

Organizadoras

Cláudia Valéria Doná Hila

Lilian Cristina Buzato Ritter

Margarida da Silveira Corsi

Volume 2

PRÁTICAS ARTÍSTICO/LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Coleção

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DO PROFLETRAS



Organizadoras

Cláudia Valéria Doná Hila
Lilian Cristina Buzato Ritter
Margarida da Silveira Corsi

Volume 2

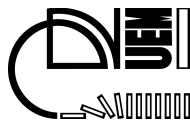
PRÁTICAS ARTÍSTICO/LITERÁRIAS NA SALA DE AULA

Coleção

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DO PROFLETRAS



Eduem
Maringá
2019



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Reitor

Prof. Dr. Julio César Damasceno

Vice-Reitor

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

Diretor da Eduem

Prof. Dr. José Paulo de Souza

Editora-Chefe da Eduem

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Prof. Dr. José Paulo de Souza

Editores Científicos

Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Profa. Dra. Carolina Laurenti, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Prof. Dr. José Luiz Parré, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Liliam Cristina Marins, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias

EQUIPE TÉCNICA

Fluxo Editorial

Edneire Franciscon Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Cicilia Conceição de Maria, Vania Cristina Scomparin

Projeto Gráfico e Design

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi

Marketing

Gerson Ribeiro de Andrade

Comercialização, Divulgação, Distribuição, Financeiro

Carlos Henrique Eduardo Constâncio dos Santos, Luciano Wilian da Silva, Solange Marly Oshima

Copyright © 2019 para os autores

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

Todos os direitos reservados desta edição 2019 para Eduem.

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

Revisão textual e gramatical: Annie Rose dos Santos

Normalização textual e de referências: Círcia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Projeto gráfico/diagramação: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Capa - imagem: fornecida pelas organizadoras (<https://unsplash.com/t/textures-patterns>)

Capa - arte final: Marcos Kazuyoshi Sassaka

Fonte: Alegreya

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Eduem - UEM, Maringá - PR., Brasil)

P912 Práticas artístico: literárias na sala de aula / Cláudia Valéria Doná Hila; Lilian Cristina Buzato Ritter; Margarida da Silveira Corsi (organizadoras).-- Maringá : Eduem, 2019.
v.2. : il. (Coleção propostas de intervenção do profletras).

Conteúdo: v.1:Práticas Jornalísticas: midiáticas na sala de aula. V.2: Práticas artístico: literárias na sala de aula.

ISBN 978-85-7628-773-5 (Coleção Completa). -ISBN 978-85-7628-771-1 (V.1). - ISBN 978-85-7628-772-8 (v.2)

1.Fábulas - Letramento literário. 2. Práticas de leitura - Ensino fundamental. 3. Contos de Cordel. 4. Fábulas - Estudos de gêneros. 5. Audioteca - Literatura. I.Hila, Cláudia Valéria Doná. II.Ritter, Lilian Cristina Buzato. III. Corsi, Margarida da Silveira. IV. Título.

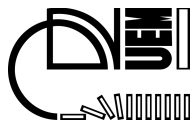
CDD 21.ed. 883.01

Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)

Editora filiada à



PROFLETRAS



Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) pelo apoio financeiro.
Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) - UFRN/UEM.

Table of Contents

[Capa](#)

[Folha de rosto](#)

[Expediente](#)

[Créditos](#)

[Ficha catalográfica](#)

[Endereço](#)

[Sumário](#)

[Prefácio](#)

[Agradecimentos](#)

[Apresentação](#)

[Capítulo 1](#)

[Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental – caminhos viáveis ao letramento literário](#)

[Gilmei Francisco Fleck e Renata Zucki](#)

[Capítulo 2](#)

[O Pequeno Príncipe - em Conto e Cordel - Adentrando O Território do Funk](#)

[Pedrina Carvalho de Oliveira e Margarida da Silveira Corsi](#)

[Capítulo 3](#)

[Audioteca: a leitura que respira](#)

[Regina Corcini de Melo e Luciane Braz Mincoff](#)

[Capítulo 4](#)

[A fábula: uma proposta fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros](#)

[Vanessa de Barros Leite Monzillo e Eliana Merlin Deganutti de Barros](#)

[Capítulo 5](#)

[Contribuições do digital para formação do leitor literário: interações na leitura de 'A hora da estrela'](#)

