marcado pela constante interação entre texto verbal e não-verbal para a constituição do sentido. A forma como se articulam texto, ilustrações, cores e diagramação contribuem para a construção de uma obra complexa e de grande valor artístico.

O texto se organiza em três grandes momentos. Os dois primeiros, escritos em versos, seguindo a estrutura própria da poesia do cordel, trazem em seu conteúdo a apresentação das personagens que protagonizam a obra: Lancelote e Lampião. O terceiro momento é introduzido por uma narrativa em prosa, que demarca o momento da passagem de Lancelote por um portal mágico que o leva ao espaço-tempo em que se encontram Lampião e seu bando. Nesse terceiro momento, o texto volta a ser estruturado em versos e passa a narrar o encontro das duas personagens bem como a luta que se desfere entre elas e seus soldados. A violenta disputa entre os exércitos se encerra quando, em meio a toda a confusão, Lancelote e Lampião, acidentalmente, trocam entre si as vestimentas, tornando-se figuras cômicas e provocando o riso em ambos. Nesse momento, Lampião dá a batalha por encerrada e convida Lancelote para que cante consigo, passando a considerá-lo um irmão. O desfecho da narrativa ocorre com um baile sertanejo, do qual também participam as amadas dos protagonistas, Guinevere e Maria Bonita.

O enlace de dois tempos – Idade Média e início do século XX – e dois espaços – Grã Bretanha e Brasil – distintos produz uma atmosfera surrealista. Soma-se a isso o apagamento também das fronteiras entre o ficcional e o histórico, já ocorrido na própria configuração das duas narrativas isoladamente, considerando-se que tanto Lancelote quanto Lampião são personagens cuja origem

se ampara em fatos históricos, sendo depois mitificadas em suas culturas de origem. Nesse sentido, o encontro mágico entre Lancelote e Lancelote parece intensificar algo que já nasce de um universo narrativo cujo imaginário se alicerça no heroísmo e em hipérboles que beiram o fantástico, em ambos os casos.

Destaca-se no texto a escolha da narrativa de cordel como um laço de proximidade entre os protagonistas, espécie de senha que conecta a personagem medieval Lancelote ao moderno Lampião, cuja imagem muito se veiculou por meio dos folhetos surgidos, como se sabe, também na Idade Média.

Sendo assim, a configuração formal do texto se articula com os conteúdos nele veiculados, reforçando uma coesão constituída pelo enlace entre tema e formas medievais e pela atenuação do limite entre real e ficcional.

Como dito antes, a obra articula, na produção dos sentidos, enunciados verbais e não-verbais, o que faz com que cada página do livro se apresente como um texto multimodal, exigindo, portanto, uma leitura bastante complexa, multissemiótica.

A narrativa poética é iniciada pela entrada de Lancelote, com páginas em prata, branco e preto trazendo à lembrança a armadura reluzente do cavaleiro e suas armas, bem como de todo contexto medieval. A partir da abertura de um portal mágico, Lancelote vai para o sertão nordestino, apresenta-se Lampião e as páginas em tom de cobre remetem à aridez e ao calor do sertão e também às vestes de couro de Lampião. Já no trecho em que se trava a batalha entre as protagonistas ocorre uma miscelânea de cores, fundindo visualmente os dois universos históricos, narrativos e semânticos.

Vale ressaltar ainda a disposição do texto ao longo das páginas do livro. Inicialmente, na apresentação de Lancelote, a diagramação obedece ao tradicional enquadramento dos textos em versos, havendo uma pequena alteração nas quatro últimas estrofes, que parecem boiar pela página, reproduzindo, talvez, a temática do trecho, isto é, a flutuação das paixões do protagonista. Em seguida, no momento em que se apresenta Lampião, a diagramação retoma o

modelo tradicional para logo assumir nova ruptura, quando da ultrapassagem de Lancelote pelo portal que o leva ao sertão nordestino. O trecho, como dito, escrito em prosa, ocupa duas páginas, atravessando-as transversalmente, de um lado ao outro, sem obedecer os limites de término e início tradicionais. Desse modo, é como se a junção central entre as páginas fosse o próprio portal transposto, e o texto, o caminho cruzado por Lancelote.

Outros momentos do texto tratam a diagramação como elemento repleto de traços que contribuem com a produção de sentido. É o caso das alterações de tamanho de fonte – indicando maior força do combatente – ou as letras capitulares – auxiliando na caracterização medieval de Lancelote. Um trecho que merece destaque encontra-se na página 32 da obra, na qual as frases emitidas pelo bando de Lampião são dispostas de modo a interagir com a imagem das espingardas dos soldados, como se fossem os enunciados os próprios tiros desferidos.

Há, ainda, ao longo da obra, várias páginas constituídas unicamente de imagens, nas quais as cores e o modo como se organizam estabelecem-se submetidas a certa “gramática visual”. Isto é, conforme o momento da batalha ou o lado que se mostra em vantagem, há o predomínio de alguma das cores ou mesmo o equilíbrio entre elas. Vale dizer, portanto, que, na construção da narrativa, as imagens e os enunciados verbais produzem sentidos isolada ou articuladamente entre si, criando um texto de evidente riqueza semântica e formal.

Mas o texto não tem sua grandiosidade localizada apenas na complexa construção formal. A narrativa parece por em discussão um tema bastante complexo e sempre atual, que são os conflitos, as polarizações e as intolerâncias, assim como toda a violência delas decorrente. Por outro lado, mais que sugere que tudo isso pode ser desfeito quando entra em cena o humor, fruto da relativização, do re-conhecimento do outro. Não à toa, quando um herói veste a roupa do seu oponente, o conflito se desfaz e a arte passa a imperar por meio da música e da dança. Ao experimentar o lugar do outro,

Lancelote e Lampião relativizam suas posições, vendo-se mais no outro e se tornando “irmãos”. Passam, então, a fundir suas culturas, suas danças e músicas, remarcando uma vez mais o que perpassa toda a obra: a miscelânea de tempos, espaços, narrativas, gêneros, ficção e realidade.

Finalmente, é possível afirmar sobre a obra em questão que se trata de um trabalho poético e visual de altíssima qualidade, na medida em que funde dois imaginários, aparentemente distantes, colocando-os em diálogo profundo. Ademais, alerta o leitor a respeito da espetacular experiência do encontro entre as diversidades e de como ele pode resultar em processos criativos.

Justificativa para a leitura da obra na série escolhida

A obra *Lampião & Lancelote* traz como presença marcante a literatura de cordel, conteúdo indicado ao sétimo ano do Ensino Fundamental, o que permite unir um tema previsto para a série ao prazer que o livro proporciona aos leitores dessa faixa etária. Também o fato de se tratar de uma obra cujo texto se estabelece por meio da multissemiose, cria a oportunidade para a ampliação dos letramentos, na medida em que coloca o aluno diante de uma forma bastante complexa de criação artística, o que demandará um procedimento de leitura mais apurado.

Objetivos

Objetivo geral: Ler a obra com ênfase no letramento literário.

Objetivos específicos:

- Appreciar a literatura de cordel e valorizá-la como patrimônio sociocultural brasileiro.
- Desenvolver a leitura e a oralidade.
- Propiciar o desenvolvimento do gosto pela leitura de textos literários.

- Reconhecer, em textos literários, elementos formais caracterizadores de seus estilos.
- Apresentar a novela de cavalaria aos alunos.
- Realizar a compreensão global do texto lido.
- Realizar a leitura multissemiótica.

Etapas de trabalho

Quadro 1: Distribuição das atividades por número de aulas

Número de aulas	Atividade
2	Motivação e leitura da obra
1	Trabalho com o glossário da obra e pesquisa histórica como atividade assíncrona
1	Socialização da pesquisa e atividade sobre as personagens
2	Atividade sobre Linguagem multissemiótica e ilustração e avaliação
1	Cordel da Apreciação
1	Socialização das avaliações e sugestões de leitura

Fonte: as autoras.

Descrição das atividades

- **Motivação para leitura:** serão levados para a sala de aula objetos relacionados ao contexto interno da obra (chapéu de cangaceiro; espada; escudo) e serão feitas perguntas norteadoras como: Sabem a que época histórica fazem referência os objetos apresentados? Vocês conhecem personagens que usavam esses objetos? Quem são eles? De que histórias fazem parte? Hoje vamos ler uma história, vocês imaginam sobre o que vamos ler?

- **Leitura da obra:** é importante que seja realizada em sala de aula e em voz alta, pelo professor, para que se possa enfatizar os elementos da oralidade presentes no gênero cordel, a partir do qual a obra estabelece boa parte de sua estrutura. Sendo assim, orienta-se a execução da leitura de modo a destacar o ritmo e a musicalidade

proporcionados pelas rimas e pela métrica e, se possível, com a obra em seu suporte original sendo mostrada para os alunos. O propósito dessa maneira diferenciada de explorar a leitura é que todos tenham maior compreensão do conjunto da obra (texto, diagramação, tratamento artístico do volume etc.), de modo a motivar o gosto pela leitura. Indicamos ainda que, simultaneamente, seja feito o uso de exibição em projetor multimídia da obra digitalizada, para que todos possam visualizar a multisssemiose do texto e acompanhar a leitura.

- Vocabulário: explorar o vocabulário com auxílio de cartazes que reproduzam o glossário da obra e ao mesmo tempo retomar a obra, exibindo-a pelo projetor. O cartaz deverá ser confeccionado pelo professor e fixado ao lado do quadro-negro. Do outro lado deverá estar a projeção do livro digitalizado. As partes do texto em que serão feitos os destaques de vocabulário devem ser previamente selecionadas para que se trabalhe o significado das palavras no contexto da obra. Ao final, refletir com os alunos sobre a importância do glossário para o entendimento da leitura.

- Pesquisa histórica sobre quem foram Lampião e Lancelote: o aluno realizará a pesquisa em casa e levará na próxima aula para que possa socializá-la com os demais alunos da turma. Dessa forma, todos poderão contribuir para a construção das características de cada uma das personagens. A sala será dividida em quatro grupos para pesquisar e levar para a aula posterior a biografia de Lampião, Lancelote, Maria Bonita e Guinevere. Para que os alunos possam realizar a pesquisa de forma objetiva e segura, indicamos as seguintes páginas da Internet, que trazem informações sobre cada uma das personagens destacadas:

Lampião (<https://www.ebiografia.com/lampiao/>);

Lancelote ([https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$lancelot](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$lancelot));

Guinevere (<https://super.abril.com.br/historia/tavola-redonda/>);

Maria Bonita (https://www.ebiografia.com/maria_bonita/).

Caso a escola disponha, em sua biblioteca, de obras que possam trazer tais informações, sugerimos que sejam selecionados os volumes e dispostos aos alunos para que ampliem suas pesquisas.

- Exploração das personagens e cenário: construir com os alunos um quadro comparativo das semelhanças e diferenças entre Lampião e Lancelote dentro e fora da perspectiva do livro, enfatizando a visão particular do autor sobre essas personagens.

- Ilustração e linguagem multissemiótica: a introdução da atividade será realizada por meio da exibição de um vídeo/resenha de Dolores Prades com duração de 3 minutos e que pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=zwDwQkGjqQ4&t=2s>. Após exibir o vídeo, o professor deverá relacionar seu conteúdo com a atividade que será proposta de identificação e interpretação da linguagem multissemiótica. Isso pode se dar a partir de um recorte do trecho final do vídeo, em que Dolores Prades afirma ser a leitura uma experiência prazerosa para o leitor que se deleita com a história e também com as imagens. A atividade visa explorar os recursos visuais e a oralidade, por meio da observação de algumas imagens previamente selecionadas, as quais serão reproduzidas ao aluno por meio de slides, com o intuito de provocar a reflexão quanto à importância da pluralidade de linguagens em uma obra literária e no que se refere aos efeitos de sentido produzidos pela multissemiose. Nesse sentido, o professor poderá formular questões iniciais, como:

- Vocês concordam com Dolores Prades sobre a leitura ser prazerosa? Por quê?

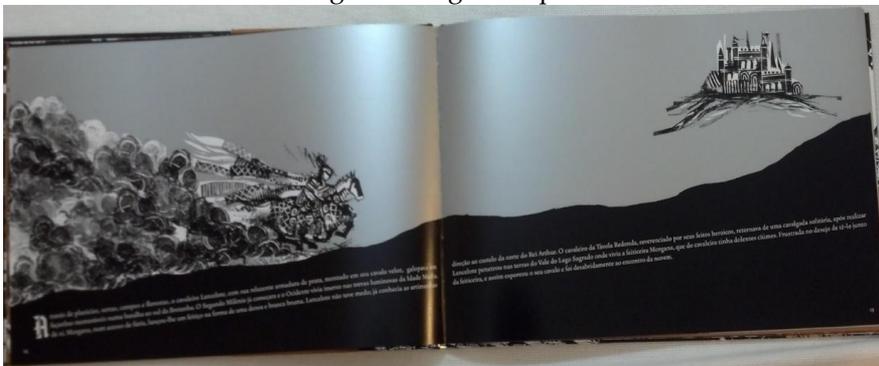
- A ilustração ajuda a entender a história? (Nesse momento, pode-se apresentar a imagem das páginas 14 e 15 – reproduzida na figura 1 – como forma de tornar mais visualizável a articulação entre os enunciados verbais e os não verbais)

- O que mais perceberam de diferente nas páginas 14 e 15 (cor, disposição visual das palavras, o fato de a ilustração ocupar as duas páginas)?

- A disposição das palavras em algumas páginas do livro possui relação com o assunto e a imagem? Como poderíamos interpretar essa disposição nas p. 14 e 15 (figura 1)? E na p. 32 (figura 2)?

- Qual imagem mais lhe chamou a atenção e por quê?
- De acordo com Dolores Prades, as cores usadas no livro possuem representatividade. Em que momentos da obra vocês percebem mais claramente essa representatividade? (Almeja-se que o aluno relacione as cores do traje de Lancelote com as páginas referentes a sua história – predominantemente prateadas – e que veja a aridez do sertão nas páginas relacionadas a Lampião – marcadas pelo tom acobreado).
- Dentre os diversos elementos composicionais observados na obra, qual você achou mais significativo na produção do sentido: ilustrações, sonoridade (rimas), disposição gráfica, cor, textura, direção, orientação, proporção? Justifique com uma página do livro.
- Também é possível perceber que as ilustrações não apenas representam algo que já está no enunciado verbal, mas ajudam a construir o sentido geral do texto ou de certo trecho. Escolha uma página em que a linguagem verbal e a visual criam uma relação de complementaridade. Explique como se dá essa complementaridade. (A figura 2 é um bom exemplo disso, conforme já mencionado no item de análise da obra.)

Figura 1: Página dupla.



Fonte: VILELA, 2016. p. 14-15.

Figura 2: Disposição de palavra e imagem na página



Fonte: VILELA, 2016. p. 32.

- **Cordel da apreciação:** após ler a obra de Fernando Vilela e assistir à resenha em vídeo de Dolores Prades, solicitar aos alunos que falem a respeito das suas impressões sobre o texto *Lampião & Lancelote*. Peça-lhes que reflitam sobre o que lhes pareceu interessante, diferente, impressionante e estabeleça um uma roda de conversa a respeito. Após falarem e ouvirem os colegas a respeito das impressões gerais, oriente-os a escrever suas apreciações da obra lida por meio de versos, como num cordel. Os textos podem ser socializados entre a turma a partir da instalação de um varal, no qual se penduram os textos dos alunos, à maneira da tradição do cordel.

Materiais elaborados para realização das atividades

As atividades propostas neste projeto de leitura serão plenamente desenvolvidas com os seguintes materiais previamente selecionados: objetos (chapéu de cangaceiro; espada; escudo); livro físico *Lampião & Lancelote*; obra digitalizada em PDF; cartazes com glossário da obra; vídeo de Dolores Prades; slides com sugestões de leituras complementares e vídeos de aprofundamento no tema.

Atividades complementares

Sugerir a leitura de obras que possam ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito das novelas de cavalaria e do cordel brasileiro. Seguem algumas sugestões: *O amor de Maria, a Bonita* e *O amor de Virgulino, Lampião*, ambos de Luciana Savaget; *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*, de Howard Pyle. Entrevista com Fernando Vilela sobre *Lampião & Lancelote* (<https://www.youtube.com/watch?v=nHOynelRCmo>).

Avaliação – modelo e instrumentos

A avaliação do processo de leitura dos alunos ocorrerá durante todo o trajeto, desde a motivação até a produção final do comentário. O propósito da avaliação não deve ser apenas a verificação da aprendizagem do aluno, mas a identificação da necessidade de amparo em algum campo específico, para que se possa prosseguir com o projeto e, assim, atingir melhores resultados com a leitura. Alguns momentos do percurso são fulcrais para isso:

- **Motivação:** ao mesmo tempo em que se desenvolve o trabalho motivacional para a leitura da obra, também é possível verificar o conhecimento dos alunos a respeito dos conteúdos da obra a ser lida. A partir desse diagnóstico inicial, o professor pode definir sua atuação durante o passo seguinte, que consiste na leitura em voz alta do texto. Caso note que os alunos têm pouca experiência com os conteúdos, talvez seja necessário intercalar a leitura com a tarefa de pesquisa histórica a respeito das personagens Lampião e Lancelote, prevista como terceira etapa do trabalho.

- **Vocabulário:** embora a atividade seja preparada para lidar com alguns vocábulos que o professor identificar como mais fundamentais de serem abordados com os alunos, é importante que haja abertura para que os próprios alunos indiquem palavras cujo sentido não está claro para eles no contexto dado. Esse levantamento feito a partir das dúvidas dos alunos pode gerar trabalhos mais específicos, quando

necessário, como o trabalho de observação do contexto e do cotexto e mesmo a busca em dicionários e portais de busca.

- Exploração das personagens: a partir da constituição da tabela de análise das semelhanças e diferenças entre as personagens, é possível observar o grau de detalhamento e de aprofundamento da leitura dos alunos. Caso explorem apenas superficialmente as diferenças e semelhanças, o professor deve interferir com sugestões do que explorar na comparação, ampliando, assim, a leitura dos alunos.

- Ilustração e linguagem multissemiótica: esse é um momento em que a avaliação das condições de letramento multissemiótico e as intervenções para sua expansão caminham juntas. Conforme os alunos respondem às questões feitas, o professor avalia o grau de intimidade que têm com a linguagem multissemiótica e os ampara com indicação de elementos a serem observados e considerados na produção de sentido. Para que isso ocorra, é fundamental conhecer previamente a obra. A análise apresentada neste projeto pode também ajudar o professor a melhor amparar seus alunos nesse aspecto.

- Inicialmente, o diálogo relacionado à temática, motivado pela apresentação dos objetos, funciona como diagnóstico do conhecimento dos alunos a respeito dos conteúdos presentes na obra. Ao longo da leitura, a atividade de produção de glossário promove o levantamento das dúvidas dos alunos e, com os objetos relacionados à temática, perpassando a leitura da obra e exploração do glossário, até a socialização dos comentários, será possível constatar se os objetivos propostos foram alcançados.

- Cordel da apreciação: sugere-se que a parte escrita dessa atividade seja realizada individualmente ou, no máximo, em duplas. O mais importante, nessa produção, é observar o conteúdo do comentário do aluno, verificando em que medida houve o desenvolvimento de uma apreciação da multissemiose. Quanto ao aspecto formal do texto – sugerido que fosse em versos –, é importante que se verifique se houve a tentativa de sua realização mais que o efetivo sucesso dela. Como o projeto não conta com uma exploração específica dos aspectos formais do cordel, não é possível

esperar que os alunos apresentem tal conhecimento. Entretanto, pode-se notar o quanto estiveram atentos às formas como se configura a obra, ao tentarem reproduzi-las em seus textos.

Resultados esperados

Com a aplicação das atividades propostas neste projeto de leitura, espera-se que os alunos:

- leiam e apreciem a obra como patrimônio sociocultural brasileiro, valorizem a diversidade cultural e compreendam a importância que cada uma tem no contexto artístico e social;
- reconheçam a literatura de cordel e a novela de cavalaria como referenciais de memória e do saber tradicional;
- desenvolvam interesse pela leitura de textos literários, reconhecendo neles elementos formais caracterizadores de seus estilos, bem como relacionem informações explícitas e implícitas neles veiculadas.

Referências

- ANJOS, Anna. Lampião e Lancelote. *Obvius*. Resenha disponível em: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/03/lampiao-e-lancelote.html. Acesso em: 14 nov. 2021.
- BOTELHO, José Francisco. Informações sobre Guinevere. In: *Super Interessante*. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/tavola-redonda/>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- CAMARGO, Luis. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.
- FRAZÃO, Dilva. Biografia de Lampião. In: *ebiografia*. 2019. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/lampiao/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Maria Bonita. In: *ebiografia*. Disponível em: https://www.ebiografia.com/maria_bonita/. Acesso em: 15 jan. 2022.

FUNDAÇÃO FEAC. Arte e Cultura 2019 - Lancelote e Lancelote completo. 2020. Publicado no canal Fundação FEAC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aiCjuESdwKY&t=886s>. Acesso em: 25 nov. 2021.

LANCELOT na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$lancelot](https://www.infopedia.pt/$lancelot). Acesso em: 15 jan. 2022.

PRADES, Dolores. Resenha do livro *Lancelote & Lancelote* (Fernando Vilela). 2016. 1 vídeo (3 min). Publicado no canal Super Libris. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwDwQkGjqQ4&t=2s>. Acesso em: 20 nov. 2021.

PYLE, Howard. *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*. Tradução Vivien Kogut Lessa de Sá. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

SAVAGET, Luciana. *O amor de Maria, a bonita*. 2. ed. São Paulo: DCL, 2015.

SAVAGET, Luciana. *O amor de Virgulino, Lancelote*. Ilustrações Gilberto Miadaira. São Paulo: DCL, 2015.

VILELA, Fernando, autor de *Lancelote & Lancelote*. Entrevista. Canal Cosac Naify. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nHOynelRCmo&t=6s>. Acesso em: 25 nov. 2021.

VILELA, Fernando. *Lancelote & Lancelote*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2016.

Oficina de leitura literária subjetiva: proposta de ensino a partir de reflexões sobre a estrada

Aline Alencar De França (UEM)
Andresa Timotheo Pereira (UEM)
Margarida da Silveira Corsi (UEM)

Resumo: Este trabalho foi concebido no contexto do Mestrado Profissional em Letras, Proletras, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como atividade proposta na disciplina de Literatura e Ensino, cujo objetivo é propor uma oficina de leitura subjetiva para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir da obra *O que a estrada me disse*, de Cleo Wade, em uma perspectiva que não se restringe à superficialidade ou à estrutura do texto, mas que também não se perde na imaginação e nos julgamentos do leitor. Os pressupostos teóricos baseiam-se em Candido (2004), Dalvi (2013), Jouve (2013), Langlade (2013), Rouxel (2013) e Zilberman (2009), autores que apontam o papel da literatura em sala de aula e a importância da leitura subjetiva, de modo a tornar a literatura significativa para o aluno. A organização da oficina nas etapas de motivação, leitura/análise do texto e expansão deu-se a partir dos estudos de Fleck e Corsi (2018). Assim, primeiramente, apresentamos atividades de motivação sobre a temática, a fim de despertar o interesse dos alunos por meio de imagens, desenho, reflexões e leitura de fragmento da obra *On the road*, de Jack Kerouac; em seguida propomos a leitura da obra principal *O que a estrada me disse*, com atividades de leitura envolvendo os elementos da narrativa, a materialidade do texto e a intertextualidade com o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e o livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado. Por fim, desenvolvemos exercícios de expansão da leitura, que visam socializar os saberes construídos na apreciação. Espera-se que esta oficina possa contribuir com o trabalho de professores no ensino de literatura, dando a ela o seu devido espaço nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a inclusão da leitura subjetiva como prática recorrente no ambiente escolar.

Obra(s) literárias escolhidas: *O que a estrada me disse*, de Cleo Wade. *On the road*, de Jack Kerouac (fragmento). “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado.

Público a que se destina: 8º ano do Ensino Fundamental II.

Tempo de execução: 12 aulas.

Breve estudo da obra

A obra *O que a estrada me disse* foi escrita por Cleo Wade, uma americana de 32 anos que começou a ser reconhecida por postagens de poemas no *Instagram* e atualmente é uma autora de destaque em muitas publicações revistas. O livro, que é um sucesso de vendas nos Estados Unidos, foi publicado e traduzido para o português em 2021; as ilustrações foram mantidas de acordo com a versão em inglês.

Na obra, o narrador dialoga com a Estrada acerca de obstáculos que podem aparecer em seu caminho. “E se eu ficar com medo? E se eu me perder? E se eu ficar sozinha? E se algo inesperado acontecer?” são questionamentos que aparecem no livro e na vida. As respostas da Estrada podem ser resumidas em: seguir em frente, continuar, ainda que nos sintamos amedrontados, assustados e confusos diante da necessidade de fazermos escolhas e dos obstáculos que aparecem.