[Márcia Regina S. Freitas e Luiza Helena Oliveira da Silva](#)

[Capítulo 6](#)

[Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional](#)

[Gislaine Valéria Rodrigues e Carmen Rodrigues de Lima](#)

[Capítulo 7](#)

[O letramento literário como sensibilização para poesia no contexto da EJA](#)

[Daniela Aparecida Ferreira Arfeli e Alba C. T. Feldman](#)

[Capítulo 8](#)

[Proposta de sequência básica para a leitura e o letramento literário no contexto do PAE: a primeira só](#)

[Ana Paula Ribeiro Assoni e Carmen Rodrigues de Lima](#)

[Capítulo 9](#)

[Relato de experiência: sequência básica de leitura e letramento literário do episódio "Cara de Coruja", de reações de Narizinho](#)

[Regina de Miranda Mukai Reis e Margarida da Silveira Corsi](#)

[Sobre os autores](#)

Prefácio

Liliam Cristina Marins

O Profletras tem se constituído como um espaço fronteiro, de limites indefiníveis, entre a teoria e a prática, a escola pública e a academia e tem funcionado como ponte que atravessa os muros da universidade em direção ao caminho que a educação sempre deveria trilhar - do espaço público, do comum, do inclusivo e do colaborativo.

É com esta percepção do Programa que apresento a coletânea a seguir. As pesquisas aqui relatadas em forma de capítulos foram desenvolvidas por professores da rede pública de ensino que, embora há muito tempo consolidadas em suas práticas em sala de aula, só conquistam visibilidade quando deixam de ser meramente empíricas e se materializam em discurso científico. Isso significa que é por meio desta publicação que as mais diversificadas epistemologias, textos literários, práticas e pedagogias conseguem, de fato, expandir suas fronteiras e chegar a outros contextos, leitores, professores e pesquisadores.

E a literatura? Ela - grafada, aqui, com letra minúscula e sem seu tradicional *status quo* - chega até os leitores desta rica coletânea não enquanto texto para poucos, mas enquanto texto de todos: do professor, do aluno, da criança, do adolescente, do adulto, da pessoa com privação de liberdade... Essa dessacralização do texto literário, durante tanto tempo encarcerado na biblioteca, na academia e na escrita, chancela sua circulação em outros meios semióticos (que não apenas o impresso) e em outros espaços (além do institucionalizado), o que valida, como desdobramento, outros sentidos (que não unicamente o visual) e centraliza grupos excluídos por não pertencerem a determinados 'padrões' sociais pré-estabelecidos.

Para ilustrar este movimento expansivo da literatura em direção a outros meios, o primeiro e o segundo capítulos da coletânea, intitulados 'Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental - caminhos viáveis ao letramento literário' e *O Pequeno Príncipe* em conto e em cordel - adentrando o território do funk', respectivamente, promovem uma análise multimodal a partir do texto literário, uma reflexão válida em uma sociedade que valoriza a cultura grafocêntrica como prioritária. Como grande parte dos trabalhos desenvolvidos partem do conceito de 'letramento', é importante frisar que 'letrar' é um processo que vai muito além do decodificar; letrar é formar cidadãos críticos.

Neste mesmo caminho, o capítulo 'A audioteca: a leitura que respira', também propõe uma revisitação à ideia tradicional de literatura enquanto suporte livro e de biblioteca como a guardiã deste suporte com a proposta de um espaço que valoriza o meio auditivo como veiculador da literatura com vistas à inclusão social. Este aspecto inclusivo da literatura também está presente no capítulo 'Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional', uma vez que discute a desinstitucionalização da literatura ao legitimar a circulação do texto literário em contextos socialmente periféricos, como o sistema prisional. Assim também se configuram as discussões propostas em 'O letramento literário como sensibilização para a poesia no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)', que desenvolve um trabalho com o texto poético, altamente sacralizado entre os gêneros literários, em um assentamento rural, e em 'Proposta de Sequência Básica de leitura e o letramento literário no contexto do PAE: A primeira só', que ressignifica o olhar para o trabalho com alunos do Programa de Aceleração de Aprendizagem com distorção idade/série por meio do letramento literário com o gênero conto.

A literatura, que se apresenta como inclusiva e não excludente, é reconfigurada como um lugar de não-pertencimento, pois deixa de ser posse do autor, do professor, do cânone, do currículo ou da própria materialidade linguística. É nesta esteira do não-pertencimento que apresento esse último grupo de trabalhos, os quais, assim como todos os trabalhos desenvolvidos no Profletras, descentralizam a ideia de literatura como conteúdo que deva fazer parte exclusivamente da grade curricular do Ensino Médio - que pode, com as devidas ressalvas, refletir um modelo neoliberal de ensino com vistas restritas à preparação para o vestibular. Os capítulos 'A fábula: uma proposta fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros', 'A coesão textual na Prova Brasil do 9º ano: uma proposta para o processo de ensino e aprendizagem' e 'Relato de experiência: sequência básica de leitura e letramento literário do episódio 'Cara de coruja', de *Reinações de Narizinho*' representam, de forma significativa, as pesquisas realizadas no Ensino Fundamental, que, além de não ter um espaço reservado especificamente para o trabalho com a literatura, também é um ciclo do ensino com pouca visibilidade em pesquisas acadêmicas.

Encaminho-me para o encerramento desta breve apresentação com a esperança de que a literatura se (re)constitua como um espaço aberto à negociação e à construção coletiva e colaborativa de sentidos, e que o Profletras continue a acolher pesquisas de representatividade, como as compiladas neste livro.

Apresentação

O Mestrado Profissional em Letras - Profletras - coordenado em rede pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* cujo objetivo primordial é formar professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. A proposta do Mestrado visa, entre outros objetivos, a aumentar a qualidade do ensino de leitura e escrita no ensino fundamental, promovendo o multiletramento; qualificar e instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental para mediar o ensino de leitura e escrita em classes heterogêneas; encontrar meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura; instrumentalizar os docentes para a elaboração de material didático inovador que lance mão de recursos que levem os educandos à concretização do letramento no sentido amplo do termo.

Integrado às novas propostas de formação docente, o Programa busca qualificar professores de Língua Portuguesa para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo em que, de forma crítica e responsável, possam refletir sobre questões relevantes acerca de diferentes usos da linguagem contemporaneamente presentes na sociedade. Ações que devem ser incentivadas e divulgadas no intuito de servir como ferramentas de ensino a outros professores da rede básica de ensino.

Este volume serve também como meio de divulgar os trabalhos finais do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UEM, cumprindo as normativas de produção e publicação do Programa de acordo com as exigências da Capes.

Os capítulos deste volume apresentam resultados de trabalhos finais realizados por mestrandos da área de Linguagens e Letramento da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e da Universidade Federal de Tocantins (UFT) vinculados à abordagem e letramento de enunciados da esfera literária. São propostas de leitura, letramentos e escrita em que os autores descrevem ações e intervenções realizadas em contextos diversos que servem de exemplo a colegas docentes do ensino fundamental.

No primeiro capítulo, 'Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental - caminhos viáveis ao letramento literário', Renata Zucki e Gilmei Francisco Fleck (Unioeste) efetuam a proposta de uma prática de leitura, por meio da Estética da Recepção, conduzida por um tema gerador que, sendo do interesse dos estudantes a quem se direciona, proporciona o aperfeiçoamento das opiniões dos leitores sobre um mesmo tema abordado por diferentes textualidades - literatura, pintura, cinema, música, etc.

No segundo capítulo, 'O Pequeno Príncipe - em conto e em cordel - adentrando o território do funk', Pedrina Carvalho de Oliveira e Margarida da Silveira Corsi (UEM) apresentam uma proposta de leitura orientada e sua aplicação em uma turma de 9º ano do período noturno, em um colégio da periferia da cidade de Curitiba, Paraná. As autoras elaboram uma sequência básica de leitura e a descrição dos resultados obtidos a partir do material produzido, demonstrando a importância de se considerar os gostos e preferências do grupo ou comunidade para a qual serão formuladas práticas voltadas ao letramento literário.

No terceiro capítulo, 'A audioteca: a leitura que respira', Regina Corcini de Melo e Luciane Braz Mincoff (UEM) apresentam o processo de construção de uma audioteca, realizada por alunos normovisuais, pertencentes ao 6º ano e à Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) do ensino fundamental (EF), no intuito de colaborar como um recurso em tecnologia assistiva (TA) a leitores cegos. Foram selecionados para a prática da oralização gêneros discursivos da ordem de narrar da esfera literária, especificamente conto, lenda e fábula de temáticas indígenas e africanas.