As ilustrações também merecem destaque, pois as imagens, os cenários e as cores fundem-se com o conteúdo dos diálogos, de tal modo que a construção de sentidos do livro é produto do texto verbal e das ilustrações, por isso, também trabalhamos com as ilustrações do livro em nossa oficina.

O discurso do texto predominante é injuntivo, apresentado pelos conselhos da Estrada, e a linguagem é simples e clara: o estilo da linguagem do narrador é rápido e incerto, já o da Estrada é calmo e tranquilo, transmite segurança e confiança. Desse modo, a leitura torna-se dinâmica e de fácil compreensão.

Justificativa para a leitura da obra na série escolhida

A proposta destina-se ao 8º ano do Ensino Fundamental II, pois nesse período da vida é comum surgirem dúvidas, medos e inseguranças, sentimentos confusos que podem ser trabalhados por meio da leitura literária. Além disso, apesar de apresentar uma linguagem de fácil compreensão, as reflexões desencadeadas pela leitura requerem habilidades que os alunos dessa etapa de ensino já possuem. Os alunos do 8º ano já estão próximos do Ensino Médio, assim as discussões propostas pelo livro são pertinentes para esse público.

Objetivos

- Apresentar uma proposta de ensino de literatura pautado na concepção de leitura subjetiva;
- Desenvolver a construção da identidade dos jovens leitores pela literatura através de práticas que valorizem a subjetividade do leitor;
- Fomentar reflexões acerca da temática da obra.

Etapas de trabalho

I- Atividades de motivação.

II- Leitura da obra principal *O que a estrada me disse*, de Cleo Wade, com atividades de leitura envolvendo os elementos da narrativa, a materialidade do texto e intertextualidade.

III- Expansão da leitura, visando socializar os saberes construídos na leitura.

Descrição das atividades

1. Motivação: reflexões sobre a estrada

No primeiro módulo, objetiva-se ativar conhecimentos prévios e despertar reflexões dos alunos acerca da temática tratada no texto principal, a fim de motivá-los para a leitura.

1.1. Pesquisa:

A primeira atividade deste módulo consiste em uma pesquisa, seguida de questionamento.

- Pesquise: Como surgiram as primeiras estradas no mundo? Para que foram criadas?

- Desenhe uma estrada. Para onde você gostaria de ser levado por ela?

1.2. Análise de imagem:

Apresentar uma imagem de estrada¹⁶ e refletir sobre as metáforas que a estrada pode representar.

Em seguida, promover um momento de reflexão, expondo de forma oral as metáforas que podem ser representadas pela estrada, como caminho, trilha, via, sequência, direcionando os alunos para analisarem a curva da estrada, a luz, as margens, permitindo assim, expressões subjetivas.

1.3 Proposta de leitura intertextual

Ler o fragmento do livro *On the road*, do escritor norte americano Jack Kerouac (2004, p. 305-306), que inspirou a geração jovem de sua época.

[...] “Qual é a sua estrada, homem? A estrada do místico, a estrada do louco, a estrada dos peixes, qualquer estrada... Há sempre uma estrada em qualquer lugar, para qualquer pessoa, em qualquer circunstância. Como, onde e por quê?” Concordamos gravemente, sob a chuva.” [...] Decidi abrir mão de tudo. Você me viu quebrar a cara tentando de tudo, me sacrificando e você sabe que isso não importa; nós sacamos a vida,

¹⁶ Sugerimos para essa atividade a apresentação da imagem disponível em: <https://www.facebook.com/550363291783851/posts/1695237140629788/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

Sal. Sabemos como domá-la, e sabemos que o negócio é continuar no caminho, pegando leve, curtindo o que pintar da velha maneira tradicional. Afinal, de que outra maneira poderíamos curtir? Nós sabemos disso”. Suspirávamos sob a chuva. [...].

Atividade a partir da leitura:

Qual é o sentido da estrada para os viajantes nesse trecho da obra?

Você acredita que a busca pela liberdade é um desejo típico da juventude? Justifique.

Como Dean resume sua filosofia de vida? Você concorda com ela? Qual é a sua filosofia de vida? Você sabe o que é uma filosofia de vida?

1.4. Apresentação da obra

Após a realização da pesquisa, análise da imagem e leitura do fragmento da obra *On the road*, o professor deverá apresentar a obra principal da oficina. Para tanto, iniciará a atividade mostrando a capa do livro para os alunos e, então, questionando-os: “O que vocês acham que a estrada disse?”

Em seguida, falar sobre a autora do livro, Cleo Wade (americana de 32 anos, que começou a ser reconhecida por postagens de poemas no *Instagram* e atualmente é uma autora de destaque em muitas publicações de revistas), e poderá explicar, por exemplo, que a obra foi publicada em 2021, traduzida para o português e as ilustrações foram mantidas de acordo com versão em inglês. Pode sugerir que os estudantes acessem suas mídias para conhecê-la melhor¹⁷.

O que a estrada me disse: da materialidade do texto à subjetividade do leitor

O segundo módulo desta oficina divide-se em quatro etapas: na primeira, o foco é a leitura do texto com o trabalho voltado aos

¹⁷ <https://www.instagram.com/cleowade/>

elementos da narrativa e a materialidade do texto; a segunda relaciona a obra principal com duas produções nacionais: o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, e o livro *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado; a terceira explora os elementos visuais da obra *O que a estrada me disse*; e a quarta etapa apresenta atividades de construção de sentidos com as duas perspectivas apresentadas por Rouxel (2013): utilizar e interpretar o texto literário.

Leitura e materialidade do texto

Primeiramente, os alunos farão a leitura silenciosa do texto, depois será realizada a leitura compartilhada: um participante da oficina lerá os trechos correspondentes ao narrador e outro as partes em que há falas da Estrada.

Após a leitura e discussão oral das primeiras impressões dos alunos, serão propostas as seguintes questões sobre os elementos da narrativa e da materialidade do texto:

- Como podemos descrever as personagens?
- O narrador do texto é observador ou personagem? Justifique sua resposta transcrevendo verbos que indicam o discurso em primeira ou terceira pessoa.
- A palavra “se” aparece com muita frequência no discurso do narrador. Como podemos classificá-la? Que efeito de sentido ela produz?
- “Siga em frente, siga em frente, siga em frente...” Qual o efeito de sentido que essa repetição traz para o texto?

Outros caminhos: relacionando textos

“No meio do caminho”, Carlos Drummond de Andrade

Apresentar o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade para que os alunos façam a leitura e

realizem as seguintes atividades acerca da temática do poema e sua relação com o texto principal da oficina:

▪ No poema, a pedra no caminho pode ter vários significados. Dentre os apresentados a seguir, qual não poderia ser:

() dificuldades () problemas () tristeza () alegria

▪ No texto *O que a estrada me disse* são mencionadas dificuldades que podem aparecer no caminho, assim como as pedras do poema de Drummond. Retire do texto trechos que comprovam essa afirmação.

▪ O poema e o livro *O que a estrada me disse* apresentam relação acerca do sentido das palavras estrada e caminho? Explique.

▪ Você sabe qual é o significado das palavras “retina” e “fatigadas”? Se precisar, utilize o dicionário.

▪ O eu lírico do poema demonstra cansaço diante das dificuldades encontradas no caminho. Comprove essa afirmação com um trecho do poema.

▪ A partir das informações observadas no poema, como você descreveria o eu lírico do poema?

▪ Assim como no livro, no poema também há repetição: o eu lírico menciona várias vezes que havia uma pedra no meio do caminho. O efeito de sentido dessa repetição é o mesmo nos dois textos?

Abrindo caminho, Ana Maria Machado

Expor as páginas 5 e 6 da obra *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado. Esse fragmento tem relação com o poema de Carlos Drummond, abordado nas atividades anteriores. Perguntar “Quem é o Carlos mencionado no texto”? Como os alunos já conhecem o poema de Drummond, espera-se que eles percebam a quem o trecho se refere.

Em seguida, realizar a leitura do livro *Abrindo caminho*. A leitura pode ser individual ou compartilhada, mas é importante que os alunos tenham acesso ao aspecto visual do livro, pois a ilustração da obra complementa significativamente os sentidos possíveis do texto.

Oralmente, os alunos serão questionados se conhecem alguma das personalidades que aparecem na história e, depois, a turma será dividida em grupos e cada um deles receberá *links* para iniciar uma pesquisa sobre uma personagem da obra. O quadro a seguir sistematiza a divisão dos grupos e apresenta sugestões de *links* para a pesquisa que deve ser feita. Porém, o professor deve deixar claro que, caso queiram, os grupos podem buscar outras fontes.

Quadro 1: Divisão de grupos de trabalho e distribuição de *links* de pesquisa

Grupos	<i>Links</i> para pesquisa
1.Dante Alighieri	https://www.youtube.com/watch?v=D2t1Kg5PFns https://www.ebiografia.com/dante_alighieri/ https://aescolalegal.com.br/divina-comedia/inferno-2.php
2.Tom Jobim	https://www.youtube.com/watch?v=XxpDXgQv0fc https://www.youtube.com/watch?v=pwm3ZiWTHd8 https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6060/tom-jobim https://www.tomjobim.com.ar/
3.Cristóvão Colombo	https://www.youtube.com/watch?v=53wvxdNrrBg https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/descobrimto-da-america.htm https://www.ebiografia.com/cristovao_colombo/
4.Marco Polo	https://www.youtube.com/watch?v=ZdZOWIUuguw https://www.ebiografia.com/marco_polo/ https://www.revistaplaneta.com.br/marco-polo-o-cacador-de-maravilhas/
5.Alberto Santos Dumont	https://museudoamanha.org.br/pt-br/navegador-dos-ares-brasileiro-chamado-alberto-santos-dumont https://www.youtube.com/watch?v=vhE7UPolmeQ https://www.academia.org.br/academicos/santos-dumont/biografia

Fonte: as autoras. *Links* acessados em 30 nov. 2021.

Cada grupo deverá preparar uma apresentação sobre a personalidade pesquisada e apontar os elementos verbais e não verbais do livro que têm relação com a vida e a obra dos artistas.

Após as apresentações dos grupos, realizar as seguintes atividades para sistematizar a relação entre as obras lidas:

- “Era pau. /Era pedra./ Era o fim do caminho?” Os obstáculos que apareceram na vida de cada uma das personalidades retratadas no livro foram o fim do caminho para elas? Explique.

- O narrador de *Abrindo caminho* afirma que no percurso dele tem muitas coisas de que ele não gosta. No seu caminho, isso também acontece? Como você acha que devemos agir diante desses obstáculos?

- Nos títulos *O que a estrada me disse* e *Abrindo caminho*, quais palavras podem ser consideradas sinônimos?

- De acordo com a sua leitura, quais são as semelhanças e diferenças entre a estrada do livro *O que a estrada me disse* e os caminhos do livro *Abrindo caminho*?

Explorando os elementos visuais

Propor as seguintes atividades que exploram as ilustrações, uma vez que a obra *O que a estrada me disse* tem um rico trabalho com o visual, fato que colabora com os efeitos de sentido do texto.

1. Compare o seu desenho da estrada com a imagem apresentada na capa do livro. Quais são as semelhanças e as diferenças?

2. O livro apresenta imagens de diferentes tipos de estrada. Retome-o novamente e observe¹⁸:

- Estrada urbana, página 1.

- Estrada rural, página 5.

¹⁸ Apresentamos as páginas das edições utilizadas para que o professor acesse a imagem correspondente aos exercícios propostos. É possível, entretanto, em virtude da riqueza visual das obras de Machado e Wade, que o professor escolha outras imagens e componha novas propostas de leituras comparativas das obras.

- Estrada bifurcada, páginas 7 e 8.
- Estrada na beira da praia, página 12.
- Entre outras.

De acordo com os sentidos produzidos pelo texto, qual poderia ser o significado da presença de variadas estradas na obra?

3. As imagens das páginas 9 e 10 apresentam uma mudança na paleta de cores. Quais cores predominam nessas imagens? O que elas representam? Como o uso das cores pode estar associado ao trecho “e se eu ficar com medo?”?

4. Na página 24, qual é o elemento que aparece no centro? É possível estabelecer relações entre esse elemento e as respostas da estrada nesse trecho? Explique.

Espera-se que os alunos relacionem as dificuldades, obstáculos, escolhas, medos que poderão enfrentar em suas vidas com as imagens e cores representadas nas ilustrações, bem como com os elementos que traduzem sentido para o leitor.

Construindo sentidos

Produção de diário de leitura: utilizar o texto literário.

Rouxel (2013) apresenta a perspectiva de utilizar o texto literário, voltando-o para a subjetividade do leitor. Assim, propõe-se a produção de um diário de leitura para valorizar essa subjetividade. O diário deve ser produzido a partir dos seguintes questionamentos:

- Já parou para pensar qual caminho você está percorrendo? Aonde ele vai lhe levar?
- Você já quis pegar um caminho diferente? Já teve dúvidas sobre qual caminho seguir, o que fazer ou o que escolher? Relembre um momento de sua vida em que foi necessário fazer escolhas.
- O que você entende por “aproveite o início e o meio do caminho”?
- Você já sentiu medo? Do quê? Por quê? Conte uma situação que lhe deixou amedrontado.

- E se você sente medo, o que faz?
 - “Tudo que tem na vida jamais permanece inalterado”. Dê exemplos de coisas ou situações que mudam na vida. Você já passou por um momento de mudança?
 - “E se eu precisar de ajuda no trajeto?”. Se você estivesse no lugar da personagem, a quais viajantes você pediria ajuda? Explique.
 - Quais obstáculos já apareceram ou podem aparecer no seu caminho? Qual foi o mais difícil? O que você fez para superá-lo? Como superá-lo?
 - Qual a diferença no sentido transmitido pela estrada para os viajantes do livro *On the road* e para o narrador do livro *O que a estrada me disse*?
 - Minha citação favorita do livro é:
 - Faça outras anotações, comentários, ilustrações e associações com músicas, filmes, séries, livros...
- Após a finalização do diário, sugere-se a realização de uma roda de conversa sobre as impressões de leitura e apontamentos registrados pelos alunos em seus diários.

Questões para interpretar o texto literário

Rouxel (2013) também aponta as características da perspectiva de interpretar o texto literário. A autora defende que deve haver a presença das suas perspectivas, tanto a utilização quanto a interpretação do texto literário na sala de aula. Por isso, as próximas questões foram elaboradas de acordo com a interpretação do texto literário. Portanto, deve-se propor a realização das seguintes atividades:

- O que aconteceu quando o narrador estava voltando para a casa?
- Para onde a Estrada disse que iria levar o narrador?
- Qual é o sentido da Estrada na obra? O que ela representa?

- No trecho “às vezes você vai tropeçar, e às vezes vai só ficar parada”, o que a Estrada está explicando?
- Por que o narrador fica preocupado em se perder? Que sentido essa preocupação revela? E o que a Estrada promete ao narrador? Como podemos interpretar esse trecho?
- Que outra palavra podemos utilizar para substituir “obstáculos”, sem que haja alteração de sentido? De acordo com o texto, quais obstáculos podem aparecer na estrada?
- A Estrada incentiva o narrador a desistir em algum momento?
- O que é possível entender a partir dos conselhos dados pela Estrada?

Expandindo a leitura: troca de cartas e produção de guia

A seguir, apresenta-se uma proposta de expansão da leitura, que tem por objetivo ampliar as reflexões construídas por meio da leitura literária para diferentes espaços e sujeitos do ambiente escolar. Para tanto, o professor irá:

- Propor a produção de uma carta direcionada a outros alunos da escola, de outras turmas, expondo as reflexões realizadas sobre a estrada, os caminhos e as escolhas de vida, e solicitando que os alunos realizem questionamentos aos colegas, citando trechos da obra *O que a estrada me disse*.
- Após a produção e entrega das cartas, elas devem ser lidas e respondidas pelos destinatários, uma vez que o conteúdo principal serão questionamentos. Essa atividade promoverá um diálogo entre estudantes de diferentes séries com diferentes subjetividades, além de motivar outros alunos para a leitura da mesma obra.
- Após o diálogo por meio das cartas, os alunos da série na qual a oficina foi aplicada irão produzir um guia para si mesmos, traçando um objetivo a que se quer chegar e as etapas para alcançá-lo, inspirando-se em passagens da obra que indicam os conselhos que a Estrada apresenta ao narrador. Assim, se o objetivo do aluno é ser aprovado na série, o que ele deve fazer para alcançar esse

objetivo, de acordo com os conselhos da Estrada? Um exemplo da produção do guia seria:

- Seja sua guia e descubra (p. 10).

Mas e se as provas ficarem muito difíceis?

- Peça ajuda aos viajantes que encontrar pelo caminho (p. 27).

E se eu desanimar?

- Siga em frente, siga em frente, siga em frente, siga em frente (p. 32)

- Você já chegou até aqui (p. 34).

O guia pode atuar como um amparo para os estudantes em momentos de dúvidas e incertezas que são muito comuns na juventude.

Materiais elaborados para realização das atividades:

Material impresso, fragmento do livro *On the road*, de Jack Kerouac.

Slides expondo as imagens do livro.

Produção de carta direcionada e guia.

Avaliação

A avaliação poderá ocorrer de forma contínua, durante a aplicação da oficina, de modo que seja formativa com vistas à promoção da aprendizagem. Objetiva-se, com esse tipo de avaliação, acompanhar a evolução do aluno no processo de leitura literária e observar o quanto as atividades propostas foram eficientes para cada módulo de ensino.

Resultados esperados ou alcançados

Buscamos expor uma das inúmeras estradas que podemos trilhar no trabalho com a Literatura, em uma concepção de leitura subjetiva, que vai além da Literatura como um mero conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, considerando-a em sua totalidade,

levando em conta seu papel humanizador diante da barbárie em que vivemos. Nesse caminho, o professor poderá encontrar obstáculos e dificuldades, mas é importante que “siga em frente” para formar leitores de textos literários. Esperamos que este trabalho possa colaborar com a prática docente de professores do Ensino Fundamental II e que seja capaz de proporcionar aprendizado, reflexão e autoconhecimento aos estudantes.

Referências

A HISTÓRIA DA MÚSICA. A história por trás da música Águas de março de Tom Jobim. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwm3ZiWTHd8>. Acesso em: 06 set. 2022.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. 48. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro, São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CORSI, Margarida Silveira; FLECK, Gilmei Francisco. Carmélia e Sebastião ou a justiça divina. In: FONSECA, A. de S.; FLECK, G. F.; SANTOS, L. S. (org.). *A pesquisa em literatura e leitura na formação docente – experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino*. vol. 3. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.

FRAZÃO, Dilva. Cristóvão Colombo: navegador genovês. *Ebiografia*. s/d. Disponível em: https://www.ebiografia.com/cristovao_colombo/. Acesso em: 06 set. 2022.

FRAZÃO, Dilva. Dante Alighieri: escritor e poeta italiano. *Ebiografia*. s/d. Disponível em: https://www.ebiografia.com/dante_alighieri/. Acesso em: 06 set. 2022.

FRAZÃO, Dilva. Marco Polo. Mercador e viajante italiano. *Ebiografia*. s/d. Disponível em: https://www.ebiografia.com/marco_polo/. Acesso em: 06 set. 2022.

HISTÓRIA DO MUNDO. Descobrimento da América. s/d. Página inicial. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/descobrimento-da-america.htm>. Acesso em: 06 set. 2022.

HISTÓRIAS VIVAS. Santos Dummont e o 14 Bis. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vhE7UPOlmeQ>. Acesso em: 06 set. 2022.

ITAÚ CULTURAL. Enciclopédia Itaú Cultural. 2022. MÚSICA. Tom Jobim. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6060/tom-jobim>. Acesso em: 06 set. 2022.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-66.

KEROUAC, Jack. *On the road*. Tradução Eduardo Bueno. São Paulo: L&PM, 2004.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al.. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo caminho*. São Paulo: Ática, 2005.

MARCO Polo. O caçador de maravilhas. *Planeta*. 2008. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/marco-polo-o-cacador-de-maravilhas/>. Acesso em: 06 set. 2022.

MUNDO BRASIL HISTÓRIA. A história do cantor de Garota de Ipanema. Tom Jobim o brasileiro reconhecido internacionalmente. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XxpDXgQv0fc>. Acesso em: 06 set. 2022.

O NAVEGADOR DOS ARES: um brasileiro chamado Alberto Santos Dummont. *Museu do Amanhã*. s/d. Disponível em: <https://museudoamanha.org.br/pt-br/navegador-dos-ares-brasileiro-chamado-alberto-santos-dumont>. Acesso em: 06 set. 2022.

REGO, Volmer do. A divina comédia *de Dante Alighieri*: uma alegoria metafísica (esotérica) - Quatro senti + (3). 2022. Disponível em: <https://aescolalegal.com.br/divina-comedia/inferno-2.php>. Acesso em: 06 set. 2022.

QUEM FOI? QUEM É? Quem foi Cristóvão Colombo? YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53wvxdNrrBg>. Acesso em: 06 set. 2022.

RELATOS INCRÍVEIS. História de Marco Polo. 7 fatos curiosos. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdZOWIUuguw>. Acesso em: 06 set. 2022.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

SANTOS Dummont. *Academia Brasileira de Letras*. s/d. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/santos-dumont/biografia>. Acesso em: 06 set. 2022.

SHERMACK, Anna. Dante Alighieri: vida e obra. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D2t1Kg5PFns>. Acesso em: 06 set. 2022.

TOM JOBIM. Tom Jobim. Antonio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim. 20 anos expondo o acervo Jobim. 2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.tomjobim.com.ar/>. Acesso em: 06 set. 2022.

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

WADE, Cleo. *O que a estrada me disse*. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2021.

Uma proposição didática para a formação do leitor literário: o uso do método recepcional no conto maravilhoso

Eloise Andréia dos Santos (UFSC)

Resumo: Neste texto, trago um recorte da minha dissertação de mestrado. Trata-se de uma proposição didática desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica que objetivou apontar o método recepcional para as práticas de formação da leitura literária, envolvendo discentes do sexto ano do Ensino Fundamental (anos finais). Considerando esse objetivo geral, busquei apresentar ao professor de Língua Portuguesa aspectos teórico-metodológicos da estética da recepção e sua difusão no Brasil nos meios acadêmicos e escolar no âmbito do ensino de literatura. Nesse propósito, incluí no aporte teórico Jauss (1994, 2002), Zilberman (1999), Yunes (2009), Mortatti (2014), entre outros. Na sequência, descrevi o método recepcional na perspectiva das práticas de ensino de leitura literária e formação do leitor do sexto ano do ensino fundamental partindo da abordagem do conto maravilhoso tradicional ao conto maravilhoso moderno/contemporâneo, sobretudo, na focalização da obra *O fantástico mistério de Feiurinha* de Pedro Bandeira (2009). Para melhor situar o professor quanto ao gênero, explorei o conto maravilhoso e suas implicações na formação do leitor, partindo das transgressões de Monteiro Lobato na literatura infantil e juvenil que ultrapassaram os ditames pedagogizantes. Assim, as perspectivas quanto ao gênero maravilhoso foram fundamentadas, principalmente, por Michelli (2012), Coelho (1991), Zilberman (1984), Lobato (1993) e Gregorin Filho (2012). Quanto à alternativa metodológica para o desenvolvimento da proposição didática, apontei as cinco etapas do método recepcional com base em Aguiar e Bordini (1988), propondo atividades e procedimentos didáticos pela abordagem do conto maravilhoso tradicional e suas subversões modernas e contemporâneas conforme o objetivo de cada etapa. O resultado é a sugestão de um itinerário de leitura passível de despertar a fruição literária e o alargamento do horizonte de expectativas do aluno-leitor do sexto ano do Ensino Fundamental, enquanto sujeito atuante no processo recepcional, histórico e cultural.

Conto e encanto no horizonte de expectativas

A obra *O fantástico mistério de Feiurinha*¹⁹ pode ser vista como uma estrutura linguístico-imaginária, permeada de pontos de aproximações e sugestões potenciais para o leitor, fazendo referências aos contos de fadas clássicos, mas em uma perspectiva crítica e contemporânea, por trazer questões como: machismo, padrões impostos pela sociedade, comportamento da mulher, disputa de poderes, entre outros, que deixam questionamentos a serem respondidos pela interpretação do leitor na fusão do seu mundo com o mundo da obra. Assim, ao reunir as várias princesas dos contos de fadas em prol de uma missão e explorando o que acontece depois do “Viveram felizes para sempre”, são aclaradas no enredo questões universais da condição humana.

Todas essas temáticas são exploradas misturando-se realidade e fantasia, no clima do “Era uma vez...”, o que vai ao encontro das caracterizações de Michelli (2012) quanto ao gênero conto maravilhoso. Num olhar mais atento ao conto de fadas, a autora aponta em sua estrutura a presença de temáticas que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais.

Bandeira (2009) reconta as histórias das heroínas e cria outra princesa: a “Feiurinha”. Assim, com nuances de humor, o escritor presta uma homenagem a todas as heroínas como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e Rapunzel. E, para ele, a obra foi o pagamento de uma dívida aos seus grandes influenciadores, pois o escritor sempre se considerou um eterno devedor não só de Monteiro Lobato, Charles Perrault, Jacob e Willem Grimm, Hans Cristian Andersen, Esopo ou La Fontaine, mas também, das antigas

¹⁹ Nessa proposição didática, usamos como base a edição publicada pela editora Moderna: BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009. Destacamos que a obra, quando foi lançada, recebeu o Prêmio Jabuti, em 1986, na categoria Literatura Infantil, como melhor texto infantil.

contadoras de histórias. Assim, seguindo o viés intertextual e paródico, Bandeira mantém um diálogo, por intermédio das personagens, com a tradição oral, na intenção de rememorar esses autores e suas respectivas obras na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, encontramos no enredo de *O fantástico mistério de Feiurinha* os conhecidos contos de fadas misturados com a personagem criada pelo escritor, Feiurinha. Nesse contexto, as protagonistas dos contos de fadas se reúnem no castelo de Dona Branca Encantado para descobrir o que teria acontecido com Feiurinha, que desapareceu. A apreensão e angústia das personagens princesas é que o “felizes para sempre” de cada uma delas também esteja comprometido, já que Feiurinha sumiu depois da promessa de final feliz. Nenhuma delas, porém, se lembra da história de Feiurinha ou do seu autor. Por isso, Branca de Neve envia seu laçao à procura de um escritor para descobrir a história dessa princesa e o que teria se passado com ela.

Na busca para desvendar esse mistério, as personagens transitam entre o mundo real e o mundo da fantasia. Assim, o mundo real é representado pela casa do autor (escritor) que narra a história em primeira pessoa, na perspectiva de narrador-personagem, enquanto o mundo da fantasia é representado nos fatos narrados no castelo de dona Branca, na ótica do narrador onisciente.

A narração marca o narrador onisciente e segue o tempo e a descrição dos lugares de modo mítico e simbólico. Assim é narrado um momento de desespero de dona Branca, que aos choros é consolada pelo autor e que, com a ajuda dele, chega à conclusão de que as princesas não corriam perigo de perder o “feliz para sempre”, pois elas haviam sido eternizadas nos livros que as pessoas liam todos os dias. Já a Feiurinha ninguém conhecia porque não havia livros sobre ela, as pessoas haviam esquecido sua história. A missão, então, continua, e consiste em descobrir a verdadeira história de Feiurinha para que seja realmente escrita e eternizada.

É na voz de Jerusa, empregada do autor, que isso acontece. A senhora de setenta anos conta, por meio da oralidade, a história às heroínas, exaltando que fora dessa forma que sua avó lhe contara. Então, as personagens partem de volta a seus reinos encantados, deixando ao autor a missão de escrever a história de Feiurinha para trazê-la de volta ao mundo das personagens imortais. Tal situação aponta para a valorização das narrativas orais e de sua transmissão de geração em geração em paralelo à valorização e importância da escrita.

Sobre a linguagem, Bandeira empreende em seu projeto uma dicção fácil e criativa, na tentativa de fazer uma literatura que atenda às expectativas das crianças e forme leitores críticos. Essa questão pode ser observada por meio do diálogo intertextual e da construção paródica, que redimensionam a obra *O fantástico mistério de Feiurinha* por meio de um agrupamento linguístico de uso comum/popular, misturado com traços de formalidade da língua. Juntamente a essa linguagem, o humor, os ditados populares e os costumes estão presentes na construção paródica de Bandeira.

Todas essas características deram suporte à elaboração da proposição didática com a abordagem do método recepcional e suas etapas enquanto estratégia para o ensino da leitura literária, juntamente aos textos e atividades sugeridos em cada uma de suas etapas.

O público-alvo

Como professora de Português no litoral do Paraná, minhas escolhas de turmas voltam-se para os sextos anos do Ensino Fundamental. Diferentes motivos me levam a escolher o trabalho com alunos dessa faixa etária, dentre eles a realidade do contexto escolar em que leciono: escola pequena situada em um bairro periférico, próxima à vila de pescadores e áreas rurais do litoral do Paraná. Assim, os sujeitos sócio-históricos apresentam-se como crianças advindas de famílias dessa ordem cultural, entre as nuances do meio rural, como também de uma formação singular, diferente dos alunos que advêm de centros urbanos.

Considero também o sexto ano como uma fase propícia para a fantasia e o despertar do aluno leitor, caracterizada por Aguiar e Bordini (1988) como um nível de leitura intermediária, em que o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler, de maneira que adentra mais nos textos, evoluindo para leituras mais complexas. Conforme a experiência particular em alguns anos de licenciatura nesse contexto, percebi que os alunos advindos do 5º (quinto) ano da escola municipal, em sua maioria, apresentam-se com a fase da leitura decodificação amadurecida²⁰, caracterizando, portanto, o 6º (sexto) ano como um momento propício para estimular a fruição literária²¹, o gosto e o hábito da leitura.

Ao conceber a formação literária como fundamental para o desenvolvimento humano, justifico esta proposição didática, como também a escolha do método recepcional, por ele ter como propósito romper e ampliar o horizonte de expectativa²² dos alunos, intenção relacionada também com o potencial linguístico-imaginário da obra focalizada.

O método recepcional na proposição didática de formação de leitores para alunos do sexto ano

O método recepcional objetiva, sobretudo, o rompimento e a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos-leitores. Em conformidade com essa proposta, as etapas ou técnicas do método

²⁰ Solé (1998) esclarece que, nesse período de maturação da leitura decodificação, a compreensão é fruto de três condições: clareza e coerência do conteúdo dos textos, o grau de conhecimento prévio do leitor e as estratégias que ele utiliza para intensificar sua compreensão.

²¹ A fruição literária constitui-se como uma experiência relacionada à leitura da literatura que implica afetos, imaginação, sentido e o intelecto, considerando atividade cognitiva que é e o prazer que pode despertar.

²² O conceito horizonte de expectativa relaciona-se com a contínua ampliação do ato de ler e das diferentes leituras historicizadas pelo sujeito e que o envolvem num processo de atualização, construção e reatualização de significados.

foram planejadas, como também, a seleção de textos literários para cada etapa e os recursos necessários para a sua concretização num processo receptivo contínuo no qual horizontes de expectativa são atendidos, se fundem e se alteram.

A previsão de aplicação da proposta sugerida é no decorrer de um trimestre, alternando-se com as aulas e conteúdos semanais, deixando um dia específico para se trabalhar com a leitura literária. Assim, não se trata de um número fixo de aulas a serem executadas para cada etapa, mas uma previsibilidade, pois cada professor se defronta com uma realidade que exige ou não um determinado número de aulas para implementação da proposição, como também das etapas do método. A previsibilidade é de cinquenta e cinco (55) aulas, conforme os quadros explicativos na seção seguinte deste texto.

Destaco que, ao desenvolver o método recepcional em práticas de ensino de leitura literária, o professor cria oportunidades que levam os alunos-leitores à construção de sua interpretação e interação com o texto, sem que, de forma imediata e pré-concebida, ele faça intervenções. Assim, trata-se de um processo de leitura presente no qual não se força uma curiosidade, mas se a desperta.

A proposição didática²³ foi desenvolvida em 5 (cinco) etapas, correspondentes às etapas do método recepcional com atividades sequenciais e textos literários escolhidos (dos mais simples aos mais complexos) em acordo com o objetivo de cada etapa do método, todas vinculadas a um processo de atendimento e ruptura do horizonte de expectativas dos alunos que inicia com a sua identificação e atendimento, passa pela ruptura, de modo a culminar na sua ampliação.

A seguir, apresento os quadros explicativos de cada etapa do método recepcional.

²³ A escolha pelo termo proposição didática pode ser entendida na perspectiva de que a opção dessa proposta de formação de leitores não se restringe apenas ao trabalho com um gênero textual específico ou à exploração de práticas desenvolvidas em torno de uma modelização textual, uma vez que a proposta está fundamentada na leitura literária, na fruição, na fusão de horizontes de expectativas e na ampliação deles em um processo contínuo de formação do leitor.

Sistematização da proposição didática em quadros explicativos

Quadro 1 – Determinação do horizonte de expectativas

ETAPA	1.Determinação do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Determinar o interesse de leituras e textos literários dos alunos. ● Proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam identificar e revisitar os títulos de contos de fadas tradicionais conhecidos por eles.
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de um questionário diagnóstico dos leitores (APÊNDICE A). - Visita à biblioteca.
DURAÇÃO	4 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2 – Atendimento do horizonte de expectativas

ETAPA	2. Atendimento do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Explorar o conhecimento sobre contos de fadas historicizado por eles. ● Satisfazer os interesses da turma com textos literários que permeiam suas experiências como leitores com estratégias de ensino familiares.
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira Quiz Conto de Fadas (APÊNDICE B), com a turma dividida em dois grandes grupos. - Cesta de contos, com vários livros de contos de fadas ou impressões ilustradas disponibilizados para leitura com música de fundo. - Leitura de textos de indicação ou recomendação de livro, seguida de explicação das intencionalidades desse tipo de texto, entre outras particularidades para orientar a produção de texto de uma dica de leitura do aluno de seu conto de fadas preferido (APÊNDICE C).

DURAÇÃO	10 h/aula
----------------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 3 – Ruptura do horizonte de expectativas

ETAPA	3. Ruptura do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Romper com o horizonte de expectativas dos alunos a partir da focalização da obra <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> de Pedro Bandeira (2009).
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da capa do livro. - Apresentação da biografia do autor. - Leitura da obra em três momentos considerando-se a sequência gradativa dos capítulos. - Mediações em debates e rodas de conversa. - Produções textuais relacionadas ao processo receptivo; sugestão de classificados poéticos (APÊNDICE D). - Pesquisa detetivesca do conto "Rosa Flor e a Moura Torta" com posterior socialização das pesquisas que os alunos desenvolverem. - Análise do sumário e sua relação com o enredo (APÊNDICE E). - Debate intertextual comparativo e sobre as temáticas da obra. - Produção de um esquema temático descritivo da obra.
DURAÇÃO	20 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 4 – Questionamento do horizonte de expectativas

ETAPA	4. Questionamento do horizonte de expectativas
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Retomar e comparar os textos trabalhados nas etapas anteriores. ● Proporcionar um trabalho de autoexame a partir de uma reflexão direcionada dos textos e atividades trabalhados.

<p>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão oral, direcionando a diferença entre os textos lidos nas etapas 2 e 3. - Registro escrito individual de cada aluno a partir das perguntas: De qual história você gostou mais? e Qual você considera que teve mais dificuldades de ler? - Leitura da narrativa "Conto de fadas para mulheres modernas", de Luiz Fernando Veríssimo, visando questionar o horizonte de expectativas dos alunos com uma nova perspectiva de narrativa. - Atividade de comparação do novo texto lido nessa etapa com <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i>.
<p>DURAÇÃO</p>	<p>5 h/aula</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 5 – Ampliação do horizonte de expectativas

<p>ETAPA</p>	<p>5. Ampliação do horizonte de expectativas</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar condições que levem os alunos a avaliarem o que foi alcançado em níveis linguísticos, históricos, culturais, cognitivos e ideológicos com as leituras e atividades desenvolvidas.
<p>PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E ATIVIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto <i>A verdadeira história dos três porquinhos</i>, de Jon Scieszka (1993). - Atividades para socialização e interpretação do conto, enfatizando-se o jogo de proximidade e contrastes com o conto original. - Produção de um conto maravilhoso individual no qual os alunos assumam a posição de narrador-personagem para representarem um vilão, bruxa má ou personagem estereotipado como mau nos contos de fadas clássicos e contar o outro lado da história, dando outra perspectiva para o leitor. - Correção e reescrita dos contos. - Composição das ilustrações.

	- Montagem da coletânea de contos maravilhosos da turma.
DURAÇÃO	16 h/aula

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Avaliação

O professor, ao final das produções, poderá avaliar a ampliação do horizonte de expectativas dos alunos, a fruição literária de todas as etapas do método recepcional, como também a articulação entre elas, além de promover a alteridade e a abertura para o inusitado, instaurando o novo.

Os critérios de avaliação a serem empregados pelo professor, segundo Aguiar e Bordini (1988), precisam considerar os princípios que dirigem o método recepcional, abrangendo a dinâmica do processo e cada leitura do aluno. No desenvolver do trabalho, é importante evidenciar a participação dos alunos, a capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo. Logo, a resposta final será a leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos, ideológicos, que refletirá, por sua vez, nas produções textuais e nos debates do itinerário de leituras avaliado e dos futuros.

Essa é uma sugestão de atividades, dentre tantas outras que já existem nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura literária, no entanto, destaco que a consideração de um leitor atuante em seu processo de formação articula-se com uma constante renovação em que a primazia pela criatividade e imaginação se apresenta como a via de acesso para o apreço pelo texto literário e para fomentar o hábito de leitura.

Considerações finais

O método recepcional desenvolvido por Aguiar e Bordini (1993) e sistematizado no livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* foi a base teórico-metodológica para o

desenvolvimento da proposição didática. Embora o referido método tenha sido disseminado há muito tempo na educação brasileira, continua sendo referência para professores, pesquisadores e estudiosos interessados em estimular a formação do leitor na contemporaneidade, nos diversos níveis de ensino da educação básica, como também a partir de diferentes gêneros literários, evidenciando-se a experiência estética, a fruição do texto literário e a leitura literária na escola como caminhos eficazes para a efetivação de uma prática leitora formadora.

Mais do que pontuar uma estratégia teórico-metodológica para professores de Língua Portuguesa desenvolverem suas práticas de ensino de leitura literária, busquei demonstrar sugestões para o docente oportunizar aos alunos-leitores uma construção de sentidos e uma interação com textos literários numa sequência gradativa que não apenas atenda seus horizontes de expectativas, como também rompa e os amplie por meio da conscientização desse processo como sujeitos-leitores atuantes.

Não menos importante que a escolha do método enquanto alternativa metodológica para a formação do leitor, concluo que a escolha e a organização dos textos literários são também cruciais, conforme o objetivo de cada etapa do método recepcional. No caso de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental (anos finais), o conto maravilhoso tradicional estimula a formação do aluno-leitor e o gosto pela leitura, uma vez que abrange conhecimentos já percorridos pelo jovem leitor. Enquanto o conto maravilhoso moderno/ contemporâneo propõe aos estudantes outras percepções, visto que não se trata de uma leitura previsível, o que conseqüentemente pode alterar e romper com os seus horizontes de expectativas, levando-os a escolher novas leituras mais complexas, como também efetuar leituras compreensivas e críticas, questionando-as em relação ao seu próprio horizonte, o que, por sua vez, pode repercutir em sua atuação na transformação do horizonte de expectativas de seus professores, de sua escola, de seus familiares e da sociedade na qual está inserido.

Assim, assumir-se como guia em um processo complexo que é a leitura de um texto literário exige um professor consciente da relevância da literatura, considerando o potencial das obras selecionadas para suas práticas. Acredito que a obra *O fantástico mistério de Feurinha*, de Pedro Bandeira (2009) tem um potencial linguístico-imaginário capaz de conquistar o leitor por meio de sua plurissignificação, fomentando a fruição literária, a fusão de horizontes de expectativas e conseqüentemente o rompimento e a ampliação do horizonte leitor da turma. Os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, como também de outras esferas da Educação Básica, necessitam de estímulo e, sobretudo, de constante renovação das práticas de ensino, primando-se pela criatividade e pela imaginação, vias de acesso para a formação do leitor, para o apreço pelo texto literário e para despertar o hábito de leitura. Lembrando que muitas vezes a escola pública, quando não é o único, é o principal meio de acesso e contato com livros literários para boa parte de seu alunado.

Há de se entender, portanto, que, para além da proposição didática aqui sugerida, é a atitude responsiva dos envolvidos com o propósito de trabalhar a leitura literária que dá o real significado a ela, o que implica refletir o lugar reservado à educação literária em nossas práticas de ensino e os propósitos formativos que desejamos desenvolver em nossos alunos.

Destaco, também, que essa proposição didática é uma dentre tantas outras que, ancoradas no método recepcional, apresentam-se viáveis para a formação do leitor literário do sexto ano do Ensino Fundamental, uma vez que envolve o aluno na construção de seus conhecimentos por meio de atividades motivadoras direcionadas à emancipação do sujeito, conforme o sentido profundamente humanizador da literatura, direito adquirido quando se aprende por meio de vivências e fruição estéticas.

Por fim, é importante observar que, em decorrência dos últimos anos atípicos de pandemia, em que a educação, não somente em nível estadual do Paraná, como no Brasil e no mundo, transita entre aulas

remotas, ensino híbrido e presencial, com atividades síncronas e assíncronas, a pesquisa-ação empreendida inicialmente para implementar esta proposição didática ainda será aplicada, não somente para mensurar o alcance e os resultados das atividades e práticas de ensino e formação da leitura literária, como também para publicar e contribuir com estudos e práticas de professores, pesquisadores e estudiosos das áreas de educação, leitura e literatura.

Assim, a intenção futura é aplicar a proposição didática por meio do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, o qual, conforme previsto no plano de carreira do magistério estadual, valida e disciplina a promoção no nível de mestrado pela aplicação/adequação do trabalho desenvolvido em uma pesquisa-ação em sala de aula na escola em que o professor leciona.

A implementação da proposição didática por meio de uma pesquisa-ação em sala de aula é uma forma de ampliar o horizonte de expectativas da prática reflexiva enquanto professora também, pois o trabalho com a literariedade em sua amplitude formadora está interligado com a mediação do professor, para que seja ultrapassado o limite de se ensinar e teorizar algo tão subjetivo e plurissignificativo como é o texto literário, fundamental no desenvolvimento humano e na construção das histórias de leituras de cada um, professores e alunos.

Referências

- AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor-alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

- JAUSS, H. R. et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JAUSS, H. R. *História da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 26-56.
- MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SCIENZKA, J. *A verdadeira história dos Três Porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZILBERMAN, R. A estética da recepção e o acolhimento brasileiro. *Moara – Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*. UFPA, Belém, n.12, p. 7-17, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3102/3546>. Acesso em 05 set. 2020.
- ZILBERMAN, R. A literatura infantil e o leitor. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- YUNES, E. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DOS LEITORES

a)	Qual é a sua brincadeira predileta?
b)	Você tem livros em sua casa? Lembra de algum título?
c)	Você gosta de ouvir histórias? Por quê?
d)	Você se lembra de alguma história contada por suas outras professoras ou por alguém de sua família? Qual?
e)	Você gosta de ler? Que tipos de histórias você gosta de ler? Por quê?
f)	Qual é o seu conto de fadas preferido? Por quê?

APÊNDICE B

QUIZ DE CONTOS DE FADAS (EXEMPLO DE COMO FOI FEITO)
FRENTE DAS CARTAS VERSO DAS CARTAS

Em qual narrativa aparece uma personagem que desobedece às recomendações da mãe?	<ul style="list-style-type: none"> a) Rapunzel; b) Branca de Neve; c) A Bela e a Fera; d) Chapeuzinho Vermelho.
Forma costumeira de acordar princesas nos contos de fadas.	<ul style="list-style-type: none"> a) Com um abraço; b) Com um beijo; c) Com um presente; d) Com uma flor.

APÊNDICE C

SUGESTÃO DE ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E ATIVIDADE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO “DICA DE LEITURA”

Objetivo

- Conhecer textos de recomendações literárias a partir de catálogos de editoras, *blogs*, sites de livrarias e livros infantis.
- Escrever recomendações do conto de fadas (lido/preferido), considerando as características textuais e discursivas observadas nos materiais e explicadas pelo professor.

Material necessário

- Livros de literatura infantil, catálogo de editoras, revistas para educadores ou para o público infantil, sites de editoras e livrarias ou *blogs* literários.

Desenvolvimento

- Explicar para os alunos sobre o texto de recomendação literária, demonstrando as indicações (dicas) que o leitor encontra e podem estimulá-lo a ler a história recomendada.

- Mostrar exemplos, em grupos pequenos, distribuindo os materiais e depois passando em cada grupo para conversar sobre.
- Propor que cada aluno escolha seu conto de fada preferido, depois escreva uma breve recomendação dessa leitura e uma ilustração;
- Revisar os textos com os alunos, individualmente ou em grupo, propondo a reescrita com as devidas correções. Por fim, montar o painel para exposição de todas as produções na sala.

APÊNDICE D

SUGESTÃO DE ATIVIDADE SOBRE CLASSIFICADOS POÉTICOS

Objetivo: Ler, comparar os gêneros classificados e classificados poéticos de maneira a produzir um classificado poético a partir da leitura de *O fantástico mistério de Feiurinha*.

Desenvolvimento:

O professor leva folhas de classificados de jornais para os alunos verem e lerem diferentes anúncios de compra, venda, troca e aluga-se. Expõe o conceito, linguagem, intencionalidade e estrutura do gênero. Após isso, mostra classificados poéticos e por meio de uma conversa direciona perguntas para que os alunos estabeleçam comparações entre os dois gêneros. Depois, apresenta o gênero classificado poético, lê alguns exemplos e explica as características, para então propor a produção em duplas, baseada na leitura literária da obra em foco.

Material necessário: a) Folha de classificados de jornais e impressões com as descrições ou exemplos a seguir; b) Explicação e exemplificação dos classificados poéticos da autora Roseana Murray²⁴, que propõe anúncios, em uma linguagem poética envolvendo sentimentos, sonhos e o brincar com a imaginação a partir do vender, alugar, comprar, trocar, procurar, entre outros. Exemplo:

²⁴ MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

VENDE-SE

Vende-se uma casa encantada
no topo da mais alta montanha.
Tem dois amplos salões
onde você poderá oferecer banquetes
para os duendes e anões
que moram na floresta ao lado.
Tem jardineiras nas janelas
onde convém plantar margaridas.
Tem quartos de todas as cores
que aumentam ou diminuem
de acordo com o seu tamanho
e na garagem há vagas.

Roseana Muray

AGORA É A SUA VEZ!

Assuma a missão de ajudar o autor, Caio o lacaio e as heroínas da história que você está lendo em *O fantástico mistério da Feiurinha* a procurarem a história de Feiurinha. Produza um classificado poético, use e abuse de sua imaginação, como também das informações dos capítulos que você leu até agora. Depois, faça uma ilustração que chame a atenção do leitor para o seu classificado poético. Um exemplo pra você se inspirar:

PROCURA-SE

*A VERDADEIRA HISTÓRIA DO CONTO DE FADAS:
FEIURINHA*

Para a solução de um mistério nos distantes reinos encantados, procura-se Feiurinha, sua história e seu escritor, seja no mundo real ou da fantasia. A princesa e seu castelo sumiram sem deixar vestígios, deixando apenas a dúvida: Não há garantias de segurança e felicidade eternas para as heroínas dos contos de fadas?

Se você puder ajudar, entre em contato com o email:
cadeifeiurinha@misterionoreino.com
brancaencantado@worldfantasy.com

APENDICE E
LEITURA E COMPREENSÃO DO SUMÁRIO DO LIVRO

a)	Quando iniciou a leitura do livro, o que pensou sobre os títulos dos capítulos?
b)	O que a sequência numérica pode estar indicando no espaço demarcado pelo Capítulo Zero até o Capítulo Um?
c)	Qual a relação entre a história do livro com o sumário? Por que o último capítulo é o <i>Capítulo Um</i> ?
d)	O sumário da obra <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> é organizado diferente de outras obras e os títulos dos capítulos também, pois se referem a pistas para o leitor relacionar com o mistério a ser desvendado na leitura do livro. Diante disso, construa um novo título para o 1° e 11° capítulos, refletindo que o título antecipa informações sobre o capítulo ao mesmo tempo em que deve chamar a atenção do leitor: Título para o 1° capítulo " <i>Capítulo Zero</i> ". _____ Título para o 11° capítulo " <i>Capítulo Um</i> ". _____ _____

Projeto de leitura de obra literária para o Ensino Fundamental:
O menino no espelho, de Fernando Sabino

Ronnie Roberto Campos (UEL)

Valdir Roque de Lima (UEL)

Orientação: Sonia Pascolati (UEL)

Resumo: O projeto de leitura se dá a partir de uma obra em que o autor, Fernando Sabino, revive suas memórias de infância e conta algumas das aventuras que viveu quando criança, em uma narrativa que mistura ficção e realidade, ao mesmo tempo em que promove uma viagem que leva o leitor a acompanhá-lo a um passado de aventura infantil. Essa viagem é capaz de remeter não somente os leitores adultos às próprias aventuras vividas nos tempos de criança, como também as crianças a fazerem um comparativo com suas aventuras atuais. Nesse viés, o objetivo da proposta é a construção de um projeto que venha aprimorar as diversas possibilidades no uso da linguagem, entre elas a oralidade, por meio da leitura compartilhada, promovendo um maior interesse pelo ato de ler, que por sua vez desenvolverá outras potencialidades, relacionadas à cognição e à criatividade do estudante. Pretende-se, também, ampliar o repertório vocabular por meio do contato com diversas palavras e enunciados, além da estabilização de formas ortográficas, bem como estimular o desejo de novas leituras que somarão competências relacionadas ao gênero romance e aos elementos da narrativa. Por fim, a proposta objetiva proporcionar ao indivíduo, por meio da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica e emancipadora. Estrategicamente, o projeto se desenvolve pela leitura completa da obra. Para isso, os alunos serão divididos em grupos e para cada um será atribuído um capítulo, de modo que todos participem da leitura, seja direta ou indiretamente, com a importante e ininterrupta mediação do professor. Espera-se, como resultado, não só o desenvolvimento de competências concretas e perceptíveis no cotidiano escolar — como a prática leitora fluente e a proficiência na interpretação —, mas também atingir ganhos escolares — como oportunidade de vivência de emoções e o exercício da fantasia e da imaginação. Entende-se que, a partir de tais situações, o

estudante possa desencadear outras competências práticas, como as produções orais e escritas em seus mais variados suportes.