No quarto capítulo, 'A fábula: uma proposta fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros', Vanessa de Barros Leite Monzillo e Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP) apresentam uma proposta didática para o ensino da produção escrita fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) criada pelo grupo genebrino filiado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa proposta é uma adaptação do trabalho de Vanessa de B. L. Monzillo, defendido no ProfLetras/UENP no ano de 2017, cujo foco é a didatização do gênero fábula para o contexto do ensino fundamental II. A intenção é que essa SDG possa ser implementada em diversos contextos didáticos, com os devidos ajustes necessários, e que possa se transformar em uma ferramenta mediadora do ensino da língua portuguesa.

No quinto capítulo, 'Contribuições do digital para formação do leitor literário: interações na leitura de *A hora da estrela*', Márcia Regina S. Freitas e Luíza Helena Oliveira da Silva (UFT) mobilizam, sob a perspectiva interdisciplinar, estudos do letramento literário, do letramento digital e da escrita criativa, a fim de desenvolver estratégias didáticas com vistas à formação de leitor literário no contexto escolar.

No sexto capítulo, 'Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional', Gislaine Valéria Rodrigues, professora da rede municipal, e Carmen Rodrigues de Lima (UEM) apresentam uma proposta de intervenção pedagógica cuja perspectiva visa à prática da leitura e do letramento literário no contexto prisional. As autoras utilizaram a Sequência Expandida de Leitura com o objetivo de propiciar maior interação entre professor e aluno. Destacam-se, nas atividades propostas, os aspectos polifônicos relevantes à construção de sentido do texto. A análise e a interpretação estão direcionadas aos problemas sociais a partir da leitura do conto 'Certos Amigos', de Júlio Emílio Bráz (2012).

No sétimo capítulo, 'O letramento literário como sensibilização para a poesia no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)', Daniela Aparecida Ferreira Arfeli e Alba C. T. Feldman (UEM) apresentam uma sequência básica de leitura a partir do poema "O tempo é um fio", da obra 'O menino poeta' de Henriqueta Lisboa, relacionando a experiência literária com a vivência dos alunos, integrantes de um assentamento rural do Estado de São Paulo. As autoras apontam a necessidade de se redimensionar o trabalho com literatura, de modo a contribuir de maneira relevante para a formação dos valores humanos, a promoção do gosto pela literatura e o processo de letramento dos educandos assentados.

No oitavo capítulo, 'Proposta de Sequência Básica de leitura e o letramento literário no contexto do PAE: A primeira só', Ana Paula Ribeiro Assoni e Carmen Rodrigues de Lima (UEM) apresentam uma proposta de uma Sequência Básica (SB) destinada ao Programa de Aceleração de Estudos (PAE), que enfatiza a importância dos recursos linguísticos para a construção leitora, priorizando o uso do adjetivo a partir da análise do conto 'A primeira só', de Marina Colasanti.

No nono capítulo, 'Relato de experiência: sequência básica de leitura e letramento literário do episódio 'Cara de coruja', de *Reinações de Narizinho*', Regina de Miranda Mukai Reis e Margarida da Silveira Corsi (UEM) apresentam uma sequência básica de leitura e letramento literário baseada em 'Cara de Coruja', episódio integrante da obra 'Reinações de Narizinho' (1982), de Monteiro Lobato. A proposta de intervenção dirige-se a alunos das séries iniciais do ensino fundamental II, com o intuito de que construam seu próprio percurso como leitores.

As Organizadoras

Capítulo 1

Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental - caminhos viáveis ao letramento literário

Gilmei Francisco Fleck e Renata Zucki

Considerações iniciais

Os estudos sobre Literatura e, conseqüentemente, o campo de pesquisa nessa área, no projeto do Mestrado Profissional em Letras/Profletras é bastante reduzido, embora a leitura seja tema constante de várias outras disciplinas que integram o currículo desse Programa de Pós-Graduação que busca aperfeiçoar a prática pedagógica dos docentes do ensino fundamental das escolas públicas de nosso país. Mais que em qualquer outro espaço formativo, é no conjunto de atividades dessa formação continuada, nesse nível de ensino, que devemos considerar os estreitos laços entre a possível aprendizagem da leitura e a prática da escrita, premissas do ensino fundamental.

Assim, é imprescindível conceber que “escreve-se somente a partir do que se compreende que acontece na leitura: escrever obriga a teorizar suas estratégias de leitura, enquanto ler obriga a teorizar suas estratégias de escrita” (FOUCAMBERT, 1994, p. 77). Tais processos são, sem dúvida, complexos e se estendem ao longo da vida do sujeito. Contudo, se não forem incentivados já nos primeiros contatos do aprendiz com o mundo literário, tendem a não se consolidar e, desse modo, a formação do leitor será sempre um projeto inacabado, tanto da escola como da sociedade. Portanto, precisamos nos conscientizar, de fato, que a leitura e a escrita são conseqüências uma da outra. Procurar isolá-las, seja metodologicamente ou em práticas desvinculadas dessa inter-relação é, automaticamente, decretar a ineficiência e a anulação de ambas.

Os processos mencionados estabelecem, dessa maneira, uma relação de coexistência, pois suas práticas se apoiam, se integram e se sustentam, gerando uma a outra. No processo de ensino e aprendizagem, essa dinâmica se efetiva em um ciclo evolutivo e produtivo. Isso nos mostra que uma prática eficiente de leitura está intimamente ligada às possibilidades de transferências de conhecimentos à escrita e vice-versa. Na prática pedagógica, incentivar o aprendiz a buscar na leitura uma fonte permanente de referência para sua produção escrita não significa dar-lhe um texto e cobrar-lhe outro, mas gradativamente construir o caminho da formação leitora.

Prezar pela formação do hábito e gosto pela leitura de nossos aprendizes no ensino fundamental é, acima de tudo, incentivá-los e encorajá-los a prosseguir no ciclo evolutivo da aprendizagem, preparando-os, cuidadosamente, para assumir, futuramente, com segurança, suas habilidades tanto de expressão escrita como também de uma oralidade adequada às diferentes situações comunicativas. Ou seja, implantar, de forma coerente, um processo de ensino que vise ao letramento do sujeito para o uso efetivo das habilidades de leitura e escrita na solução de enfrentamentos que a atual sociedade impõe ao cidadão.

Para humanizá-lo neste sistema social muitas vezes opressor e competitivo, devemos nos preocupar, da mesma forma, com o letramento literário, pois este, além de possibilitar o aprendizado da leitura, também leva à sensibilização do sujeito frente ao mundo e aos outros. Isso promove a instauração da alteridade que tantas vezes inexiste nas diferentes esferas sociais dos atuais extratos que compõem nossa nação. Dessa forma, “uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica que exige o engajamento cognitivo” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 129).

Nesse contexto, algumas lições do passado não podem ser desprezadas e devemos nos lembrar, constantemente, de que “na interação com o texto literário, o aluno irá perceber que a literatura não é algo distante, mas sim, uma expressão artística viva, construída com base na realidade empírica, nos conflitos sociais, na crise do cotidiano moderno” (SILVA, 2005, p. 98). Inseridos no contexto do ensino fundamental, ao buscar o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas para o Ensino de Língua e Literatura no âmbito acadêmico da Pós-Graduação Profissional em Letras, é imprescindível que nossas práticas sejam resultado não apenas do âmbito do ensino, mas que a pesquisa e a extensão sejam, do mesmo modo, contempladas em nossa formação.

A pesquisa em Literatura na formação docente resulta em profissionais muito mais conscientes daquelas mazelas que, ao longo da história da constituição de nosso país, impediram a ampla formação de leitores. Nesse contingente, embora pareça bastante paradoxal, está incluída grande quantidade de professores que, por diversas razões, não se tornaram leitores ao longo da jornada e, portanto, não valorizam essa prática como essencial ao ensino fundamental e crucial à formação humana.

Como frutos de um sistema colonizador que por longos anos se utilizou, sutilmente, da escola como

via para a inserção eficaz de ideologias elitistas, a formação do profissional da educação em nosso país careceu de incentivos à prática leitora e de reflexões críticas que pudessem conscientizar o professor que o exercício de sua profissão, de fato, não é possível distanciado da prática da leitura e da pesquisa. Com décadas de serviços a serem prestados ao sistema, o professor que não lê e não pesquisa esgota, em poucos anos, aqueles conhecimentos mal acumulados em sua graduação. Consequentemente, sua prática começa a apoiar-se em outras esteiras, e como nossas pesquisas de campo têm revelado, dentre estas se destacam a apatia, o exercício exacerbado da autoridade, a repetição mecânica de conteúdos e formas, entre outras saídas não salutares à educação. É com vistas a essa realidade que a formação do Mestrado Profissional em Letras inclui, em seu rol de disciplinas, a leitura do texto literário e, de forma optativa, a Literatura Infanto-juvenil.