Obra literária: *O menino no espelho*, Fernando Sabino.

Público-alvo: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental II

Tempo de execução: 20 aulas, 2 aulas por semana.

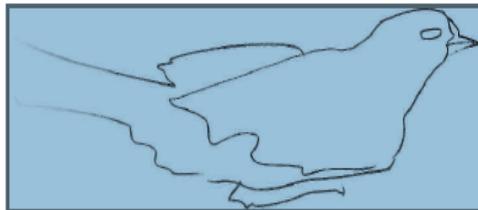
Breve estudo da obra

Trata-se de uma narrativa na qual o garoto Fernando relata, com a inocência típica da infância, alguns acontecimentos e peripécias ocorridas em seus tempos de menino. A narrativa é em primeira pessoa, e toda a trama é bem recheada de fantasia e criatividade, evidenciando aquela criação fértil que aparentemente só uma criança é capaz de elaborar. Gostoso demais de ler, o texto evoca uma reconfortante nostalgia de quando éramos crianças, e tudo parecia mais possível.

O livro está classificado como romance, mas sua divisão em dez capítulos se assemelha a um livro de contos em razão da relativa independência dos capítulos, contudo, cada parte contribui para a constituição de um todo e para a formação do enredo. A fragmentação da obra em capítulos independentes reflete a forma fragmentada da memória infantil e do homem que resgata sua infância e a reformula em forma de ficção, apresentando um todo constituído por “peças”, fazendo parecer um grande mosaico de narrativas.

As ilustrações, feitas apenas com linhas pretas, atribuem ao leitor o papel de completar as cenas ou de inserir uma história importante, paralela à narrativa, como é o caso de dedicatória à sua irmã Berenice, representada por uma pomba sendo motivada a voar, a ser livre.

Figura 1: Dedicatória do romance



Dedicado à minha irmã Berenice

Fonte: SABINO, 1995. p. 8.

A ilustração de Carlos Scliar, famoso desenhista e pintor gaúcho, retrata bem a importância da irmã, Berenice, na vida do escritor Fernando Sabino, pois consta de sua biografia que era Berenice quem enviava suas crônicas para os concursos, quando o escritor tinha apenas 12 ou 13 anos. Além disso, depoimentos do próprio escritor apontam que, enquanto ele não pensava em nada, sua irmã o animava a concorrer, passando à máquina as suas crônicas e inscrevendo-as nos diversos concursos que surgiam pelo país (SABINO, 1995). A ilustração em forma de “mão” lançando uma “pomba” para o voo remete às mãos de Berenice lançando o escritor Fernando para o mundo literário, como quem diz “Voe! Ganhe a sua liberdade! Confie em suas asas, você está pronto!”.

A obra compreende a narrativa de infância calcada na imaginação fértil de Fernando-menino com a criatividade de Fernando-adulto (autor), fazendo uma inteligente relação entre o passado de imaginação fértil com o presente de imaginação criativa. No Prólogo, intitulado “O Menino e o Homem”, o menino Fernando brinca com as formigas no quintal de casa, quando surge, ao seu lado, um homem misterioso, de aproximadamente 50 anos. Esse senhor conversa e brinca com o menino por um certo tempo, revelando intimidade entre eles, com a nítida impressão de que já se

conheciam há anos. Antes de ir embora, o homem deixa um conselho sobre como o garoto deve fazer para encontrar a felicidade em sua vida. No Epílogo, “O Homem e o Menino”, temos a elucidação do mistério apresentado no Prólogo.

Importante relacionar esse aspecto cíclico ou de mosaico de recordações característico da estrutura narrativa — e presente nos títulos dos capítulos inicial (Prólogo) e final (Epílogo) — ao título do romance, uma vez que se trata de estar diante de um espelho: o menino é visto, retomado, resgatado pelo olhar do adulto, daí o constante jogo entre homem e menino, menino e homem.

Enfim, esse aspecto cíclico faz da narrativa um elemento interessante para formar uma diversidade de reflexões nos leitores: os mais jovens podem se ver fazendo um exercício de imaginar o futuro; os mais velhos, um exercício de volta à infância. São particularidades que fazem de *O menino no espelho* uma obra magnífica, tanto para o lazer quanto para uma sequência didática de estudo da linguagem literária.

Justificativa para a leitura da obra na série escolhida

A implementação deste projeto de leitura se justifica à medida que oportuniza ao aluno o desenvolvimento do gosto pela leitura, pois tanto o 5º quanto o 6º ano são etapas da Educação Básica em que a ética e a estética desempenham um papel importante na formação do estudante, estimulando a reflexão sobre a vida cotidiana de maneira mais leve, ou seja, por mundos mágicos e imaginários, em que a leitura por lazer e divertimento também oportuniza o desenvolvimento de valores éticos e estéticos, à medida que a criança projeta seu próprio mundo na constituição de sentido do texto e, ao interpretá-lo, encontra maneiras diversas de expressar o que sente.

Também se justifica este projeto especificamente com a obra *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, em razão de ser uma narrativa infantojuvenil que mistura ficção e realidade, em que

Fernando, narrador-personagem, conta um pouco de sua própria história, recheada de travessuras e cercada por estímulos do mundo imaginário, muito semelhante às histórias que toda criança costuma contar, talvez com menos ou mais peripécias. As aventuras fazem dessa obra um ambiente ideal para as crianças entre dez e doze anos “viajarem” por meio da imaginação e passarem a buscar prazer e lazer na leitura, e a escola contribuirá para a formação de um leitor mais proficiente, um escritor com maior competência na busca de constituição de sentidos, otimizando suas produções textuais e cuidados com adequações gramaticais.

Objetivos

- Aprimorar a oralidade dos estudantes por meio da leitura compartilhada.
- Interpretar textos.
- Compreender os elementos de narrativa.
- Identificar a ideia central de cada capítulo e da obra completa.
- Diferenciar narradores em primeira e terceira pessoa.
- Desenvolver competência na identificação do gênero romance.
- Aprender a planejar e revisar as produções textuais (organização de ideias).
- Estimular a autonomia de escrita criativa dos alunos, com a produção de texto narrativo, a partir de alguma aventura que conheça ou da qual tenha participado.

Etapas de trabalho

AULA 1 – Aula introdutória: Apresentação do gênero literário “romance”.

Aula expositiva sobre o gênero literário romance e os elementos da narrativa.

AULAS 2 e 3 – Atividade oral: Primeiras impressões.

Atividades do Prólogo – “O menino e o homem”

Antes da leitura, perguntar aos alunos:

- a) O que vocês fazem em dias de chuva? Como se divertem?
- b) Os adultos geralmente se interessam pelas brincadeiras de vocês?

Leitura do Prólogo “O menino e o homem”.

Atividades do capítulo I – “Galinha ao molho pardo”

Antes da leitura, perguntar aos alunos:

- 1) Vocês têm bichos em casa? Se sim, quais? Se não, por que não?
- 2) Quem seria o homem que aparece para Fernando no Prólogo? O que ele está fazendo ali? O que é “pensar nos outros” para vocês?

Leitura do capítulo I – “Galinha ao molho pardo”

a) Falar das frutas do começo do capítulo e perguntar se os alunos as conhecem. Talvez levar algumas delas para a sala, a fim de explorar um pouco o sentido do paladar.

b) Perguntar quais foram as impressões deles e quais deles já haviam comido daquelas frutas.

c) Alguém em suas famílias já havia falado daquelas frutas para eles?

Após a leitura, algumas perguntas:

- a) Por que Fernando salvou a galinha?
- b) Você faria o mesmo no lugar dele?
- c) É fácil dizer “não” aos adultos quando a gente acha que está certo?

AULAS 4 e 5 – Reescrita em grupos.

Atividades do capítulo II – “O canivete vermelho”

Antes da leitura, perguntar aos alunos:

- a) Vocês usavam muito a imaginação para brincar quando eram mais novos?

b) Do que brincavam, nesses casos? Vocês se imaginavam com superpoderes? Se sim, quais?

c) Qual superpoder você gostaria de ter na vida real? Por quê?
Dividi-los em grupos. Atividade em duas etapas:

Cada grupo reescreve a parte do capítulo referente aos milagres e, em seguida, lê sua nova versão em voz alta para os demais.

AULAS 6 e 7 – Desvendando as partes do enredo.

Atividade – Produção textual:

Aproveitando os grupos formados para as aulas anteriores e buscando inspiração nos capítulos já trabalhados, bem como nas anotações que fizeram na aula anterior sobre o “milagre”, os estudantes produzirão um texto narrativo sobre alguma peripécia, dividido em quatro partes: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Inicialmente, produzirão apenas a primeira parte, chamada introdução. Naturalmente, dada a complexidade do termo, não se espera que os estudantes explorem o sentido pleno do vocábulo “milagre”. A proposta é que expressem de maneira clara e concisa o que compreendem pelo conceito, se acreditam que os milagres podem ocorrer em nossas peripécias de criança, ou se tudo não passa de sorte, coincidência ou pura imaginação. A intermediação não diretiva do professor deverá ser oferecida de modo individualizado a cada grupo.

Ainda aproveitando a mesma formação dos grupos, os estudantes darão continuidade ao texto, produzindo a segunda parte: desenvolvimento. Em seguida, os estudantes devem produzir também a terceira e a quarta partes: o clímax e o desfecho, de modo que o texto completo seja coerente.

Com auxílio do professor, farão uma pequena revisão dos elementos da narrativa antes que um representante de cada grupo leia para a turma o texto que foi produzido.

AULAS 8 e 9 – Decifrando códigos.

Atividades do capítulo III – “Como deixei de voar”

Leitura do capítulo completo.

a) A leitura, incentivados pelo professor, será em voz alta e compartilhada com alguns alunos da sala.

b) Discussão sobre os tipos de narrador.

c) Reconhecimento de marcas da presença do narrador em primeira pessoa.

d) Leitura de um trecho do capítulo III e reescrita do trecho lido, modificando o foco narrativo de primeira para terceira pessoa.

Abri os braços, procurei uma posição de equilíbrio, como se fosse um pássaro, e movimente as mãos como tinha ensaiado. Um bando de andorinhas passou por mim em revoada, sem tomar conhecimento de minha presença. O silêncio ali em cima era impressionante. Vi pouco acima de mim e meio de lado um urubu planando calmamente ao sabor do vento e a me olhar, desconfiado. Aquele bicho era capaz de me trazer azar.

— Vai embora, urubu! — gritei, mas ele nem ligou.

Tentei imitá-lo no seu vôo, quando percebi que eu estava caindo mesmo. E cada vez com mais velocidade, apesar de meu esforço para me manter no ar. Eu sabia que quanto mais me agitasse, mais rápida seria a queda. No entanto, não conseguia me conter e mexia os braços e as pernas, desesperado como alguém que dentro d'água perde as forças e começa a se afogar. E sempre caindo. Lá embaixo o telhado das casas, as árvores, as ruas já se aproximando velozmente.

Senti que estava perdido. Não adiantava mesmo continuar a me mexer. Então fechei os olhos e esperei pelo pior. (SABINO, 1995, p. 41-42).

Atividades do capítulo IV – “O mistério da casa abandonada”

a) Leitura compartilhada do capítulo “O mistério da casa abandonada”.

b) Pedir para que os alunos, novamente, se dividam em grupos e, após conversa entre os membros, relatem o que cada grupo acrescentaria ao enredo do capítulo.

c) Aproveitar para comentar aspectos interessantes do capítulo, como o nome das personagens (especialmente Odnanref e Anairam) e as “línguas secretas” que usam no decorrer da narrativa.

d) Se houver disponibilidade de tempo, propor uma brincadeira em classe: cada grupo deve escrever uma mensagem em uma língua secreta e os outros grupos tentam adivinhar o código.

AULAS 10 e 11 – Começando a lidar com o tempo

Atividades do capítulo V – “Uma aventura na selva” (Grupo 1)

Leitura de capítulos e apresentações orais em grupos.

Os procedimentos a seguir são gerais para todos os grupos, devendo se repetir nas atividades com os capítulos V, VI, VIII, IX e X:

1. O professor atribuirá um capítulo a um primeiro grupo, que ficará responsável por fazer a leitura para a sala, de forma compartilhada, entre seus membros.

2. O grupo escolherá um de seus membros para apresentar a compreensão que ele e seus colegas tiveram do capítulo, mencionará curiosidades e realizará comparações.

3. Cada um dos demais grupos fará uma única pergunta ao grupo apresentador. A pergunta e a resposta serão registradas por todos os alunos, com a mediação do professor.

4. O professor fará as seguintes questões aos alunos, a partir do enunciado abaixo:

Registre as perguntas abaixo e dê a sua resposta.

a) É possível identificar o tempo em que os fatos se deram?

b) Há expressões que marcam o momento exato em que as ações ocorreram?

c) Pelos verbos usados, é possível saber se o narrador fala de uma ação recente ou se fala de algo que ocorre em um passado mais distante?

Atividades do capítulo VI – “O valentão da minha escola” (Grupo 2)

Leitura e apresentação do segundo grupo, de acordo com os mesmos procedimentos gerais indicados acima.

AULAS 12 e 13 – Impressões sobre o tempo.

Atividades do capítulo VII – “O menino no espelho”

Leitura e apresentação do professor.

a) A leitura do capítulo VII, cujo título é o mesmo do livro, “O menino no espelho”, será feita oralmente pelo professor.

b) Depois da leitura, o professor deve propor uma roda de conversa com os alunos para falarem sobre as suas interpretações do capítulo. (Impressões a respeito do enredo e do narrador).

c) Após compartilharem suas perspectivas, perguntar se há dúvida de vocabulário.

d) O professor propõe a seguinte atividade: O capítulo VII inicia com o enunciado “[...] experiências mais fantásticas da minha vida”. Diante disso, escreva um parágrafo NARRANDO um episódio “fantástico” de sua vida. Não se esqueça de contar o desfecho, ou seja, como sua história terminou.

Atividades do capítulo VIII – “Minha glória de campeão”

(Grupo 3)

Leitura e apresentação do terceiro grupo, de acordo com os mesmos procedimentos gerais utilizados para os grupos 1 e 2.

AULAS 14 e 15 – O tempo e as ações.

Atividades do capítulo IX – “Nas garras do primeiro amor”

(Grupo 4)

Leitura e apresentação do quarto grupo, de acordo com os mesmos procedimentos gerais utilizados para os grupos anteriores.

Atividades do capítulo X – “A libertação dos passarinhos”

(Grupo 5)

Leitura e apresentação do quinto e último grupo, de acordo com os mesmos procedimentos gerais utilizados para os grupos anteriores.

AULA 16 – Reflexões sobre o conflito.

Atividades do Epílogo – “O homem e o menino”

- a) Fazer a leitura compartilhada do Epílogo.
- b) Relacionar o Epílogo com o Prólogo.
- c) Oralmente, o professor iniciará um resumo da narrativa e o ponto de ligação entre os capítulos, estimulando o posicionamento e a participação dos alunos.

AULAS 17 e 18 – Um texto e suas releituras.

Os alunos assistirão ao filme “O menino no espelho”, adaptação de 2014. Duração: 78 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fwBoSDVEaBo>>. Acesso em 06 mar. 2022.

Conversa sobre a adaptação do livro para filme:

- a) O que acharam do filme?
- b) Do que gostaram?
- c) Do que não gostaram?
- d) Quais as diferenças entre o livro e o filme?

Roteiro para conversa sobre a relação entre cinema e literatura:

- a) Destacar as diferentes formas de narrar.
- b) Percepção de que adaptar a linguagem não é reproduzir o texto-fonte.
 - c) Um objeto artístico (filme) não pretende complementar ou substituir o outro (romance), pois são gêneros diferentes.
 - d) Da mesma forma que a obra escrita, o filme tem um autor, o diretor.

AULAS 19 e 20 – Uma roda de conversa.

Reescrita do texto produzido nas aulas 6 e 7, o qual já estará revisado pelo professor, com apontamento das inadequações de linguagem e de conteúdo.

Descrição das atividades

- **Leitura:** compartilhada ou colaborativa

Segundo Pereira e Rocha (2017, p. 4), a leitura compartilhada ou colaborativa é aquela “realizada em colaboração com o outro”. Uma atividade na qual os alunos e professores estudam um texto compartilhando a leitura com constante mediação do professor, de modo a explorarem seus pensamentos e impressões sobre o texto.

- **Atividades de compreensão e interpretação de texto**

As atividades orais ou escritas relativas à compreensão e interpretação do texto são ações inter-relacionadas, sendo que a compreensão é a decodificação da informação, ou seja, a análise do conteúdo explícito do texto, já a interpretação vai além, extrapola o próprio texto, está ligada às inferências a que chegamos a partir do que lemos e das conexões que fazemos com experiências e leituras anteriores.

- **Rodas de conversa**

A Roda de conversa é importante para reforçar a interação entre os alunos, ao mesmo tempo em que conversam sobre o texto lido. Segundo Silva (2012, p. 55), “O objetivo de se realizar uma roda de conversa é um aprendizado mútuo com a troca de experiências”.

Com isso, temos que o maior objetivo da criação da Roda de Conversa, segundo seus precursores, é a valorização incondicional do educando, o amor e o respeito a ele. É através da expressão, do exercício do argumentar, do falar, do ouvir, do participar, que se pretende contribuir para o exercício da autonomia e da democracia. É saciando a curiosidade e não matando-a. (SILVA, 2012, p. 54).

- **Adaptações possíveis:** teatro, quadrinhos.

No caso da adaptação do texto para o teatro, a sala será dividida em pequenos grupos, de acordo com a quantidade de capítulos com os quais o professor considere viável trabalhar. Cada grupo, sob a supervisão do professor, fará a adaptação de um dos capítulos

valorizando os elementos composicionais do texto dramático: prólogo e epílogo, atos e cenas, falas e rubricas.

A adaptação aos quadrinhos, que apresentam linguagem multimodal, poderá ser feita em duplas ou individualmente. Os estudantes receberão fragmentos selecionados do texto e farão as adaptações necessárias, utilizando-se de elementos característicos do gênero, como: quadros, desenhos, cores, balões e onomatopeias. Uma opção para os alunos que tiverem dificuldades com desenhos é a utilização de recorte e colagem.

Materiais necessários para realização das atividades

Reproduções xerográficas dos capítulos do livro; projetor multimídia para projeção do filme e dos slides; *link* do filme para projeção.

Materiais elaborados para a realização das atividades

- conteúdo dos slides de apresentação do gênero romance;
- conteúdo dos slides sobre os elementos da narrativa;
- slides sobre a estrutura do filme e seus agentes de produção: autor, diretor, personagens, atores etc.

Conteúdos para os slides

a) Noções sobre o gênero romance

O romance é uma das formas do gênero narrativo, como o conto, a crônica, a fábula, dentre outros. Gênero ficcional de origem oral (Idade Média), foi inicialmente composto em versos e, ao longo do tempo, passou a ser escrito em prosa (NUNES, 2009). Especialmente a partir dos anos 1700, sofre constantes transformações e é alvo de experimentalismos formais, especialmente a partir das décadas finais do século XIX, o que leva

Bakhtin (1998) a considerá-lo um gênero inacabado, isto é, sujeito a invenções formais ao gosto de cada escritor ou escritora.

Figura 2: Gênero romance



Fonte: <https://www.todoestudo.com.br>

Os temas dos romances variam muito e costumam acompanhar contextos históricos e estéticos, sendo bastante diferentes os romances indianistas dos romances naturalistas ou de viés psicológico, para ficar apenas em alguns exemplos.

Aventuras, amores, guerras e disputas, denúncias sociais, resgate de memórias, relatos documentais, exploração de subjetividades a partir de fluxo de consciência ou do discurso indireto livre, mistério, terror, ficção científica: tudo pode ser tema e matéria para construção do romance.

De modo geral, é uma narrativa longa, com uma trama central que pode se desdobrar em outras, secundárias e inter-relacionadas. Embora não seja uma regra, geralmente ele é dividido em capítulos, estratégia originária dos folhetins, quando os romances (no Brasil, final do século XIX) eram publicados em pequenas partes, periodicamente, e o enredo pausado em momentos de tensão e expectativa em relação ao desenvolvimento da ação, garantindo o interesse do leitor sobre o desenvolvimento dos fatos. É interessante notar a semelhança, nesse aspecto, entre a forma literária romance e a estrutura das novelas de televisão.

Como todo texto narrativo, o romance possui um enredo (fatos que constituem a ação narrativa e se desenrolam em direção a um desfecho) desenvolvido em torno de personagens (protagonistas, antagonistas, secundárias) que praticam ações e interagem entre si ao longo de uma linha temporal mais ou menos longa, que pode se desenvolver de forma cronológica ou não, isto é, com idas e vindas no tempo. As ações acontecem num dado lugar (espaços físicos), cuja dimensão psicológica e simbólica também deve ser considerada. A ação narrada num romance é apresentada ao leitor de diferentes pontos de vista ou perspectivas (foco narrativo ou focalização) – em primeira pessoa, por alguém que participou dos fatos; em primeira pessoa, por alguém que apenas os testemunhou; em terceira pessoa, com distanciamento, tendo conhecimento parcial dos fatos; em terceira pessoa, com onisciência, isto é, sabendo tudo que acontece com as personagens, inclusive seus pensamentos; dentre outras possibilidades.

b) Os elementos da narrativa

Narrar é contar uma história que ocorre com personagens ao longo de um intervalo temporal e incluindo um ou mais espaços físicos concretos ou imaginários. Para a compreensão de uma narrativa é importante identificar a progressão dos fatos, especialmente quando eles não são apresentados em ordem cronológica.

O texto narrativo é dinâmico e possui vários elementos estruturais, cada qual com sua importância na construção e compreensão do texto. A narrativa tem por objetivo contar uma história real, fictícia ou mesclando dados reais e imaginários, em um encadeamento de acontecimentos (GANCHO, 1991). Uma boa narrativa é aquela em que o autor consegue prender a atenção do leitor, de modo que além de ser bem estruturado, o texto narrativo precisa conter fatos interessantes ao leitor. Quem narra, “escolhe o momento em que uma informação é dada e por meio de que canal isso é feito” (PELLEGRINI, 2003, p. 64).

A obra *O menino no espelho* é peculiar porque cada capítulo constitui uma micro-narrativa, um episódio completo de uma aventura do protagonista, portanto, possui um fato inicial, um conflito e suas complicações; um clímax, isto é, o ponto culminante e de maior tensão daquela trama; e um desfecho, garantindo a cada parte da narrativa sua relativa independência.

Figura 3: Frame de vídeo sobre elementos da narrativa



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=DvhN30w-dro&ab_channel=Professoron-line

c) O filme

*O menino no espelho*²⁵ é uma produção cinematográfica apropriada para o público da mesma faixa etária da personagem principal, pelas divertidas aventuras típicas da idade, entre oito e dez anos.

Ao se explorar esse tópico, é preciso que se leve em consideração as diferenças no modo como a história é contada no livro e no filme, pois neste último há uma variedade de maneiras de comunicar ideias e dar significado às imagens, já que no filme a imagem constitui-se como linguagem, como um organismo narrativo. Segundo Gaudreault e Jost (2005), pode-se considerar a

²⁵ Diretor: Guilherme Fiuza. Roteiro: Cristiano Abud e Fernando Sabino. Atores: Mateus Solano, Regiane Alves, Gisele Fróes, Ricardo Blat, Laura Neiva e Murilo Grossi. Produzido em 2013. 78 minutos.

imagem a unidade básica da narrativa cinematográfica, que ao contrário de outras linguagens, tem nos elementos visuais a principal forma de apresentar a ação da história.

Figura 4: Cartaz do filme



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Menino-No-Espelho-DVD/dp/B01FPXVNC>

Figura 5: Frame do filme



Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/o-menino-do-espelho/>

Avaliação

A avaliação será realizada durante o percurso de aplicação das atividades de leitura, interpretação e produção textual, com verificações pontuais e retomadas de parte do trabalho, quando se

verificar alguma dificuldade por parte do aluno em atender aos objetivos. As atividades propostas pretendem ser estímulos à reflexão sobre a língua e a literatura por meio de atividades epilinguísticas, uma vez que, ao se interromper momentaneamente o desenvolvimento do tema ou do assunto no curso da interação comunicativa, procura-se tratar justamente dos recursos linguísticos em uso ou de aspectos dessa interação.