As pesquisas desenvolvidas nessas áreas, em um primeiro momento, auxiliam na compreensão que

[...] não é o fato de um texto pertencer à literatura infantil que irá classificá-lo como fácil [...]. Fatores contextuais, repertório dos leitores, organização estética do texto, nível de linguagem interferem no processo de leitura e podem influenciar o receptor no julgamento de valores sobre o texto lido (SILVA, 2005, p. 53).

A Literatura Infantil e Infanto-Juvenil “é, por essência, a porta de entrada ao mundo mágico da leitura e da literatura, cuja compreensão, em seus aspectos formais e estéticos, consideramos a instância mais apurada do processo mesmo de leitura” (FLECK, 2017, p. 23). Esta precisa, portanto, ser tratada com a mesma seriedade que as outras expressões literárias, voltadas a um público adulto, pois são as responsáveis pela introdução do pequeno leitor no universo mágico das leituras abertas, dos textos que possibilitam completude, das ampliações de horizontes. Para essa necessária ampliação, nada melhor do que pensar em um projeto de leitura ancorado nos pressupostos da Literatura Comparada, na Estética da Recepção e nos princípios da Intertextualidade.

Advogamos, desde o espaço que ocupamos como formadores de professores, por uma prática de leitura do texto literário que, em primeira instância, seja efetivamente planejada com base na realidade da escola na qual está destinada a ser implementada. Essa realidade é possível de ser conhecida pela pesquisa de campo, já que todos os acadêmicos desse Programa Profissional de Pós-Graduação em Letras estão inseridos na realidade na qual suas ações encontram o espaço da implementação.

Reivindicamos, também, que essa prática se estruture em um projeto dimensionado por uma base teórica que explicita, entre outros conceitos básicos, as concepções de língua e leitura que vão reger essa prática. Essa ação é possível com recorrência à revisão bibliográfica em busca das fontes que discutem os aspectos da linguagem e do processo de leitura inseridos no ambiente escolar. Nesse sentido, ressaltamos alguns tópicos discutidos por Geraldi (1984), que respaldado nos pressupostos bakhtinianos, compreende e apresenta três concepções que habitam o universo da instituição escolar: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se na visão do subjetivismo idealista, na qual o sujeito constrói uma representação mental do que o texto quis dizer unicamente pelas ideias e intenções do autor, sem considerar os fatores externos à comunicação, como o interlocutor. A língua é concebida como um produto acabado, um sistema estável, um depósito inerte (BAKHTIN, 1992). Diante disso, a escola acaba se tornando o local de reprodução formal desse código (mais precisamente do código de prestígio), restando ao aluno atuar de forma passiva ao que lhe é ensinado, sem reconhecer e compreender a historicidade da linguagem e suas múltiplas relações com a realidade. Decorrente dessa concepção, a prática de leitura no ambiente escolar é utilizada, apenas, para decodificar e exteriorizar as ideias contidas no texto e, por meio dela, o leitor deve expressar corretamente (escrita e oralmente) as intenções do autor.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, o objeto de estudo é o sistema de escrita da língua: o conjunto de signos que se combinam conforme regras específicas. A linguagem é tida como uma ferramenta utilizada para transmitir uma mensagem, uma informação de um emissor para um receptor (GERALDI, 1984). Embora compreenda a língua como um ato social, essa concepção desconsidera os diferentes usos e contextos de seus falantes, limitando-se a uma análise do funcionamento interno da língua apoiada nos estudos linguísticos realizados pelo Estruturalismo. A leitura, nessa perspectiva, é vista como mera decodificação, pois nela se prioriza a estrutura do texto, na qual a função do leitor é extrair, linearmente, as ideias textuais, repetindo-as, copiando-as. Observamos, por conseguinte, que se trata de uma abordagem também superficial e descontextualizada de ensino da língua por privilegiar o processo de decodificação, separar o homem de seu contexto social e limitar-se ao estudo do funcionamento interno da língua em sua estrutura textual.