Resultados esperados

Espera-se que o exercício da leitura mediada pelo professor, as discussões diversas nas rodas de conversa, as manifestações escritas e a adaptação da obra em filme:

a. Estimulem a mente e a imaginação dos alunos, de modo a se interessarem por outras obras e com isso melhorar a leitura e aprimorar a oralidade.

b. Promovam o conhecimento, mesmo que preliminar, sobre os elementos básicos da construção narrativa, tanto para saber explorar e melhor compreender futuras leituras, como para orientar produções escritas dos estudantes envolvidos.

c. Ampliem a competência gramatical por meio da leitura, assim como desenvolvam a capacidade articulatória das palavras e enunciados, nas apresentações orais e nas rodas de conversas.

d. Possibilitem a compreensão do diálogo entre gêneros distintos, com a adaptação cinematográfica do romance, despertando o conhecimento para as diversas formas de enriquecimento das manifestações da linguagem, tão importante na era da imagem e das discussões quanto às fronteiras entre real e virtual, público e privado.

e. Despertem os alunos para discussões relevantes, de cunho social e familiar presentes no texto.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. p. 397-428.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- GAUDREAUT, André; JOST, François. *A narrativa cinematográfica*. Brasília: Editora UNB, 2005.
- NUNES, J. M. de Sousa. Romance (verbetes). 27 dez. 2009. In: CEIA, Carlos (coord.). *E-Dicionário de termos literários (EDTL)*. Disponível em <https://edtl.fcsb.unl.pt/encyclopedia/romance>. Acesso em 16 abr. 2022.
- O MENINO NO ESPELHO; Direção Guilherme Fiúza Zenha. Produção: Camisa Listrada e Solo Filmes, 2013 (78 min.). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=fwBoSDVEaBo>>. Acesso em: 30 out. 2021.
- PELLEGRINI, Tania. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, 2003.
- PEREIRA, Maiara da Silva; ROCHA, Gisele da Silva. Leitura compartilhada nas séries iniciais: proposição de leitura com texto de esfera jornalística. In: *Anais do 17 congresso Nacional de Iniciação científica. CONIC/SEMESP*. Disponível em: <https://conic-semesp.org.br/anais/files/2017/trabalho-1000025642.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995. Disponível em <<https://pt.b-ok.lat/s/Menino%20no%20espelho>>. Acesso em: 18 fev. 2022.
- SILVA, Adriana da. *A roda de conversa e sua importância na sala de aula*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Rio Claro: Biblioteca da UNESP Campus de Rio Claro/SP, 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121152/silva_a_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 jun. 2022.

SEÇÃO III

Narrar a experiência como
exercício de crítica e reflexão

A aula de literatura como resignificação da experiência (inter)subjéctiva e da criação dos mundos

Sheila Oliveira Lima (UEL)

Início este capítulo, introdutório à seção que traz relatos de experiências de professores egressos do Programa de Mestrado Profissional em Letras, retomando a ousada afirmação de Roland Barthes (1997, p. 17) que diz “Se não sei por que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.”. O risco de introduzir este segmento com uma provocação tipicamente barthesiana (parece-me) é justamente constatar que, na atual conjuntura, seria exatamente o fato de sua imprescindibilidade que levaria as atuais barbáries a extirpar de vez a literatura dos currículos da Educação Básica. Entretanto, cabe-nos aqui o ato (corajoso ou de pura sobrevivência da razão e da sensibilidade) de defender, mais que sua permanência na escola, a resignificação de seu lugar na formação dos estudantes e da sociedade em geral.

Tomar a literatura como um direito, conforme nos ensina Candido (1972; 1995) em dois belos ensaios, diversas vezes citados em muitos dos artigos deste livro, configura-se como um pressuposto já definitivo. Afinal, quando se estabelece como eixo de uma obra acadêmica as “práticas de leitura literária na escola”, torna-se evidente o compromisso ético e político com uma formação que extrapole e mesmo se contraponha a uma educação restritiva, tecnicista, voltada para o terreno do mais raquítico utilitarismo.

Ao contrário da tendência que vemos se expandir por todo o planeta, nos mais diversos setores da sociedade, os artigos aqui reunidos rumam na direção de uma educação que assume como elemento fundamental o exercício da imaginação, da criatividade,

da construção de sentidos - práticas sempre possíveis de se estabelecer a partir da experiência literária, seja por meio da escrita ou da leitura.

No caso específico das atividades que se desenvolvem em ambiente escolar, é comum que a cultura literária se estabeleça mais pela sua leitura que pelo exercício de sua escrita, muito embora o favorecimento desta possa, conforme Colomer (2007), ampliar as estratégias de aproveitamento daquela, na medida em que potencializa a percepção dos variados recursos e procedimentos que inscrevem um texto dentro dos parâmetros do que temos considerado literatura.

A escola, nesse sentido, tem sido o espaço privilegiado para a preservação de práticas que favorecem a sensibilidade e a criatividade dos sujeitos em formação, na medida em que tem como um dos seus principais objetivos o ensino da leitura. É claro que não somos ingênuos de pensar que todas as escolas, em todos os rincões do país, realizam, sistematicamente, práticas de leitura, sobretudo a literária, em suas aulas de Língua Portuguesa ou de outros componentes curriculares. Também não temos a ilusão de que, havendo tais práticas, elas se deem de maneira impecável, sob condições minimamente compatíveis com as expectativas de um ensino sério e responsável — vale dizer, com materiais disponíveis a todos os estudantes, em locais apropriados, com tempo para realização de tais tarefas etc. No entanto, a despeito dos não tão eventuais percalços pelos quais passam as escolas e seus professores, estudantes, bibliotecários e bibliotecas, quero crer que esteja muito distante de nós a absurda ideia de que à escola não caberá mais ensinar a ler.

Sendo assim, se temos essa chancela, manifesta pela sociedade e ratificada pelas suas instituições, é possível considerar que temos plenos poderes e direitos para conduzir um projeto de formação de leitores amparado no que há de essencial na leitura: o exercício da imaginação, da criatividade, da criticidade e da produção de sentidos. Para tanto, é preciso compreender o ato de ler como uma atividade que se realiza como uma experiência, em seu mais preciso significado.

Isto é, a leitura, para além do exercício de decodificação (onde ela principia), só se realiza plenamente quando atua sobre o sujeito, de modo a tornar sua relação com o texto um exercício dialógico, em que a imaginação e a criatividade, aliadas aos repertórios já constituídos do leitor, efetivam a produção de sentidos e, assim, estabelecem o que Langlade (2013) considerou como o texto do leitor.

Nesse sentido, a experiência da leitura deverá se dar como um acontecimento transformador na vivência dos sujeitos. É por essa razão que Larrosa (2011, p. 280, tradução e grifos nossos), ao tratar da relação entre os sujeitos e a produção do conhecimento, afirma:

Temos o conhecimento, mas como algo exterior a nós, como uma ferramenta ou uma mercadoria. Consumimos a arte, mas a arte que consumimos nos atravessa sem deixar nenhuma pegada em nós. Estamos informados, mas nada nos comove no íntimo. **Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que acontece (e que podemos conhecer) e o que nos acontece (como algo a que devemos atribuir sentido em relação a nós mesmos).**

É preciso compreender, então, que a leitura poderá se caracterizar enquanto atividade de efetiva produção de conhecimento apenas quando o leitor se colocar de maneira mobilizada em relação ao próprio ato de ler, isto é, quando se dispuser a interagir com esse outro inscrito no texto de modo a autorizar ser tocado por ele, a se mover junto com ele, a se “comover no íntimo” por e com ele.

Nessa perspectiva, quando se afirma que a literatura e, por conseguinte, a leitura do texto literário contribuem sobremaneira no processo de formação humana, talvez, o aspecto mais relevante nesse contexto esteja no seu potencial de comover o leitor. Isto é, ao situar o sujeito numa posição que lhe possibilita viver radicalmente a experiência de um outro, a literatura abre-lhe acesso para uma compreensão mais vasta do humano, da vida, de tudo aquilo que lhe é desconhecido e até inimaginável. Por essa razão, é requisitada ao leitor a predisposição para sair de seu círculo de pertencimento,

deslocando-se para um outro lugar, por vezes absolutamente mágico, ou terrivelmente assustador. O que vale, nesse percurso, segundo o entendimento de Larrosa (2011), é que, ao retornar a si, o sujeito terá sido profundamente afetado, porque trará integrado um conhecimento, fruto da experiência autêntica que terá vivido por meio da leitura. Esse processo de sair de si, reconhecer e reconhecer-se no outro e, por fim, fazer desse percurso uma verdadeira aprendizagem, que incide em sua vida cotidiana, representa a efetiva humanização a que Candido (1972; 1995) se refere em seus ensaios.

Todo esse turbilhão de construção de sentidos, de ressignificação de si e das próprias experiências que se realiza na efetivação de leituras autenticamente constituídas, caracteriza-se também pela singularidade dos percursos. Isto é, mesmo que consideremos que todas as práticas autênticas de leitura sejam intensas e até transformadoras do sujeito, é preciso ponderar que, a cada um, ela se dará de maneira muito particular, tanto no que se refere à produção dos sentidos quanto à intensidade das experiências. E isso não quer dizer que uma terá sido melhor ou mais completa que a outra. Serão, tão somente, distintas, singulares.

A esse respeito, Larrosa (2011, p. 450, tradução nossa) nos alerta para o fato de que:

[...] a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir. E, ademais, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência da leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo pré-visto até uma meta que se conhece de antemão, senão uma abertura até o desconhecido, até aquilo que não é possível pré-ver.

Admitindo-se essa concepção de experiência, pautada na incerteza e na intransitividade das ações, torna-se desafiador, senão paradoxal, pensar o ensino de literatura, a formação de leitores e a própria prática da leitura na escola. Afinal, de acordo com os paradigmas atuais da educação, parece senso comum estabelecer que todo trabalho pedagógico se pautar por objetivos claramente constituídos, a serem buscados por meio de estratégias que se

organizam em etapas de construção precisamente demarcadas e sempre endereçadas a um corpo coletivo, nada singular.

No entanto, o ensino de literatura e as práticas de leitura literária na escola, se não se quiserem ações despregadas da realidade ou pautadas pelo mais árido autoritarismo, talvez devessem procurar equilibrar-se na tênue linha entre a proposição de um caminho a ser percorrido coletivamente e a atenção e sensibilidade aos processos particulares — individuais ou de grupo — que se estabelecem a cada experiência leitora.

Diante de tal desafio didático, é pertinente recorrer novamente a Larrosa (2011) e compreender a defesa que faz do ensino do que entende ser o “código” do literário, ao lado do desenvolvimento de uma prática que concebe como sendo a efetiva experiência da leitura, algo muito distinto da mera decodificação. Sendo assim, a conduta básica do ensino de literatura estaria em favorecer os conhecimentos a respeito da linguagem literária, dos procedimentos que a tornam um discurso muito particular, “revolução permanente da linguagem”, segundo Barthes (1977, p. 16). Porém, não se limitando à transmissão de um saber sistematizado, a finalidade maior desse percurso didático estaria em contribuir para que o jovem leitor pudesse desenvolver uma escuta refinada perante o literário, de forma a sempre abrir-se ao encontro de sua própria inquietude em face da leitura e da literatura. Trata-se, portanto, de dar condições — ferramentas, talvez — para que cada indivíduo possa cultivar em si uma relação dialógica com o texto e de melhor articular-se em relação ao que Graciela Montes (2017, p. 52) compreende como “a fronteira indômita”, isto é, “Um território necessário e saudável, o único em que nos sentimos realmente vivos”, vale dizer, o espaço da subjetividade.

Nos artigos presentes nesta seção, voltada para a exposição dos resultados alcançados em pesquisas intervencionistas com propostas de leitura do texto literário, vemos a expressão de um momento, no percurso das práticas didáticas de literatura, em que o

leitor ganha centralidade e a leitura passa a ser o foco maior do trabalho, no campo da educação literária.

A proposta apresentada por Brandileone e Moraes ousa abordar uma obra contemporânea (publicada pela primeira vez em 2011), o que rompe com alguns pressupostos dos trabalhos mais tradicionais em ensino de literatura, em geral, calcados numa ferrenha — e por vezes equivocada ou acrítica — defesa do cânone estabelecido. Embora não estejamos defendendo o rompimento absoluto com as tradições, é preciso ter em vista o que afirmamos acima a respeito de uma formação leitora predisposta a um posicionamento dialógico, postura a ser cultivada desde a seleção do material de leitura.

No caso da escolha de *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende, é possível notar uma clara preocupação com a atualidade dos jovens do século XXI, cujas angústias e desejos voltam-se para questões que pulsam na obra selecionada. A opção de buscar uma obra contemporânea em lugar de render-se aos cânones escolares — mesmo aqueles circunstanciados ao universo da literatura infantil e juvenil — evidencia uma postura dialógica, tanto no que toca à percepção do perfil do leitor — o jovem aluno do século XXI — quanto no que se refere ao compartilhamento da própria experiência de leitura com o outro, operando o que Larrosa (2011, p. 505) indica como a transmissão que o professor deve fazer de “[...] sua escuta, sua abertura, sua inquietude”. Ao lado disso, a opção por uma obra de publicação recente, ainda livre dos muitos discursos acadêmicos que a recobririam se se tratasse de algo canônico, amplia a oportunidade de um trabalho aberto a um compartilhamento mais efetivo entre as múltiplas recepções que uma sala de aula pode comportar em relação a um mesmo texto.

Nessa esteira, o trabalho proposto segue a linha dialógica ao promover o debate a respeito da questão feminina — tema central da obra posta para leitura —, a partir de múltiplos pontos de vista e diversificadas linguagens, pois acessa, além do livro de Rezende, outros materiais disponíveis que abordam a mesma temática. Dessa

forma, o projeto, além de efetivar o mergulho no texto literário, introduz procedimentos que podem amparar as práticas leitoras, já que, apoiado na identificação de possíveis intertextualidades, autoriza também o trânsito pela obra sustentado em “interleituras” — conceito cunhado por Rouxel (2013) para definir as conexões que os leitores fazem entre os diversos textos com que entram em contato.

Mas é no trato com a literariedade que mais ganha relevância o trabalho de Brandileone e Moraes. Construindo um percurso que parte do que há de mais facilmente identificável na obra — isto é, a temática voltada para a questão feminina — e passando pela identificação de certas possibilidades intertextuais, a proposta chega àquilo que deve ser matéria específica do ensino de literatura, ou seja, o reconhecimento de procedimentos estéticos e os efeitos de sentido que são capazes de produzir.

Vale ressaltar também a eficaz articulação que a proposta conduz entre os repertórios afetivos e culturais dos discentes e os conteúdos literários abordados, o que resultou no estabelecimento de um processo dialógico de construção de sentidos. Tal procedimento, conforme se vê no capítulo, redundou no engajamento dos alunos para a leitura e para o desenvolvimento da inquietação perante a literatura.

Em sintonia com o trabalho apresentado por Brandileone e Moraes, a proposta apresentada por Thaís Gonçalves Martins, intitulada “Baú da leitura”, cumpre uma trajetória muito interessante de deslocamento e resignificação das práticas de leitura até então realizadas na escola em que foi sistematizada. Oriundo de uma atividade já em vigor no contexto de ensino em que foi implementado, o projeto se destaca, inicialmente, pela aspiração de expandir o sentido da leitura literária entre alunos que já vivenciavam tal experiência, porém circunscrita a uma interação um pouco mais informal com os textos.

O trabalho proposto baseia-se na leitura de uma obra que faz parte do cânone escolar juvenil, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. Trata-se de um texto ousado já à época de sua publicação,

visto que sua primeira edição se deu ainda nos anos 1970, período correspondente à ditadura militar brasileira, um contexto de grandes embates entre padrões conservadores de comportamento e discursos de ampla valorização das liberdades de expressão e de pensamento. Não menos ousada, ainda, é a adoção da obra como centro de práticas leitoras numa sala de aula de escola pública, em 2019, ano em que, por uma infeliz coincidência, assistimos à reedição dos embates ideológicos vividos à época em que surgiu na cena literária o livro de Lygia Bojunga.

A escolha de uma obra densa como é, reconhecidamente, *A bolsa amarela*, evidencia a perspicácia da proponente do projeto em estabelecer o profícuo diálogo entre leitura, literatura e experiência humana. A inquietação que o texto de Bojunga é capaz de instaurar na professora-leitora parece ser o que a impulsiona a propor um caminho de leitura fortemente vinculado ao exercício de uma educação estética articulada ao desenvolvimento ético. Nesse sentido, o trabalho de leitura da obra organiza sua arquitetura a partir do frequente e diversificado registro dos impactos do texto — sobretudo no que se refere à urdidura do enredo — nas reflexões dos alunos a respeito de si e de sua relação com o seu contexto histórico-social.

Curiosamente, as duas propostas de prática de leitura de texto literário apresentadas nesta seção coincidem em aspectos que são, hoje, no campo dos estudos sobre a didática de literatura, formulações bastante complexas, na medida em que almejam articular duas instâncias que, por muito tempo, foram tratadas como excludentes: o conhecimento formal, fundado na tradição teórica, e os saberes individuais dos alunos, repertoriados ao longo de suas trajetórias de estudantes e por meio de suas experiências subjetivas. Trata-se, portanto, de operar a busca de um equilíbrio entre a orientação enquadrada em parâmetros teóricos e interpretativos e a abertura para o que pode ser absolutamente imprevisível, porque oriundo das subjetividades e das intersubjetividades que se enredam nas práticas de leitura em sala de aula.

Muito relevante, nesse sentido, é o compartilhamento dessas experiências, que não se fizeram sem percalços, falhas, deslizos. As narrativas aqui trazidas, fruto das vivências e das posteriores reflexões que dela se fizeram, têm a capacidade de impulsionar os desejos por uma escola que se identifique mais ainda com o seu permanente propósito de ensinar a ler, porém almejando, com isso, encorajar para o risco da imaginação, da criatividade e da vontade de inventar um novo mundo.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. Tradução Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 04, n. 09, p. 803-809, set 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

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

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor-autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2011. (Primera edición eletrónica).

MONTES, Graciela. *La frontera indómita*. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Ciudad de México: FCE, 2017.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

Uma proposta didático-metodológica para a educação literária: a representação feminina em *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011)

Ana Paula Franco Nobile Brandileone (UENP)

Angelita Cristina de Moraes (UENP)

Resumo: Recorte de dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras — Profletras/UENP, intitulada *A representação feminina na obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária*, este artigo apresenta uma proposta didático-metodológica para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo é dar foco à representação da mulher e, desse modo, oportunizar ao jovem leitor vivenciar e compreender o texto literário como potencial educativo, de conhecimento do mundo e do ser e fonte de humanização. Respalhada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário (COSSON, 2007), como processo para a educação literária via leitura na escola, a proposta didática tem como objeto de estudo e análise o romance *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011). No que tange aos resultados obtidos com a implementação do material didático, pode-se destacar que os discentes, a partir da leitura integral da obra literária, associaram aspectos de composição aos de conteúdo, bem como foram incitados a repensar discursos e representações estereotipadas em relação ao gênero feminino, indo, portanto, além da aquisição de conteúdos curriculares.

Contextualizando a proposta didático-metodológica: desafios e possibilidades

A necessária articulação de conteúdos curriculares a temas contemporâneos, já apontada em documentos oficiais, como na Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no

Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), deu origem à pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, Proletras/UENP. Desenvolvido no período de 2016 a 2018, que culminou com a elaboração de uma proposta didática para leitura da obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011), o referido estudo deu destaque para questões que envolvem grupos marginalizados, entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante, seja por critério de sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física (DALCASTAGNÈ, 2005). Essa associação, a partir das atividades propostas, pôde oportunizar ao jovem leitor, a partir do universo simbólico da linguagem literária, experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças, entre outros aspectos possíveis a partir das especificidades da obra literária.

Sublinha-se aqui o papel substantivo do texto literário. Entende-se que, embora todos os gêneros de textos sejam importantes, o texto literário assume destaque, tanto pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções — psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) —, quanto pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero textual, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra. Por isso, segundo Candido (1995), o texto literário poderá atuar na formação do sujeito leitor, seja pelo seu poder transformador e emancipador, ou pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, o que nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Partindo dessa concepção de literatura, a educação literária pode contribuir para a formação de indivíduos críticos diante da sociedade plural em que vivem, capazes de romper com modelos padronizados

social e/ou culturalmente. Entre esses paradigmas estão os relacionados às questões de gênero²⁶, que também devem ser superados a fim de tornar a nossa sociedade mais justa e igualitária:

A presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura tem que ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos 'educação'. (COSSON, 2011, p. 290).

Segundo Balça e Azevedo (2016, p. 3), a educação literária supera o processo escolar de ensino e aprendizagem da literatura, na medida em que está vinculada “[...] ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis”. Entretanto, os estudiosos consideram que a educação literária não se desenvolve espontaneamente, já que educar literariamente implica atividades planejadas, isto é, a leitura literária deve ser trabalhada no contexto escolar, de forma motivada e sistematizada. Mas, para tanto, asseguram os autores, os mediadores assumem papel fundamental.

²⁶ No que concerne à noção de gênero aqui adotada, ela vai ao encontro da concepção da estudiosa Joan Wallach Scott (1995). Segundo a autora, “gênero” é um elemento constitutivo de caráter social das diferenças baseadas no sexo, colocando em questão a naturalização das características identificadas como femininas ou masculinas, fixadas culturalmente como pertencentes a esses polos. Abdicando do determinismo biológico, o gênero aponta a criação de ideias sobre os papéis ajustados aos homens e às mulheres. À medida que o sexo diz respeito à identidade biológica de uma pessoa, o gênero refere-se à sua construção como sujeito feminino e masculino. Assim, o gênero acarreta a atribuição de valores culturais e diferenças percebidas, fixando disputas de poder sobre a ideia que pode ser considerada culturalmente legítima e autorizada, caracterizando-se uma categoria de análise que manifesta a historicidade das disparidades sociais entre os sexos e explicando a relação entre práticas femininas e masculinas do passado e as atuais.

Nesse sentido, emergiu a necessidade de sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integrasse uma prática de educação pela literatura. Assim, foi produzida uma proposta didática, a fim de fomentar a leitura do texto literário no ambiente escolar, que teve como estimativa de execução vinte e sete aulas. O material didático proposto foi voltado para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio da rede pública, localizado na cidade de Cornélio Procópio, Paraná. As atividades foram sistematizadas em uma Sequência Expandida, segundo os pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, de Cosson (2007), tendo como objeto de análise e estudo a obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011).

Um olhar sobre o romance de Stella Maris Rezende: representação e visibilidade feminina

A seleção de *A mocinha do Mercado Central* constitui-se um meio de dar visibilidade à representação feminina, considerando que a mulher teve seu reconhecimento negado e/ou adiado por conta dos preceitos sociais e culturais impostos ao longo da história. Além do apagamento da mulher como escritora literária, o que a impossibilitou de falar de si e/ou do mundo por meio da literatura, a sua presença como personagem também é reduzida quando comparada à presença masculina nos romances brasileiros contemporâneos. Figurando entre os grupos sociais marginalizados pela ficção, para as mulheres “[...] são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 15). Por isso, segundo Schmidt (1995, p. 187), “A literatura feita por mulheres envolve dupla conquista: a da identidade e a conquista da escritura”.

O romance da escritora mineira Stella Maris Rezende foi vencedor do Prêmio Jabuti de 2012 nas categorias Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção. Trata-se de um romance de

formação²⁷, que está organizado em nove capítulos e narra a história de uma moça simples e sonhadora, Maria Campos, concebida de forma violenta. No percurso do ônibus, de Belo Horizonte a São Paulo, a mãe é estuprada. Ao descobrir-se grávida, Bernardina, que era “[...] firme, resistente” (REZENDE, 2011, p. 27), optou pela vida e decidiu manter a gravidez, sozinha, na cidade de Dolores do Indaiá, no interior de Minas Gerais.

Estimulada pela sua vizinha e amiga Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, que considerava importante os significados dos nomes, Maria, cujo sentido é “a escolhida, a senhora” (REZENDE, 2011, p. 18), decidiu, aos dezoito anos de idade, viajar pelo Brasil. Pelos vários locais onde passa a morar, assume não apenas diferentes nomes, mas também personalidades distintas, correspondentes ao significado de cada novo nome de que se apropria. Para a personagem principal “[...] o mais premente naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento de ser mais senhora de si” (REZENDE, 2011, p. 20).

De acordo com Leite (2015, p. 131), o ponto de partida da aventura da personagem de Rezende “[...] é a ideia de que os nomes fazem as pessoas, isto é, seus significados determinam não só o caráter do portador, como o caminho que irá trilhar na vida”. A autora acrescenta que a história da jovem, que começara tragicamente de um estupro, desdobra-se em diversas outras, escolhidas por Maria, na medida em que também elege nomes e procura vivenciar as experiências que cada um deles indica.

Enquanto dormia e sonhava no ônibus, decidiu tornar-se Zoraida, mulher cativante e sedutora, que trabalhava em um restaurante de Brasília. Em São Francisco, Norte de Minas, chamou-se Tereza, moça prestimosa, enfermeira voluntária e dedicada em um hospital de parques recursos. Em São Paulo, foi Simone, “aquela que escuta” (2011, p. 36), vendedora ambulante na rua 25 de Março. Em Belo Horizonte, tornou-se Miriam, “a filha desejada” (2011, p.

²⁷ Gênero literário definido pelo escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg, na orelha do livro.

49), conheceu o Mercado Central e o amor à primeira vista na praça Raul Soares. No Rio de Janeiro, Nídia, “pássaro recém saído do ninho” (2011, p. 59), trabalhou em uma padaria e fascinou-se pelo mundo da leitura. Em São João Del Rey, como Gilda, “aquela que pode se sacrificar” (2011, p. 88), conheceu seu pai. De volta à cidade natal, Selma (“a amiga da paz”, 2011, p. 97) Gilda Nídia Miriam Simone Tereza Maria Campos reencontra sua mãe e se entristece pelo suicídio da amiga Valentina Vitória. Por fim, Telma Lara, nome artístico adotado pela profissão de atriz.

Salienta-se que, a cada mudança espacial, integram-se, ainda, temáticas diversas referentes ao universo juvenil, como o amor, os conflitos existenciais. Outras, peculiares à idade, como a esperança, a imaginação, o sonho, a construção de identidade etc.; ou, ainda, que se apresentam no mundo atual, por exemplo, a morte, o suicídio e o abuso sexual. Ao abordar temas que compõem o mundo contemporâneo, o romance propicia debates e reflexões críticas para o leitor, uma vez que apresenta assuntos considerados perigosos ou tabus, que integram o cotidiano dos jovens (GENS, 2008), como os referentes à violência contra a mulher, entre eles, a violência sexual.

Por meio, portanto, da tríade autora — narradora — protagonista, Stella Maris Rezende cede voz e espaço para o gênero feminino, bem como colabora para superação de representações identitárias embasadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas do ser humano na literatura, entre eles a da mulher. Além disso, as diferentes personagens são construídas e representadas por um viés que rompe o maniqueísmo, refletindo situações e comportamentos existentes na sociedade contemporânea, concorrendo, desse modo, para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra.

Tais aspectos, no entanto, não desprezam a atuação do leitor na construção dos sentidos do romance, pois permitem que interaja com o texto, preenchendo lacunas e fazendo uso da imaginação. A partir do jogo estabelecido com o significado dos nomes, dos deslocamentos espaciais, da fragmentação e anacronia narrativas, da

presença da intertextualidade, seja implícita e/ou explícita, do universo artístico do teatro e do cinema, da repetição de termos e do jogo de palavras, que contempla neologismos e expressões mineiras, *A mocinha do Mercado Central* aguça a atenção e o encanto do leitor pela forma artística com que as ideias são construídas, bem como desvela o gosto estético da autora e o quanto a relação entre forma e conteúdo são importantes na construção do texto, já que o valor expressivo do enunciado é indissociável dos termos e de sua ordenação. Assim, a união entre o plano do conteúdo e o estrutural diz muito *do* e *sobre* o mundo real (JOUVE, 2012) e expande a capacidade de ver e sentir o ser humano (CANDIDO, 1972; 1995).

A essa fatura textual se associa, ainda, a trajetória de Maria que, na busca pela construção de sua identidade, leva o jovem leitor a vivenciar, a partir do universo simbólico da linguagem literária, certos embates, alguns no âmbito de suas próprias experiências. Desse modo, a literatura atua como uma espécie de prática emancipadora e humanizadora, contribuindo, assim, para o processo de formação leitora e humana do indivíduo, porque o coloca diante de um projeto estético que humaniza, porque o faz viver (CANDIDO, 1972).

Mediação de leitura: uma proposta didática para o estudo literário de *A mocinha do Mercado Central*

A obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011), além de discutir temáticas associadas à mulher, colabora para a expansão do repertório estético, cultural, histórico e social do jovem leitor. Para tanto, ressalta-se que o trabalho com a obra está articulado com uma proposta metodológica, a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007), que é composta por sete etapas: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização (Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Temática, Presentificadora e Crítica), Segunda Interpretação e Expansão. Destaca-se, ainda, que os pressupostos do diário de leitura também

foram utilizados como estratégia metodológica, a fim de fazer emergir a subjetividade dos alunos.²⁸

Em relação à avaliação, Cosson (2007, p. 113) destaca que, se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. Ressalta que “[...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores”. Desse modo, a leitura do discente deve ser discutida, questionada e analisada, bem como deve apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Explicita, ainda, que a avaliação deve ocorrer em diferentes momentos no processo de leitura e que se faz, basicamente, por meio de discussões e registros escritos.

Salienta-se, ainda, que, ao longo da proposta de sistematização literária do romance, o diário de leitura foi mais uma estratégia metodológica para a educação literária. Para tanto, foram elaboradas perguntas que nortearam os alunos a refletirem sobre a obra. O objetivo foi criar condições para que os sujeitos leitores envolvidos nessa situação específica de comunicação expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura (MACHADO, 1998). Desse modo, se de um lado o diário de leitura responsabiliza o aluno-leitor pela construção dos sentidos do texto, por outro, permite a sua expressão subjetiva, valorizando, destarte, a sua subjetividade leitora e seu papel na recepção crítica do texto literário em estudo (ROUXEL, 2012).

Nesse contexto, destaca-se, ainda, o *portfólio*, perspectiva metodológica que permite o arquivamento dos textos lidos e produzidos pelos alunos, possibilitando ao docente acompanhar o desenvolvimento dos alunos pela comparação dos resultados

²⁸ Versão completa da dissertação e da proposta didático-metodológica está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t3/10888-angelita-cristina-de-moraes-2018/file>

iniciais com os últimos (COSSON, 2007, p. 48). Ressalta-se que a implementação do material didático ocorreu de modo parcial, uma vez que não houve tempo suficiente para sua aplicação integral. Das sete etapas previstas na produção didática, foram executadas quatro, Motivação, Introdução, Leitura e Primeira Interpretação, totalizando dezoito aulas ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2017. Julgou-se fundamental atingir a quarta etapa da Sequência Expandida, momento em que o aluno não apenas traduz o impacto que a obra literária teve na sua sensibilidade, mas especialmente por ter um “caráter de fechamento” no processo de letramento literário (COSSON, 2007, p. 84).

A primeira dificuldade enfrentada na implementação foi em relação à aquisição tanto dos cadernos, para a confecção dos diários de leitura, quanto das obras literárias. A falta de recursos financeiros da instituição de ensino justificou-se como obstáculo para a aquisição dos materiais. Diante desse cenário, foi necessária a utilização de recursos próprios da professora regente da turma para a compra dos cadernos e das obras literárias.

A primeira etapa, Motivação, que teve como duração uma aula, objetivou “Motivar os alunos para a leitura da obra, por meio de discussões e/ou reflexões de temáticas diversas sobre a mulher” (MORAES, 2018, p. 111). Nela, foram propostas três atividades: leitura, em grupos, de textos relacionados à mulher; discussão e socialização de aspectos dos textos²⁹ que mais chamaram atenção dos alunos que foram divididos em grupos; e, por fim, os alunos de cada grupo responderam (oralmente) a alguns questionamentos apresentados pela professora sobre os textos. Alguns exemplos de questionamentos orais sugeridos: (1) As reportagens apresentam algo em comum? Indique aspectos que convergem e divergem. (2) Considerando as situações de violência vivenciadas pelas mulheres nas reportagens, você considera que tais realidades podem ser superadas ou minimizadas ao longo do tempo? Como? (3) O que você sentiu ao ler o texto? (4) Na sua opinião, como as pessoas se

²⁹ As anotações deveriam ser guardadas, posteriormente, no *portfólio*.

sentem ao se depararem com tais assuntos e/ou situações que ainda são tão comuns na sociedade atual? (5) Você já presenciou e/ou sofreu violência? O que sentiu? Como reagiu?

O grupo de 24 alunos mostrou-se muito engajado na execução dessas atividades.

Com relação à primeira etapa, pode-se afirmar que as temáticas que emergiram por meio da leitura das reportagens jornalísticas, como o suicídio feminino, o assédio contra a mulher, a independência da mulher, as disparidades enfrentadas no mercado de trabalho e os acontecimentos que geraram a Lei Maria da Penha, despertaram o interesse dos estudantes para o romance. Isso pode ser verificado quando, ao final da aula, os alunos foram conversar com a docente curiosos em saber sobre a obra, entusiasmados para iniciar a leitura. Nada, entretanto, foi revelado sobre a obra, apenas que os temas abordados nos textos jornalísticos seriam incorporados pela obra de Stella Maris Rezende. Desse modo, a primeira etapa cumpriu com o seu objetivo, que é o de preparar o discente para o universo do livro a ser lido (COSSON, 2007).

A segunda etapa, denominada Introdução, cuja duração foi de uma aula, teve como objetivo “Apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, incitando os alunos para a construção de hipóteses de leitura” (MORAES, 2018, p. 112). A primeira atividade proposta nesta etapa foi fazer a exploração (oral) dos elementos paratextuais da obra (capa, orelha do livro, folha de rosto, epígrafe, prefácio, contracapa). Em seguida, foram trazidas algumas questões para reflexão e debate: (1) Considerando os elementos externos da obra, por que, na sua opinião, ela tem como título *A mocinha do Mercado Central*? (2) Como você imagina essa personagem? (Características físicas, gostos, personalidade etc.). (3) Você sentiu vontade de ler a obra? Por quê?

Após o debate, os alunos fizeram o registro das respostas no diário para que, durante a leitura da obra, pudessem verificar se as hipóteses se confirmaram ou não. Além disso, foi explicitado aos estudantes os motivos que levaram à seleção da obra.

Ao trabalhar com os elementos paratextuais, observou-se que a turma não conhecia a autora, devido a questionamentos feitos pelos próprios alunos sobre quem era Stella Maris Rezende. Outro aspecto a ser mencionado é que a maioria deles também desconhecia o conceito de epígrafe, orelha e prefácio. Em relação à folha de rosto, os discentes revelaram que não costumavam observar as informações contidas nela. Por isso, favorecer um novo olhar para os elementos que integram a obra literária é oportunizar a sua compreensão, pois eles apresentam dados importantes que auxiliam o leitor no contato inicial com a obra, estimulando-o à leitura, bem como permitem construir antecipações, orientando-o na construção dos sentidos do texto.

A fim de justificar a seleção do romance para a turma, foi explicado que a escolha se deu por alguns fatores: ser de autoria feminina, ter uma protagonista do gênero feminino e, principalmente, por apresentar qualidade estética, possibilitando a expansão dos limites textuais e a ampliação das referências culturais, sociais, históricas e intertextuais do aluno. Cientes da escolha, a etapa foi finalizada, instigando os alunos a construir hipóteses de leitura e fazer o registro das primeiras impressões sobre o livro, cumprindo, portanto, com o objetivo proposto pela etapa, que é a apresentação do autor e do livro, bem como “[...] permitir que o leitor receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2007, p. 61).

A terceira etapa, Leitura, prevê negociar com os alunos os prazos de finalização da leitura, que deverá ser realizada extraclasse. Dessa maneira, é importante que seja organizado um cronograma, indicando-se a data adequada para o término, e que haja um acompanhamento do processo pelo docente a fim de auxiliar e orientar as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes, bem como a verificação da efetividade da leitura extraclasse realizada, que pode ser feita por meio dos intervalos de leitura; momentos de enriquecimento da compreensão do texto principal, podendo, inclusive, utilizar-se de outros textos, literários ou não, com o propósito de dialogar com a obra. Cosson (2007, p. 64) destaca

a importância dos intervalos: “É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos, diagnosticando problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração”. Sugeriu-se a divisão em dois intervalos de leitura: 1º Intervalo: leitura das páginas 13 a 58; 2º Intervalo: leitura das páginas 59 a 111.

O Primeiro Intervalo de Leitura, com duração de sete aulas, teve como objetivos “Verificar a compreensão dos capítulos iniciais da obra (primeiro ao sexto capítulos)”, “Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre o romance”, “Estimular a criatividade do aluno por meio da criação de títulos para os capítulos do livro”, “Relacionar a obra com a realidade do aluno” e “Estabelecer diálogo textual com *A mocinha do Mercado Central*, a partir do conto ‘Porém, igualmente’, de Marina Colasanti (1999)” (MORAES, 2018, p. 118). Dentre as atividades propostas, destacam-se o registro (no diário de leitura) e posterior compartilhamento das impressões sobre a obra, provocadas a partir de algumas perguntas norteadoras, como: o que eles sentiram ao ler os capítulos iniciais; qual era a opinião deles sobre a linguagem empregada pela autora; se tiveram dúvidas quanto ao vocabulário; a opinião sobre a violência ainda enfrentada por mulheres, como a vivida pela personagem Bernardina; se a obra causou surpresa; entre outras.

A partir da leitura dos capítulos do Primeiro Intervalo, os alunos foram instigados a elaborar outros títulos, justificando a escolha dos novos títulos, por escrito, no diário de leitura. Os alunos foram, ainda, convidados a explorar as relações intertextuais do capítulo sétimo do romance com o miniconto (entregue de forma impressa) de Marina Colasanti (1999), “Porém, igualmente”, já que os textos trazem semelhanças temáticas. Organizada em quatro grupos, a turma realizou, também, uma entrevista imaginária com personagens do conto “Porém, igualmente” ou dos capítulos lidos do romance, a fim de estimular a imaginação e a observação sobre

possíveis relações entre a ficção e a realidade. Por fim, considerando que a personagem protagonista assume diversos nomes ao longo da narrativa, foi solicitado que os discentes pesquisassem o significado dos seus próprios nomes e estabelecessem relação entre o seu nome e sua personalidade, com o objetivo de levá-los a construir, pela prática, o conhecimento.

Vale destacar que, antes mesmo da proposição da atividade acima, os alunos, incitados pela obra, resolveram, por conta própria, realizar a pesquisa, o que demonstra que a seleção do romance conseguiu dar o primeiro passo para a formação do hábito de leitura, que é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, pois, segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 18), “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler”. Por isso, no momento de socialização da pesquisa, grande parte dos alunos considerou que o nome tinha relação com a personalidade deles.

No decorrer do Primeiro Intervalo, observou-se que as dúvidas trazidas para a sala de aula estavam relacionadas à compreensão do vocabulário e de partes do enredo. Para que pudessem realizar as atividades e evoluir na leitura da obra, o romance era retomado frequentemente para sanar as dificuldades. Vale destacar que o compartilhamento das respostas auxiliou a compreender melhor o livro, solidificando o exposto por Souza (2016) de que as trocas de impressões de leitura colaboram na construção de sentidos da obra literária.

No momento do compartilhamento dos registros do diário de leitura, alguns alunos destacaram o fato de que Maria Campos, ao sair viajando pelo Brasil, sozinha, batizava-se com outros nomes, adquirindo, assim, outras personalidades. Para eles, as atitudes da protagonista simbolizavam uma mulher corajosa e independente. Revelaram, ainda, identificação com a protagonista, na medida em que disseram ter vontade de se comportar de forma semelhante. Nesse contexto, a discussão sobre as relações de gênero emergiu

(como na primeira etapa), mas, agora, a partir do drama vivenciado por Bernardina, que sofreu abuso sexual quando ainda era jovem.

Em relação à elaboração de outros títulos para os seis primeiros capítulos do romance (checagem de leitura), salienta-se que a escolha dos novos títulos pelos alunos teve relação com o conteúdo exposto nos referidos capítulos, demonstrando que tinham lido as páginas solicitadas; apenas quatro alunos não cumpriram a atividade integralmente. Para a nomeação dos capítulos encontraram dificuldade na compreensão de alguns trechos do romance, principalmente no primeiro e segundo capítulos, devido à sua composição estrutural que, *in medias res*, antecipa acontecimentos que somente serão revelados nas páginas seguintes, aspecto que evidencia a pouca familiaridade do leitor com formas de escrita literárias que não sejam aquelas ligadas à linearidade narrativa.

No que se refere ao conto, “Porém, igualmente” de Marina Colasanti (1999), que estabelece diálogo com *A mocinha do Mercado Central*, a partir de tema comum, a violência contra a mulher, alguns discentes se revelaram surpresos não apenas com o desfecho do texto, mas também com a atitude violenta do marido da protagonista Eulália. Durante as discussões sobre o conto, a maioria dos alunos disse não compreender a passividade da personagem diante da violência sofrida em âmbito doméstico, bem como constataram que, não raro, no mundo atual mulheres ainda enfrentam situações semelhantes à de Eulália.

Também merece destaque a atividade na qual os alunos tiveram que elaborar uma entrevista. Na apresentação da atividade alguns alunos do sexo masculino incorporaram personagens femininas sem pudor, bem como os sentimentos e os conflitos vivenciados por elas no romance e/ou no conto de Marina Colasanti. Ainda imitaram o sotaque mineiro, quando era Bernardina, a mãe da protagonista, ou Maria, originárias de Minas Gerais. Enfatiza-se que os estudantes demonstraram conhecer o gênero textual proposto, pois não apresentaram dificuldades na realização da atividade, seja na parte escrita, na apresentação ou na articulação das entrevistas com a obra

de Stella Maris Rezende. Por meio dessa atividade, os estudantes puderam se colocar “na pele” das personagens e, assim, adentrar na obra, bem como vivenciar alguns dos sentimentos e/ou conflitos enfrentados por elas.

Com duração de sete aulas, o Segundo Intervalo de Leitura teve como objetivos “Averiguar a compreensão dos alunos sobre o romance (do sétimo ao nono capítulos)”, “Identificar e conceituar o que é a intertextualidade” e “Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo” (MORAES, 2018, p. 120). As atividades para essa etapa foram as seguintes: socialização da atividade sobre o significado do nome e relação com a personalidade do aluno; dinâmica de grupos (organização da turma em dois grupos para responderem a perguntas relacionadas aos capítulos do romance referentes ao segundo intervalo, da página 59 à 111); apresentação oral das impressões sobre o romance, registradas no diário de leitura; discussão e reflexão sobre o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa; apresentação do conceito de intertextualidade; exploração do conceito de intertextualidade com os alunos, chamando a atenção para outros intertextos presentes na obra.

Nessa etapa foi proposta uma dinâmica em grupos (checagem de leitura), na qual a turma foi dividida em duas equipes. A cada pergunta apresentada, as equipes reuniam-se para acordar sobre a resposta que seria exposta ao outro grupo, desvelando o trabalho coletivo. A única questão que um dos grupos errou foi a relacionada ao nome que a protagonista adquiriu em Belo Horizonte e o seu significado. Os alunos atribuíram o erro ao fato de a personagem principal adquirir variados nomes no decorrer da narrativa, dependendo do lugar que visitava, o que os levou ao equívoco, diante de tantos nomes e significados. O resultado da atividade foi positivo, já que os discentes manifestaram ter lido o romance.

Antes da socialização das impressões de leitura sobre os três últimos capítulos da obra, “A oitava visitante”, “Os sinos” e “Olhos verdes”, os alunos foram convidados a responder, por escrito, no

diário de leitura, a algumas questões orientadoras, entre elas: (1) O que você achou do final do romance? (2) Para você, o desfecho da obra constituiu-se como algo previsto ou inesperado? Por quê? (3) A narrativa é composta de enredos menores independentes, dentro, entretanto, de um enredo maior sobre Maria, a protagonista. Você considera esse recurso utilizado pela autora interessante? Por quê? (4) No romance lido, você teve alguma dificuldade? Se sim, quais? Procurou saná-las de que maneira? (5) Você considera que o título da obra, *A mocinha do Mercado Central*, sugere a relação existente entre personagem e espaço?

Conforme destacado, depois do compartilhamento das respostas, os alunos foram instigados a revisitar as suas próprias respostas, dada a ampliação de sentidos favorecida pela troca. Observa-se que as principais dúvidas estavam, novamente, relacionadas a trechos do enredo e ao vocabulário. A fim de sanar essas dificuldades, os alunos reliam a obra, bem como pesquisavam quando as palavras eram desconhecidas, o que colaborou para a compreensão e fruição do romance. Outros, deixavam para saná-las em sala de aula, com a professora. É importante, uma vez mais, destacar a importância do diário de leitura e do espaço destinado ao compartilhamento das anotações dos discentes, que não apenas auxiliaram na identificação das dificuldades durante a leitura, mas também permitiu obter registros da recepção dos leitores em relação à compreensão da obra, de modo que se pudesse oferecer andaimes para a construção de sentidos e fruição do texto (SOUZA, 2016).

É importante salientar que muitos discentes, quando compartilharam suas respostas sobre a questão “Você gostaria de mudar algo na narrativa do romance? O quê?”, fizeram referência à morte de Valentina Vitória. Revelaram que era incompreensível alguém se suicidar por questões amorosas e, por isso, ansiavam por um destino diferente para a amiga da protagonista. Nesse contexto, chama atenção o fato de terem se lembrado de uma das reportagens jornalísticas, que versava sobre o suicídio de uma mulher, leitura realizada na primeira etapa da implementação. A associação entre

obra e reportagem oportunizou que estabelecessem diálogo entre a situação narrativa em foco e o suicídio exposto no texto jornalístico, o que trouxe à tona, novamente, aspectos relacionados à condição da mulher. Diante disso, é possível concluir que, ao propor atividades que enriqueçam a leitura do texto principal, pode-se alcançar êxito, já que “A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2007, p. 81).

O trabalho com a intertextualidade foi imprescindível, de um lado porque é recurso basilar de composição da obra e, de outro, porque a maioria dos discentes demonstrou não ter conseguido estabelecer relações com os intertextos presentes na obra, anteriormente às atividades propostas. Dessa forma, a exploração desse recurso narrativo contribuiu para que os alunos conhecessem Fernando Pessoa, autor desconhecido para eles, e o seu poema “Não sei quantas amas tenho”, de forma integral, visto que no romance são apresentados apenas fragmentos. Além disso, puderam refletir sobre o texto poético, sobretudo a articulação entre os recursos expressivos e aspectos do conteúdo, bem como sobre o processo heteronímico do escritor português, o que auxiliou na expansão da compreensão do poema e da obra. Tendo em vista que o romance faz intertextos com outras obras e outros autores, como *As mil e uma noites*, frases e a obra de Otto Lara Resende, *O príncipe e o sabiá*, com o filme da série Harry Potter, alusão à personagem Marília de Dirceu, com os poemas de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco” e de Carlos Drummond de Andrade, “Preso à minha classe e a algumas...”, outras atividades foram indicadas, a fim de verificar os efeitos de sentido gerados na obra.

A quarta etapa da sequência, Primeira Interpretação, teve como duração duas aulas e objetivou “Verificar a apreensão global do aluno sobre a obra” (MORAES, 2018, p. 126). Para tanto, foi proposta a produção textual de uma resenha crítica, considerando as especificidades do gênero textual. Inicialmente, os alunos demonstraram receio diante do gênero textual, pois não estavam

familiarizados com ele. Entretanto, quando começaram a produzir o texto, as dúvidas relacionadas, principalmente, à composição estrutural, foram dissipadas. Em linhas gerais, pode-se dizer que os alunos apreenderam a obra, já que apresentaram apreciações críticas sobre o romance. Um aspecto importante foi que várias das considerações apresentadas pelos alunos na resenha estiveram relacionadas a questões abordadas no diário de leitura, como as vinculadas à linguagem, enredo, estrutura da obra, temáticas, personagens, intertextos, relação com a atualidade, entre outros.

As etapas apresentadas a seguir não foram implementadas, mas segue a descrição. A quinta etapa, que se refere às Contextualizações, possui quatro aulas de duração e objetiva “Aproximar a obra ao tempo presente da leitura”, “Relacionar temas abordados no romance ao contexto atual do aluno, objetivando a sua humanização” e “Refletir sobre a crítica existente no romance de Stella Maris Rezende, de modo a favorecer a ampliação do horizonte de leitura da turma” (MORAES, 2018, p. 128). Das sete Contextualizações propostas por Cosson (2007), foram selecionadas a Presentificadora, a Temática e a Crítica, sendo que, para a apresentação de cada uma delas, propôs-se que a turma se dividisse em três grupos. Para tanto, o professor pode solicitar a elaboração de slides ou cartazes para posterior exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos.

Para a Contextualização Presentificadora, os alunos devem realizar uma pesquisa sobre a mulher no mercado de trabalho, observando as profissões mais exercidas, locais de trabalho, preconceitos quanto ao gênero feminino, como diferença salarial, menor número de cargos de liderança, quando comparados ao gênero masculino, por exemplo, etc.. Na Contextualização Temática, pesquisa-se sobre o problema da violência sofrida pela mulher e, nesse contexto, verifica-se o tipo de violência mais recorrente contra a mulher (abuso sexual, agressão verbal, psicológica etc.), a faixa etária em que a violência ocorre com maior frequência, quem geralmente é o agressor, quais atitudes devem ser tomadas pela pessoa agredida,

quais medidas legais podem ser acionadas, entre outros aspectos. E, por fim, na Contextualização Crítica, realiza-se pesquisa sobre a recepção crítica do romance *A mocinha do Mercado Central*. Como sugestão, o professor pode indicar a retomada da orelha da obra, na qual o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz considerações críticas, a leitura da segunda seção da dissertação de Lilian Rosa Aires Carneiro³⁰ (2015, p. 22-33), bem como dos ensaios “A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*”, de Ângela Leite³¹ e “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos³².

Quanto à Segunda Interpretação, com duração de três aulas e objetivando “Aprofundar a leitura realizada sobre a obra”, “Estimular a capacidade crítica dos alunos” e “A partir do romance, abordar o tema ‘violência contra a mulher’, de modo que os alunos se posicionem e reflitam criticamente sobre o assunto” (MORAES, 2018, p. 128), os alunos são convidados a refletir sobre a figuração da violência contra a mulher no romance e produzir um relato pessoal a partir da escolha de uma das propostas: estar na posição de Maria Campos (protagonista do romance) ou colocar-se na “pele” de Bernardina. Anteriormente às produções, o gênero textual deverá ser trabalhado e, após a produção, o docente poderá fazer a análise linguística para que todos os alunos reestruturem o texto, com posterior arquivamento no *portfólio*.

A sétima e última etapa, Expansão, com sugestão de execução em duas aulas e tendo como os objetivos “Introduzir uma nova obra que dialogue com o romance *A mocinha do Mercado Central*” e

³⁰ A dissertação *Espaço e identidade: em A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende”, de Lilian Rosa Aires Carneiro, está disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG): <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5730>.

³¹ O ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*”, de Ângela Leite, publicado na *Revista Sentidos da Cultura*, encontra-se disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/590>. Acesso em: 13 set. 2022.

³² O texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos, está disponível no *blog*: <http://euamoliteraturainfantil.blogspot.com.br/2012/02/maria-campos-moca-de-muitosnomes.html>.

“Reiniciar uma nova sequência de leitura literária” (MORAES, 2018, p. 132), propõe-se a ultrapassar os limites da obra de Stella Maris Rezende, introduzindo uma segunda obra, para continuar o processo do letramento literário. Para tanto, selecionou-se a obra *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende (2016), vencedora, em 2017, do Prêmio Casa de Las Américas, na categoria Literatura Brasileira, do Prêmio São Paulo de Literatura, em 2017, terceiro lugar do Prêmio Jabuti, de 2017, categoria romance, e destaque do Programa Petrobrás Cultural.

Narrado em primeira pessoa, *Outros cantos* dialoga com *A mocinha do Mercado Central*, pois além de as protagonistas apresentarem o mesmo nome, os romances retratam a emancipação das personagens femininas gerada pelas experiências dessas jovens que viajam para diferentes locais, a partir dos quais experimentam culturas diferentes, vivenciam descobertas e aprendem a superar as dificuldades. Além disso, a obra pode levar à identificação com o jovem leitor, na medida em que traz, assim como o romance de Stella Maris Rezende, aspectos do universo juvenil, como o amor, conflitos peculiares à idade, a esperança, a imaginação e o sonho.

Quanto à forma literária, *Outros cantos* se vale igualmente do recurso da intertextualidade, o que instiga o leitor a participar na obra, por meio de seus conhecimentos prévios e/ou de suas referências de leitura, contribuindo para o aprimoramento do saber literário. Acrescenta-se que nos dois romances há incorporações de expressões típicas da linguagem local e, ainda, a apresentação de informações históricas e dados da realidade social e cultural de cada lugar visitado, o que colabora para a ampliação do repertório linguístico e dos universos histórico, social e cultural do leitor. Nota-se também em ambos os romances, uma estrutura narrativa fragmentada que, no caso de *Outros cantos*, obedece à ordem determinada pela memória do narrador. Há no deslocamento espacial e temporal de Maria do Socorro, personagem protagonista na obra, decorrente das lembranças de viagens, a construção de

pequenos enredos que, entretanto, coadunam-se em torno de um maior e central.

Por fim, mas não menos importante, está o fato de que a obra tem como autora, narradora e personagem principal a figura feminina, bem como aborda questões ligadas à condição da mulher no contexto atual, como as relacionadas ao trabalho, à violência doméstica, e não revelam representações estereotipadas em relação ao gênero feminino. Em *Outros cantos*, entretanto, a identificação com o universo feminino é ainda mais intensa, na medida em que a narrativa é contada não apenas pela protagonista, mas também sob o seu ponto de vista.

Considerações finais: na busca de um arremate

A implementação do material didático evidenciou, ainda que aplicado de forma parcial, que o aluno conseguiu ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando uma leitura mais global e densa, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. Além disso, a proposta de intervenção revelou-se como uma possibilidade de abordar as especificidades da literatura que, além de ser uma prática social e política, é capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação do leitor. Também desvelou que a partir de uma prática pedagógica sistematizada, os conteúdos curriculares podem e devem dialogar com temáticas contemporâneas vivenciadas pelos próprios discentes. Assim, a proposta de sistematização da leitura literária conduziu o aluno a percorrer o romance nas suas mais diversas especificidades, colaborando para que os objetivos fossem atingidos.

Os espaços oportunizados para a socialização das ideias e/ou reflexões, instigadas por meio das atividades orais e escritas propostas à turma e já descritas anteriormente, bem como a utilização do *portfólio* e do diário de leitura, pavimentaram o processo de letramento literário. As ferramentas didáticas auxiliaram a acompanhar o aluno no processo de leitura e escrita; a

diminuir suas dúvidas; a instigá-los a conjecturar; a se colocar no lugar da personagem e/ou de outros sujeitos; a estimular a criatividade, a sensibilidade e a argumentação; a pensar criticamente; a explorar os intertextos e seus efeitos de sentido; a ler nas entrelinhas; a confirmar ou não hipóteses construídas anteriormente, no contato mais profundo com o romance; a romper expectativas; a trabalhar em grupo; a aprimorar a escrita, a oralidade e a análise linguística; a mudar de opinião; a repensar valores etc.

As dificuldades que surgiram durante a implementação foram superadas pela mediação da professora e pelo interesse e participação dos discentes que, moradores de bairros da periferia da cidade e integrando um grupo de baixa renda e de baixa adesão à leitura, mostraram que qualquer sujeito, independentemente da condição socioeconômica a que pertence ou da falta de hábito para a leitura, pode ser instigado a adentrar no mundo da leitura literária. Esse aspecto foi revelado pelos próprios alunos que se mostraram motivados para a leitura do romance, participando ativamente das atividades propostas, cumprindo os prazos estabelecidos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colegas nos momentos de discussão e/ou reflexão. Enfim, demonstraram, pela postura e pelo desejo, que a leitura literária é para todos.

O material didático elaborado incitou, também, debates sobre temas considerados “perigosos” (GENS, 2008), dentre eles as relações de gênero e aqueles relacionados à condição feminina. Por essa conexão entre romance e temas que compõem a vida em sociedade, o discente foi estimulado a repensar o valor da vida humana (incluindo a sua), a desconstruir discursos e representações estereotipadas em relação ao gênero feminino, a promover mudança de atitudes etc. Em síntese, o romance de Stella Maris Rezende possibilitou que os alunos fossem despertados para o que Candido (1995, p. 249) compreende por humanização, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o entendimento da complexidade do mundo e dos seres, a boa disposição para com o

próximo, de forma a se tornarem mais compreensivos e abertos para a sociedade e o semelhante.

Referências

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (org.). Educação literária e formação de leitores. In: *Leitura e educação literária*. Lisboa: PACTOR, 2016. p. 03-13.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário oficial da União*, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura– a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

CAMPOS, Neide Medeiros. Maria Campos, moça de muitos nomes. *Blog Eu amo Literatura*. Paraíba, 24 fev. 2012. Disponível em: <http://euamoliteraturainfantil.blogspot.com/2012/03/violeta-formiga-homenageada.html?m=0>. Acesso em: 26 nov. 2016.

- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.04, n.09, p. 803-809, set 1972.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p. 169-191.
- CARNEIRO, Lilian Rosa Aires. *Espaço e identidade em A mocinha do Mercado Central de Stella Maris Rezende*. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- COLASANTI, Marina. Porém, igualmente. In: _____. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, RILDO. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 281-297.
- DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.26, p. 13-71, jul/dez 2005.
- GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v.4, n.4, p. 21-36, jul/ dez 2008.
- JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- LEITE, Ângela. A literatura infantojuvenil e seus Oscars. *Sentidos da Cultura*, Belém, n.02, p. 130-133, jan/jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/sentidos/article/view/590>. Acesso em: 13 set. 2022.
- MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MORAES, Angelita Cristina de. *A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária*. 2018. Dissertação (Mestrado

Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental*. Paraná, 2018.

REZENDE, Maria Valéria. *Outros cantos*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

REZENDE, Stella Maris. *A mocinha do Mercado Central*. São Paulo: Globo, 2011.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.145, p. 272-283, jan/abr. 2012.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (org.). *Rompendo o silêncio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p. 182-189.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez 1995.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. *Cerrados*, Brasília, vol.17, n.42, p. 181-208, 2016.

Baú da Leitura: uma proposta de formação crítica para os estudantes do Ensino Fundamental

Thaís Gonçalves Martins (UFSC)

Resumo: O presente capítulo é resultado de uma proposta para o ensino de literatura no Ensino Fundamental que buscou explorar e mostrar de que forma podemos desenvolver e aprimorar práticas de leitura e escrita com textos literários que visem à formação crítica dos estudantes, considerando a perspectiva dialógica da linguagem e as dimensões estéticas dos textos literários na construção do juízo de valor. A aplicação da proposta foi feita com uma turma de 9º ano e originou-se de um projeto de leitura existente na escola, intitulado *Baú da Leitura*. A base teórica partiu de conceitos advindos da concepção filosófica de Immanuel Kant (2016) e seus comentadores Valério Rohden (1992) e Luc Ferry (2009), assim como dos conceitos da filosofia da linguagem de Bakhtin (2011) e Bakhtin [Volóchinov] (2004). O objetivo geral foi proporcionar uma experiência estética significativa pela leitura literária, motivando os estudantes para uma reflexão e compreensão por meio da interação de uns com outros, proporcionando a construção de uma visão mais empática e crítica sobre o mundo e sobre suas realidades. A metodologia, por sua vez, foi fundamentada em uma pesquisa-ação tendo como base os estudos de Thiollent (1986), Tripp (2005) e Geraldi (2010). As observações construídas ao longo desta proposta revelaram um importante envolvimento e motivação dos participantes, evidenciando a relevância na inserção de práticas significativas com a leitura literária no ambiente escolar, contribuindo para a formação crítica dos estudantes.

Situando a proposta

Na presente proposta, os alunos participantes foram convidados a vivenciar práticas que envolveram a leitura da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, bem como a produção de textos escritos,

considerando o conceito de juízo de valor estético e os princípios de dialogismo, alteridade e exotopia. Ela foi realizada com uma turma de nono ano do Ensino Fundamental e desenvolvida durante o segundo semestre de 2019, em um total aproximado de 26 aulas. O objetivo principal da proposta foi contribuir para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes. Para isso, nos debruçamos, primeiramente, no processo de constituição do juízo crítico.

A crítica do juízo foi originalmente concebida por Kant como uma crítica do gosto, tratando de temas relativos à Estética. Kant nos convida a refletir sobre a ideia de que o julgamento do gosto aponta, a partir de si mesmo, para o objetivo de uma comunicação, desde que aceitemos discutir nossos juízos íntimos, ou seja, compartilhar com outros sujeitos nossas experiências individuais. Para Kant, a faculdade do juízo estética é essencial, é a propedêutica de toda a filosofia, ela busca uma espécie de preparação para uma concepção antropológica.

O debate sobre a construção do juízo crítico também pode ser observado na crítica literária moderna. Há um movimento nesta, afastando-se da intuição pessoal em busca da objetividade argumentativa, que pode ser observado em posicionamentos desde o fim do século XIX. Ali, a crítica impressionista afirmava que as impressões causadas pelo texto literário no leitor, junto com o conhecimento deste, eram as únicas bases legítimas em que poderiam ocorrer os julgamentos. Dessa maneira, apenas o gosto do crítico era considerado decisivo no exercício da crítica literária. Por força disso, a discussão da objetividade dos estudos literários era desconsiderada. A crítica impressionista foi refutada tanto pela história da literatura quanto pelo formalismo russo, os quais defendiam o estudo científico das obras literárias. A primeira defendia a influência dos elementos contextuais como decisivo para compreensão da obra; o segundo, que a abordagem dos procedimentos estéticos empregados e seu efeito de estranhamento provocado seriam o centro da abordagem crítica. Ambas as formulações teóricas de abordagem do literário buscavam

elementos objetivos com os quais avaliar criticamente as obras (FRITZEN; CABRAL, 2011).

Essas tensões entre subjetividade e objetividade também são tratadas de forma sucinta na *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido (2000). Segundo o autor, as impressões que vivenciamos no ato de ler são extremamente importantes, pois contribuem para a formação dos juízos de valor. O leitor crítico precisa explorar essas impressões a partir das quais sua análise posterior trabalhará de forma a construir seus juízos. Dessa forma, uma leitura crítica se apoia primeiro na intuição, aceitando e buscando interpretar as impressões apontadas pela leitura, mas sem desconsiderar a objetividade depois.

Além da questão do juízo na crítica literária, é importante também avaliar como a formação crítica do leitor literário na escola brasileira foi abordada. Ora, observando esse cenário percebe-se que ao longo das proposições do currículo desde o Império, a literatura não teve como objetivo a formação crítica dos estudantes, sendo seu papel principal o ensino da língua, a construção da moralidade e também a formação da nacionalidade (RAZZINI, 2000).

A partir dos anos de 1980, ocorre um movimento de introdução das ciências linguísticas na escola e também de três áreas importantes – História, Sociologia e Antropologia – como aponta Soares (2012). Tais transformações foram significativas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pois elas introduziram a necessidade de orientar e refletir a respeito das práticas atuais de leitura e escrita.

No entanto, percebemos que a abordagem de formação crítica da literatura no Ensino Fundamental — de que trata esta proposta —, sempre ocupou um lugar pouco sistematizado, embora mencionado. Corroborando essa questão, em uma breve análise nos documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro, evidenciamos que entre a formação crítica e a leitura literária parece haver um hiato, que só será preenchido com propostas de ensino que incluam o texto literário no cotidiano escolar de forma efetiva e com objetivos

claros que busquem uma formação leitora crítica. Caso dessa ausência de abordagem sobre a formação crítica do leitor literário pode ser visto, por exemplo, na BNCC. Ali, o termo crítica não aparece referindo-se aos textos literários e sim com foco no letramento e nas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67-68).

Atualmente, sabemos que é papel da escola proporcionar aos estudantes práticas de leitura que possibilitem a formação de um leitor crítico e que a literatura pode ser um importante passo para gerar criticidade. Por meio dela, cremos que os estudantes podem refletir a respeito dos problemas existentes na sociedade, se posicionando de forma coerente nas situações conflituosas em que vivemos. A leitura de uma obra é um processo dialógico, não podendo ser trabalhada de forma isolada. Isso implica que os textos literários precisam ser explorados de diversas maneiras para que possamos alcançar o letramento literário e a construção de uma comunidade de leitores, ou seja, um espaço que oferecerá aos estudantes um repertório, uma moldura cultural, com os quais eles possam interagir, compartilhar experiências de leitura e construir suas próprias identidades leitoras.

A escolha do livro *A bolsa amarela*

A presente proposta sugere a leitura da novela *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. A razão para a escolha do livro, num primeiro momento, teve como objetivo encontrar uma adesão mais fácil dos estudantes, por se tratar de uma narrativa que trata de vontades, uma obra que oferece aos leitores a oportunidade de compreender

melhor suas realidades, já que o enredo pode provocar uma identificação, aproximando leitor e obra.

Também as questões abordadas no livro escolhido podem contribuir para formação de sujeitos críticos e conscientes, tendo em vista que a autora aborda questões polêmicas, como: empoderamento feminino, a invisibilidade da criança na sociedade, as relações de poder existentes, entre outras. No entanto, o livro não apresenta pendor didático nem moralizante; os temas sociais são vinculados ao lúdico e ao estético, com o objetivo de provocar uma reflexão crítica e incentivar os leitores na construção de uma sociedade mais justa, combatendo todas as formas de preconceito e violência.

A proposta de ensino de literatura com o livro *A bolsa amarela* pretendeu explorar esses e outros fatores presentes na obra, com o objetivo de alcançar o letramento literário, desenvolvendo uma formação leitora crítica e reflexiva. O conceito juízo de valor relaciona-se a essa proposta, pois, durante o processo de escrita nos diários de leitura e também na produção das resenhas, os estudantes buscaram expressar seus juízos de valor a respeito da leitura feita.

A elaboração didática apresentada nesta proposta buscou refletir sobre as seguintes questões: De que forma podemos aperfeiçoar os juízos de valor de nossos estudantes em relação à leitura das obras? Como os estudantes passariam de uma primeira impressão diante da leitura – um julgamento particular, subjetivo – para um juízo universal, que pudesse concretizar os seus posicionamentos? Percorrendo esse caminho, pretendemos discutir os resultados apontados nas produções dos estudantes, nos dois gêneros trabalhados: os diários de leitura e as resenhas.

Objetivos

Tendo em vista que é dever da escola oportunizar aos estudantes a formação como leitores críticos e que a literatura pode contribuir como uma experiência capaz de gerar criticidade, acreditamos que uma alternativa para alcançarmos uma tal formação sejam os projetos

de leitura, inseridos no cotidiano escolar, que tenham como objetivo o letramento literário. Como aponta Cosson (2011, p. 288), “o letramento literário em sala de aula precisa que os alunos usem a escrita para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar a sua experiência de leitura”.

Dessa forma, o embrião desta proposta surgiu através de um projeto empírico existente na escola, intitulado *Baú da Leitura*, uma experiência que tinha por objetivo promover e incentivar a prática da leitura e da produção escrita no ambiente escolar. Nesse projeto, os estudantes dedicavam uma aula por semana para a leitura dos livros que estavam em baús. Cada sala de aula possuía seu próprio baú, constituindo uma espécie de biblioteca da classe, de forma que a pesquisa-ação apresentada teve como alicerce o projeto citado. Por meio de um dos livros que fazia parte do baú, a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, realizamos uma proposta de trabalho com o texto literário, com foco nas práticas de leitura e escrita, utilizando como instrumento o gênero diário de leitura. Após a leitura integral do livro, os estudantes realizaram a produção de resenhas sobre a obra.

Nesse contexto, pretendemos destacar a importância de projetos de leitura no ambiente escolar e como eles precisam ser organizados com finalidades que possibilitem uma experiência enriquecedora com a leitura literária, que ampliem e explorem os aspectos estéticos, manifestados nos campos do dialogismo, da alteridade e da exotopia, assim como suas contribuições para a formação crítica dos participantes da pesquisa.

Estabelecemos como objetivo geral propor um trabalho com o texto literário que buscasse a construção do juízo crítico de valor por meio da defesa argumentativa do posicionamento estético diante da leitura, contribuindo para o processo de formação leitora dos alunos participantes da pesquisa. O cabedal teórico que norteou a proposta apresentada baseia-se na perspectiva dialógica da linguagem, associada ao conceito de juízo de valor estético. Adotamos a visão de que a leitura dialógica do texto literário pode contribuir para a formação da criticidade, atuando como um importante instrumento

na construção de leitores mais autônomos e empáticos que compreendem o quanto a relação com o outro contribui para a construção do eu.

Etapas de trabalho

A sistematização da metodologia teve como base os estudos de Rildo Cosson (2018b) a respeito da sequência básica de leitura. Os dois primeiros passos propostos por Cosson foram realizados: motivação e introdução. No entanto, outras atividades foram realizadas no decorrer da elaboração didática. A leitura do livro *A bolsa amarela* foi feita de forma gradativa e dinâmica, tendo como instrumento de registro o diário de leitura, uma ferramenta utilizada para uma leitura do texto, auxiliando os estudantes a terem uma atitude de leitores ativos.

O acesso à obra foi feito de forma gradual. Os alunos recebiam o capítulo para leitura apenas no momento da aula. Para isso, a professora tirou cópias com recursos próprios, pois na escola havia apenas um exemplar do livro *A bolsa amarela*. A leitura do livro foi feita nas aulas de Língua Portuguesa no segundo semestre de 2019. Durante esse período, o projeto Baú da Leitura continuou acontecendo na escola, os estudantes lendo também outros livros do baú nas aulas alternadas.

O itinerário de leitura do livro *A bolsa amarela* trilhou os seguintes passos: (I) motivação, realizada por meio de uma dinâmica, na qual os estudantes foram convidados a pensar sobre o tema vontades; (II) introdução, com apresentação breve da obra; (III) leitura do primeiro capítulo feita pela professora, com o objetivo de facilitar a compreensão do livro; (IV) leitura do segundo, terceiro e quarto capítulos fora da sala, realizada no pátio da escola, debaixo de uma árvore, de forma coletiva, iniciando pela professora e seguida por cada estudante; (V) leitura do quinto capítulo feita em sala de forma silenciosa; (VI) leitura em casa dos últimos cinco capítulos; (VII) compartilhamento oral da leitura.

Após cada etapa de leitura, os estudantes realizavam as entradas nos diários de leitura – caderno que foi distribuído aos alunos. Tomamos o gênero diário de leituras como um importante instrumento para desenvolver práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Como aponta Cosson (2018a), o diário de leituras é um registro das impressões do leitor no decorrer da leitura de uma obra, podendo representar vários recursos que constituem a leitura como um diálogo registrado entre leitor e texto. Com o objetivo de sistematizar a proposta, foi indicado aos estudantes que realizassem as anotações nos diários, seguindo as orientações adaptadas do texto de Machado (2005):

- escrever o que mais chamou a atenção entre tudo que foi lido;
- apresentar suas impressões, dúvidas, questionamentos, discordâncias, se posicionando diante do que leram;
- citar em que o texto lido ajudou na sua aprendizagem, para mudanças em sua prática de leitura e prática de escrita;
- relacionar alguma informação lida com suas experiências pessoais e com outras leituras já realizadas (por exemplo, escrever se teve durante a infância algum presente que o marcou, como a bolsa amarela da personagem Raquel).

Descrição das atividades realizadas:

1 – **Motivação e introdução:** Com os alunos sentados em círculo, foi feita a distribuição de um pedaço de cartolina para cada um, eles foram orientados a escrever na cartolina um desejo que gostariam de realizar, uma grande vontade. Após a produção, eles trocaram entre si os pedaços de cartolina e cada aluno fez a leitura do desejo de seu colega. Nesse momento, foi realizada uma conversa sobre desejos; dentre os principais desejos descritos pelos alunos, a família estava sempre em primeiro lugar. Alguns relataram que gostariam de continuar os estudos, outros, de ter uma profissão para

poder ajudar a família a obter uma vida melhor. Para finalizar, foi feita uma apresentação breve sobre o livro *A bolsa amarela*.

2 – Leitura: Iniciamos a leitura do primeiro capítulo, "As vontades", cada aluno recebeu a cópia apenas do primeiro capítulo. A leitura foi feita em voz alta pela professora e os estudantes acompanharam.

2.1 – Leitura fora da sala: No encontro seguinte, os alunos realizaram a leitura do segundo, terceiro, quarto e quinto capítulos: "A bolsa amarela", "O galo", "História do Alfinete de fralda" e "A volta da escola". Essa aula foi feita no pátio da escola, embaixo de uma árvore; a professora iniciou a leitura em voz alta e posteriormente os estudantes que estavam dispostos a ler continuaram a leitura. Após a leitura de cada capítulo, foram realizadas pausas para o momento de produção escrita nos diários.

2.2 – Leitura silenciosa: A leitura do sexto capítulo, "O almoço", foi feita de forma individual e silenciosa. Ao final da leitura, foi realizada uma socialização sobre o livro.

2.3 – Leitura feita em casa – Os últimos cinco capítulos do livro ("Terrível vai embora", "História de um galo de briga e de um carretel de linha forte", "Comecei a pensar diferente" e "Na praia") foram lidos em casa. A proposta foi feita pelos alunos, pois queriam terminá-lo; os diários de leitura também foram levados para casa.

3 – Compreensão global do livro e socialização da leitura: Após a finalização do livro, foi realizada uma conversa sobre a leitura integral da obra, uma socialização. Um momento de bastante troca ocorreu entre os estudantes e a professora, pois cada um apontou algo que considerou importante na leitura feita, e a professora auxiliou na explicação de algumas dúvidas. Os estudantes teceram comentários, falaram sobre os sonhos, erros e sobre o desejo do Afonso de voar longe, mas com medo de cair. Então, os alunos comentaram sobre os medos que têm em relação ao futuro, a escolha da profissão, relacionamentos etc. Foi uma conversa bem produtiva e interessante. Após a socialização, os estudantes compartilharam com o grupo algumas impressões que

havia destacado nos diários de leitura, também foi proposta a produção no diário de uma opinião final sobre a leitura, se gostaram ou não da obra.

4 – Conhecendo o gênero resenha: A apresentação do gênero resenha foi feita para os alunos por meio da leitura de duas resenhas publicadas em *blogs* sobre o livro *A bolsa amarela*, a primeira resenha, da vlogueira Aline Beloni, a outra resenha, de Ju Spohr. Após a leitura, foi feita uma discussão sobre o gênero resenha. Duas questões sobre o gênero foram escritas na lousa: O que é uma resenha? Quais são as duas características necessárias para que se considere que um texto é uma resenha? Após a discussão e explicação das questões pela professora, os estudantes destacaram nas resenhas lidas as duas características. Para finalizar, foi proposta uma atividade de pesquisa: procurar outras resenhas em *blogs*, jornais ou revistas, com o objetivo de destacar o resumo do objeto resenhado e a opinião do resenhista.

4.1 – Apresentação e socialização das resenhas pesquisadas: As resenhas pesquisadas foram apresentadas para turma — todas de filmes. Em uma atividade coletiva, realizamos a análise das características, destacando e discutindo as partes dos textos em que apareciam a descrição dos filmes e as partes opinativas do resenhista. Posteriormente, os estudantes voltaram aos diários de leitura e releeram as anotações feitas, sublinhando as dúvidas sobre o texto e pontos que chamaram a atenção. Após essa releitura, trocaram suas experiências de produção do diário com os colegas. Feita essa atividade compartilhada, iniciaram a produção da primeira versão das resenhas, utilizando os diários de leitura para auxiliar, para lembrar o livro lido e as anotações que haviam feito. Essa atividade teve como base as orientações adaptadas de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004):

- Ler os trechos do diário que deseja compartilhar com os colegas e professora;

- Ouvir a leitura dos trechos dos diários escritos por seus colegas e anotar o que julgar interessante e que poderá também utilizar na parte crítica de sua resenha.

Após essa atividade compartilhada, os estudantes iniciaram a produção da primeira versão das resenhas, utilizando os diários de leitura para auxiliar, para relembrar o livro lido.

5 – Produção da primeira versão da resenha: Nesse momento, os estudantes voltaram aos diários de leitura e releam as anotações feitas, sublinhando as dúvidas sobre o texto e pontos que lhes chamaram a atenção. Após essa releitura, os alunos trocaram as suas experiências de produção do diário com os colegas. Feita essa atividade compartilhada, eles iniciaram a produção da primeira versão das resenhas, utilizando os diários de leitura para auxiliar.

5.1 – Reescrita da resenha do livro *A bolsa amarela*: As resenhas foram corrigidas e entregues, alguns comentários sobre as produções foram destacados. A reescrita foi feita em sala com a orientação do professor.

5.2 – Socialização da leitura na comunidade escolar: As produções finais das resenhas foram expostas em um mural no corredor da escola. Dessa forma, outras turmas, professores e funcionários da escola conheceram o livro *A bolsa amarela* por meio da opinião dos estudantes do nono ano. O destaque para essa atividade foi a curiosidade despertada pelas resenhas: muitos alunos e professores perguntaram se o livro estava no *Baú da Leitura* ou se a escola tinha na biblioteca para emprestar, pois ficaram interessados em ler após conhecer um pouco da obra por meio das resenhas.

Resultados alcançados

A presente proposta de leitura literária objetivou desenvolver uma prática singular e significativa de leitura sob uma perspectiva dialógica da linguagem, permitindo que os alunos participantes tivessem o contato com texto literário de uma forma diferenciada, buscando aprimorar e desenvolver a formação crítica dos

estudantes. Esse propósito foi buscado por meio de todo o processo que iniciou com a participação dos alunos no projeto *Baú da Leitura*, desenvolvido na escola, e encontrou seu ápice na trajetória de leitura literária do livro *A bolsa amarela*, cujos resultados proporcionaram aos leitores uma experiência estética e dialógica com o texto literário, além de promover as práticas de escrita por meio dos gêneros diário de leituras e resenha.

Nas produções diaristas, observamos o quanto as discussões com os colegas e o compartilhamento das informações suscitadas pela leitura, assim como as mediações realizadas pela professora em sala, foram fundamentais para a compreensão da obra e para os posicionamentos defendidos. Também percebemos que o gênero diário de leituras pode proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre o texto literário. Por meio da escrita subjetiva, eles refletiram, interagiram com a personagem da história e com eles mesmos. Esse processo de reflexão, que foi efetuado nas escritas diaristas, é fundamental como etapa para a formação do leitor literário.

Nas produções das resenhas, os estudantes apresentaram, dentro de suas limitações, o domínio do gênero, que foi possibilitado pela mediação da professora, por meio das interações e discussões realizadas nas aulas. A produção desse gênero favoreceu aos estudantes o desenvolvimento de um posicionamento crítico em relação à leitura feita, buscando sustentar argumentativamente seu ponto de vista.

Para exemplificar os resultados alcançados, destacamos as resenhas de dois estudantes, identificados como A e B:

A Bolsa Amarela conta a história de Raquel, uma menina que tinha três grandes vontades: de ser grande, a de ser garoto e também de ser escritora. Ela guarda essas vontades em uma bolsa, conforme os acontecimentos, as vontades aumentam e diminuem, o livro mistura o real com a imaginação de Raquel nos trazendo mensagens ocultas por meio dos personagens que ela criou.

“A Bolsa Amarela” faz com que muitas pessoas se identifiquem com Raquel, ela tinha as suas vontades, mas não as contava para sua

família, pois eles não a apoiariam e iriam rir. Então, ela criou personagens e histórias para fugir de sua realidade e cada personagem criado faz parte do lado ruim da vida de Raquel.

A história tem uma leitura muito leve e a escrita é simples, mas com assuntos muito instigadores como o machismo que ainda faz parte da nossa realidade, portanto, indico esse livro para pessoas que possuem a mente aberta ou pessoas que queiram abri-la (ALUNO A).

A bolsa Amarela é um livro que conta a história de uma menina chamada Raquel que vive em conflito com sua família e com a sociedade, ela possui três vontades: de ser grande (para ser livre e fazer o que quiser sem pedir permissão e sem ter obrigação), ser menino (para fazer coisas que meninos fazem, pois a sociedade critica as meninas que fazem coisas de meninos) e ser escritora (pois ela amava escrever, mas tinha medo de como as pessoas iriam reagir com suas histórias), com essa situação ela criou um mundo imaginário com personagens relacionados às suas vontades, com o tempo, ela vai entendendo melhor e se descobrindo pouco a pouco.

É um livro que faz a gente viajar na história de tão bom, e ao longo do livro a gente vai entendendo a personagem e se identificando com ela, eu super indico o livro mesmo que para mim falte um final “completo”.

O livro possui uma linguagem boa para gente entender é um livro mesmo feito para qualquer idade (ALUNO B).

O caminho dialógico traçado pelos estudantes demonstra que o excedente de visão proporcionado pela leitura e a identificação com a personagem Raquel, foram essenciais para a construção de um juízo de valor mais objetivo. Sublinhamos na produção do aluno A as vozes das discussões realizadas em sala sobre o tema do machismo. Dessa forma, podemos perceber que, quando o aluno escreve em sua resenha a frase “indico esse livro para pessoas que possuem a mente aberta ou pessoas que queiram abri-la”, sabemos que ele busca muito mais do que convencer e persuadir o futuro leitor. Ele indica o livro com um objetivo muito claro, ou seja, para que as pessoas que ainda possuem uma mente fechada para muitos assuntos consigam ver o mundo por outro ângulo.

Por meio da identificação com a personagem da história, os estudantes realizaram um movimento exotópico de sair de si e se reconhecer no outro. Assim, a experiência de leitura literária promovida por esse trabalho colaborou para que os estudantes apresentassem em suas resenhas argumentos com um maior grau de objetividade, que buscassem uma validade junto ao próximo leitor da obra. Podemos ratificar essa atitude na produção do aluno B, que apresenta em sua resenha a problemática discutida em sala, quando descreve uma das vontades da personagem Raquel: “para fazer coisas que meninos fazem, pois a sociedade critica as meninas que fazem coisas de meninos”. Assim, possivelmente as discussões realizadas em sala contribuíram para esse posicionamento expresso pelo estudante.

Todas as atividades realizadas por meio dos livros lidos no projeto Baú da Leitura foram experiências promovidas com os textos literários que contribuíram para a aprendizagem desses estudantes. Podemos afirmar, portanto, que o caminho percorrido pelos estudantes favoreceu o desenvolvimento de uma formação mais crítica. Ressaltamos ainda que isso reforça o quanto projetos de leitura no ambiente escolar precisam ser organizados e sistematizados, pois de nada adianta promover uma aula de leitura por semana para os estudantes sem propósitos e objetivos.

Tendo em vista os resultados obtidos neste estudo, acreditamos que um planejamento para o ensino de literatura promissor pode ser feito por meio da leitura de uma obra por toda a turma, como a que realizamos com o livro *A bolsa amarela*. Com isso, foi possível realizar uma trajetória dinâmica, que explorou vários temas relacionados ao livro. Os debates, as discussões, as mediações da professora, o compartilhamento da leitura, ou seja, todas as interações feitas foram responsáveis por uma formação autônoma, empática, responsável e crítica dos alunos participantes.

Para finalizar, concluímos que a construção do juízo de valor mais objetivo dos estudantes ocorreu em um processo dialógico e reflexivo, no qual os sujeitos conseguiram transformar as primeiras

impressões sobre a leitura em juízos que buscassem convencer e persuadir o outro, que tinham o objetivo de conseguir a aprovação do interlocutor. Nesse processo, aconteceram várias relações dialógicas, pois os estudantes interagiram com a professora, com os colegas, com o livro, consigo mesmos e com os diários. Dessa forma, quando os estudantes produziram as resenhas, já haviam percorrido um caminho de compreensão e reflexão que foi responsável pela construção do juízo crítico de valor nas resenhas. Assim, os resultados obtidos corroboram os objetivos iniciais do estudo, pois, por meio da proposta de leitura e escrita desenvolvida, os alunos participantes, que inicialmente apontaram juízos de valor mais impressionistas e subjetivos, conseguiram alcançar uma maior objetividade em seus argumentos, alcançando assim um posicionamento mais crítico em relação à leitura feita.

Acreditamos que essa proposta oferece uma importante contribuição para docentes que procuram adotar práticas significativas com a literatura. Além de contemplar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, esse trabalho favoreceu aos estudantes uma experiência estética que possibilitou a formação de sujeitos mais críticos, que provavelmente terão mais facilidade em se posicionar com argumentos coerentes e fundamentados, aspectos tão importantes nos tempos atuais, em que o negacionismo da ciência e da história, aliados às chamadas *fake news*, contribuem para uma sociedade fácil de ser manipulada e controlada.

Referências

- BAKHTIN, M. Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BELONNI, Aline. Resenha do livro “A Bolsa Amarela”. Disponível em <https://alinebelloni.blogspot.com/2017/01/resenha-bolsa-amarela-lygia-bojunga.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, Brasília, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 2000.

COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (org.). *Nas trilhas do letramento. Entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 281-297.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2018a.

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

FERRY, Luc. *Kant: uma leitura das três “Críticas”*. Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. *Estudos de Teoria Literária II*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KANT, Emmanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Tradução Valério Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2016.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D’Água*, n. 18, p. 61-80, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. 2000. 442p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270144>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ROHDEN, Valégio Org. *200 anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto Goethe, 1992.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 141-161.

SPOHR, Ju. Resenha do livro “A Bolsa Amarela”. Disponível em <https://gatoletrado.com.br/site/resenha-a-bolsa-amarela-lygia-bojunga/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. *Metodologia de pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, (1986 [1947]).

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. In: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Mainardes Cavalheiro

Possui licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003) e especialização em Educação Especial (2009) pela Faculdade Internacional de Curitiba. É mestranda do Profletras (Mestrado Profissional em Letras) pela UEL, turma 2021/2023. Tem experiência como professora de Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, atuando desde 2005 na Rede Estadual de Educação do Paraná, na cidade de Telêmaco Borba. Atuou como Assessora Pedagógica no Núcleo Regional de Educação de Telêmaco Borba, de 2008 a 2014.

E-mail: adrianamainardes@gmail.com

Alessandra Cristina Fernandes

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (2009) e em Pedagogia (2014). É especialista em Língua Portuguesa: Leitura, Produção Textual e Literatura (2010) e em Psicopedagogia (2012). Atualmente, é mestranda pela Universidade Estadual de Londrina (Profletras), tendo como foco de sua pesquisa os gêneros quadrinísticos em sala de aula. Atua como professora nas Redes Municipal e Estadual, no município de Apucarana, Paraná, desde 2015.

E-mail: alessandra.cristinafernandes@uel.br

Aline Alencar de França

Possui licenciatura plena em Geografia pela Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranavaí – FAFIPA (2010), atual Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, e licenciatura plena em Língua Portuguesa, com habilitação em Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade Eficaz de Maringá (2013). Pós-graduada em Educação Especial na área da Surdez – LIBRAS, pela UNIVALE (2014), atualmente cursa o Mestrado Profissional em Letras

(Profletras) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como professora de Geografia e Língua Portuguesa na rede pública estadual desde 2011.

E-mail: pg403400@uem.br e alinealencardefranca@gmail.com

Ana Maria da Fonseca Denega

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (2002), *campus* Campo Mourão, mestranda em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Estadual de Maringá – UEM, desenvolve pesquisa sobre leitura a partir da temática indígena. É professora no Colégio Estadual Cívico-Militar Marechal Rondon de Campo Mourão – PR.

E-mail: anadenega@gmail.com

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, *campus* Cornélio Procópio, no Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), onde atua como docente do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras. Mestre e doutora em estudos literários pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), é membro do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT/UENP). Atua no campo da educação literária e da narrativa brasileira contemporânea.

E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Andresa Timotheo Pereira

Possui licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2013). Atualmente é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), também pela UEM. Tem experiência com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas do Paraná desde 2014.

E-mail: pg403401@uem.br e andresapereira18@gmail.com

Andressa Barboza de Araújo Gouvêa

Licenciada em Letras Português/Espanhol e Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP *campus* Jacarezinho - e licenciada em Pedagogia pela Universidade Dom Bosco. É Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional Profletras/UENP. Integra o grupo de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas e Formação do Professor. Tem experiência na área do ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, leciona para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Bandeirantes-PR, onde é professora efetiva. E-mail: andressabarboza@hotmail.com

Angelita Cristina de Moraes

Em 2005, concluiu a graduação em Licenciatura Plena em Letras Anglo-Portuguesas pela FAFICOP, atual UENP, e, em 2009, a Licenciatura Plena em Pedagogia, pela UENP/CCP. Possui especialização em Cultura, Tecnologia e Ensino de Línguas (2007) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (2010), ambas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Em 2016, iniciou o mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UENP), concluindo-o em 2018. Atua como docente na Rede Municipal de Ensino de Cornélio Procópio, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e leciona Língua Portuguesa no quadro próprio do magistério da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná. E-mail: angelitac@seed.pr.gov.br

Carmen Rodrigues de Lima

Concluiu a graduação em Letras/Francês na Universidade Estadual de Maringá (1993), e o mestrado (2002) e o doutorado (2011) em Letras, na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, na Universidade de São Paulo. É professora Adjunta/tide no Departamento de Letras Modernas (DLM) da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase

em Ensino de Línguas e Literatura, e atua nos seguintes temas: literatura e ensino; leitura e letramento literário; língua e literaturas de língua francesa. No Profletras da UEM, atua como professora e orientadora, desde 2013.

E-mail: crldelagnesi@hotmail.com e crlima@uem.br

Celdon Fritzen

Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP, atua desde 2009 na UFSC como Professor do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) na área de Literatura Portuguesa e no Profletras desde 2013.

E-mail: celdon@hotmail.com

Eloise Andréia dos Santos

Graduada em Letras Português e Literatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2006), especialista em Literatura e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (2008) e mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). Tem experiência com Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Profissionalizante em Formação de Docentes. É professora efetiva há dez anos na rede estadual de ensino do estado do Paraná.

E-mail: eloisesantoss@gmail.com

Josilene Ghiraldi Corona

Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Maringá (UEM/2005), em Educação Especial (2011) e em Educação Profissional de Jovens e Adultos (2013) pela Faculdade de Tecnologia América do Sul. Graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN/2003) e em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (via PARFOR/2018). É mestranda em Letras pelo Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Desenvolve pesquisa na área de Linguagens e Letramentos.

Atualmente é professora do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na rede estadual do Paraná.

E-mail: josileneghiraldi@hotmail.com

Margarida da Silveira Corsi

Docente das disciplinas Literatura e Ensino e Leitura do Texto Literário, no curso de Pós-Graduação do Programa Mestrado Profissional em Letras – Profletras e docente na área de literatura francesa, no curso de Graduação em Letras – Português/Francês (UEM). É pós-doutora pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, e pela Université Lyon 2 (2019), doutora (2007) e mestra (2001) em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1996).

E-mail: mscorsi@uem.br

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Licenciada em Letras Português/Inglês/Espanhol, doutora e mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista-UNESP-Assis/SP, é pós-doutora pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Espanha. É Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Jacarezinho. Líder do grupo de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas e formação do professor, é pesquisadora do grupo de pesquisa Leitura e Ensino. Atua como docente do Programa de Pós-Graduação no Profletras-UENP, na área de Estudos Literários, e como docente do CLCA/CJ dos Colegiados de Letras Inglês e Letras Espanhol. Nesses, ministra aulas, na graduação, de Literatura Espanhola e Estudos Comparados de Literatura e outras Artes.

E-mail: nerynei@uenp.edu.br

Raquel Aparecida Carlos de Souza

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui

especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (2011), Educação Especial pela Faculdade Iguazu (2010), Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Norte do Paraná (2010) e graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná (2007). É professora efetiva de Língua Portuguesa e Inglesa desde 2015 em colégios estaduais do Paraná. Atualmente é colaboradora do projeto de pesquisa “Escutar o Leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna”, realizado na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: raquelcarlos16@gmail.com

Renata Aparecida Bocalão

Graduada em Letras pela Faculdade de Ciência e Letras de Campo Mourão – Fecilcam/Unespar (2003), *campus* de Campo Mourão, é mestranda em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras – da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Desenvolve pesquisa sobre leitura subjetiva e ensino de literatura. É professora na Escola Estadual Moreira Salles e no Colégio Estadual do Campo Maria Cândida de Jesus, de Moreira Sales-PR.

E-mail: bocalaorenata@gmail.com

Ronnie Roberto Campos

Formado em Letras pela UNIOESTE, com Pós-Graduação em Didática e Metodologia de Ensino pela UNOPAR e em Educação de Jovens e Adultos pela UNOPAR-PITÁGORAS. É mestrando em Letras pelo Profletras – UEL e compõe o quadro de professores do governo do Estado do Paraná desde 2003, com experiência anterior em Ensino Fundamental e Médio em diversos colégios particulares e da rede pública. Atualmente, leciona no C.E. Professor Newton Guimarães e no CEEBJA Professor Manoel Machado, onde leciona Língua Portuguesa para homens e mulheres privados de liberdade.

E-mail: ronnie.roberto@uel.br

Sheila Oliveira Lima

Graduada em Letras Português/Russo, Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada e Doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP), realiza, atualmente, estudos pós-doutorais na Universidad de Buenos Aires. É Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, atuando no curso de Licenciatura em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação PPGEL e Profletras como membro do quadro permanente. Desenvolve pesquisa em torno da formação de professores, formação de leitores, ensino de literatura e de Língua Portuguesa. É líder do grupo de pesquisa CNPq FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa, desde 2019.

E-mail: sheilalima@uel.br

Simone Bordonal

Graduada em Letras Anglo-portuguesas pela UENP/FAFICOP – Cornélio Procópio (1991), fez Especialização em Educação de Jovens e Adultos pela UEL (2009). Mestranda do Profletras (UEL, turma 2021/2023), é professora da rede estadual de Educação do Paraná desde 1991, com experiência em Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio. Atua, desde 1999, na Educação de Jovens e Adultos em Londrina.

E-mail: simone.bordonal70@gmail.com

Sonia Pascolati

Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Pesquisadora em dramaturgia e teatro, literatura infantojuvenil e literatura comparada. Pós-doutora pela Sorbonne – Paris IV, com supervisão de Denis Guénoun. Autora do livro *Bodas de café* (Eduel, 2019), resultado de estágio pós-doutoral na Universidade Estadual da Paraíba, sob supervisão de Diógenes Maciel e coorganizadora dos livros *Teatro e intermedialidade* (2015), *Mediações formativas para o*

ensino de Língua Portuguesa: experiências no Profletras – I (2019) e Teatro e ensino: dramaturgias e direitos humanos (2022).

E-mail: sopasco@hotmail.com

Soraya Rosa

Formou-se em Letras Hispano-portuguesas na Universidade Estadual de Londrina (2004). Realizou duas pós-graduações, sendo uma em Gestão Escolar e outra em Educação Especial. É professora desde 2002, atuando da Educação Infantil até o Ensino Médio. Possui inúmeros cursos educacionais, dentre eles, dois anos de formação nos PCN, eventos acadêmicos e Formação continuada – SEED. É funcionária pública estadual desde 2005 na área da Educação. Também atua na área do Direito, como advogada, desde 2015, tendo se formado no mesmo ano pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – *campus* Londrina. Atua nas áreas de: Direito Público, Administrativo e Trabalhista. Cursa, atualmente, o Mestrado Profissional em Letras – Profletras-UEL (2021-2023).

E-mail para contato: soraya_rosa@hotmail.com

Talita Gomes Casonato Lourenço

Possui graduação em Letras Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (1999). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (2000), Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (2006) e em Educação Especial pela Universidade Norte do Paraná (2010), atualmente é mestranda pela Universidade Estadual de Londrina (Profletras), tendo como foco de sua pesquisa os processos fonéticos-fonológicos em produções escritas de alunos do 7º ano. Atua como professora na Rede Estadual de ensino, no município de Londrina, desde 2005.

E-mail: talitacasonato@gmail.com e talita.casonato@uel.br

Thaís Gonçalves Martins

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Profletras (2021), especialista em Língua e Literatura com ênfase nos Gêneros do Discurso pela Universidade do Extremo Sul

Catarinense – UNESCO (2009), é graduada em Letras pela mesma instituição (2007). É professora efetiva das redes Estadual e Municipal de Ensino de Santa Catarina, atuando na disciplina de Língua Portuguesa. Leciona há quinze anos, buscando desenvolver, nas escolas em que atua, projetos de incentivo ao letramento literário e à formação de comunidades leitoras.

E-mail: thaisprof82@gmail.com

Valdir Roque de Lima

Graduado em Letras Vernáculas pela UEL, com posteriores habilitações em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Especializações em Educação Especial, Gestão e Supervisão Escolar e Linguística Aplicada. Mestrado em Linguística pela UNINTER-PY, reconhecido pela UEL (como Estudos da Linguagem) e Mestrando do ProfLetras – UEL. Tem experiência como professor no Ensino Fundamental e Médio. Atuou, no Distrito Federal, na rede pública e privada, no Estado do Paraná, na rede pública estadual, e na rede municipal de Rolândia. Atualmente é professor efetivo na rede municipal de Londrina-PR, na Escola Noêmia Alaver Garcia Malanga. E-mails: valdir.roque.lima@uel.br e valdir.lima28@prof.londrina.pr.gov.br

Wagner Belinato

Professor Adjunto de Língua e Literaturas de Língua Francesa (DLM-UEM), docente da disciplina Literatura e Ensino no curso de Pós-Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. É Mestre e Doutor em Letras (UEM/2016), com doutorado sanduíche na Université Lumière-Lyon II - PDSE/CAPES. Coordena o Programa Paraná Fala Francês/UEM, sendo representante do idioma no Comitê Gestor do Programa Paraná Fala Idiomas/SETI.

E-mail: wvbelinato@uem.br

A leitura do texto literário na escola vem se constituindo um desafio a ser assumido por todos os professores da Educação Básica no Brasil. Um bom trabalho com a literatura na sala de aula requer, além de um bom repertório de leituras literárias por parte do docente, um mergulho em conhecimentos de diversa ordem, como a Teoria Literária, a Didática, a Sociologia, a História, a Música, a Psicologia, a Psicanálise, entre outros. Ensinar literatura e formar leitores envolve uma predisposição do docente em fomentar o diálogo dos seus alunos com as obras literárias e com o seu entorno, num processo de ampliação do conhecimento do mundo e de si. Nesta obra, os autores, todos docentes de Língua Portuguesa e de Literatura e pesquisadores do Profletras, compartilham com o leitor suas experiências docentes e propõem, assim, um diálogo permanente entre as diversas práticas de leitura literária na escola como forma de persistir na valorização da leitura, da literatura e do leitor.

Sheila Oliveira Lima



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