A terceira concepção de linguagem defende, como aponta Geraldi (1984), que a linguagem é interação, de modo que os sujeitos a utilizam não só para expressar seus pensamentos ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Os sujeitos

são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre eles que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. A preocupação essencial nessa concepção de ensino da língua é levar o aprendiz, além do conhecimento gramatical (tendo em vista que toda língua é constituída de uma gramática), a desenvolver a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, de modo especial, sobre o uso da língua como ferramenta de interação social. As práticas de leitura são orientadas pela interação autor-texto-leitor, ou seja, o processo de interação entre autor e leitor ocorre por meio da linguagem, a qual materializa-se no e pelo texto.

Com relação às diferentes concepções de leitura, salientamos aquela expressa nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná* (2008), por ser, segundo julgamos, conhecida da grande maioria dos professores da rede pública de ensino e por englobar, em sua redação, diversos princípios que gostaríamos de colocar em prática com as leituras dos textos literários no Ensino Fundamental. A concepção de leitura que perpassa a elaboração do documento é que a leitura é entendida como um ato dialógico que não pode ser dissociado das dimensões sociais que o acompanham. “Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Na redação dessas diretrizes, a Literatura “é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 57), de acordo com o que sempre defendeu Antônio Candido (1972) e em consonância com os propósitos que a implementação de nossas “Oficinas Literárias” buscam alcançar. Os encaminhamentos sugeridos para o Ensino da Literatura, no citado documento, não deixam de referenciar o teor da Estética da Recepção:

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p. 58).

Além disso, a prática de leitura do texto literário que almejamos colocar em vigor é aquela em que se estabeleçam ações que comprometam não apenas o professor da disciplina de Língua Portuguesa, mas a maior parte possível da comunidade escolar. A recorrência à pesquisa-ação é nossa via para que essas vivências de leitura se diferenciem daquelas atividades corriqueiras, às vezes efetuadas nas escolas com a melhor das intenções, mas cuja ineficácia frente às dificuldades de formação do leitor tem sido revelada na grande maioria das intervenções de pesquisa realizadas pelos acadêmicos do Programa Proletras nas diversas instâncias escolares do ensino fundamental.

Na primeira das dimensões expostas, é imprescindível que olhemos para o espaço escolar como um *locus* no qual, seguramente, há reflexos do impacto entre a tradição e a pós-modernidade. Se quisermos, atualmente, promover ações de leitura do texto literário nesse espaço histórico social de maneira a alcançar melhores projeções na formação de leitores, embora seja difícil, árduo e até impossível para alguns, o universo que impera é o da cultura dos jovens estudantes acostumados às mais diversas tecnologias e às inter-relações midiáticas típicas de sua geração. Aceitar parte das manifestações de sua geração, dentre estas suas práticas de leitura de textos não canônicos, é, pois, gesto indispensável para o início de qualquer ação em prol da promoção da leitura.

No segundo item exposto, que se volta a uma base teórica necessária à efetivação da leitura, temos em nosso país estudiosos da leitura e da literatura cujas reflexões podem auxiliar a dimensionar melhor as atividades com o texto literário na escola. Contudo, se formos buscar auxílio em materiais destinados ao ensino - entre nós o mais comum são os livros didáticos - dificilmente encontraremos um material específico para o ensino de literatura no âmbito do ensino fundamental. Isso ocorre pois as questões históricas e políticas têm, gradativamente, excluído essa área de formação humana do ensino básico. Nesse sentido ainda dependemos, como é comum em países de passado colonizado e com fortes resquícios dessas práticas ainda no presente, teorias e experiências relatadas e efetivadas fora do nosso espaço cultural e geográfico. Estas devem ser adaptadas à realidade sempre que necessárias às práticas planejadas no contexto das escolas públicas brasileiras.

No aspecto do engajamento da comunidade escolar referido, é vital que o processo inicial da formação de leitores no ensino fundamental deixe de ser considerado tarefa exclusiva dos professores alfabetizadores, em primeira instância, e dos professores de Língua Portuguesa na sequência, para, finalmente, converter-se no propósito maior desse segmento escolar e compromisso assumido por toda a comunidade educativa.

Para concretizar tais projeções e dar encaminhamentos ao planejamento de atividades de leitura nas pesquisas desenvolvidas no contexto do Proletras de Cascavel-PR, decidimos adaptar às realidades diferenciadas verificadas nas escolas paranaenses aquelas experiências relatadas pelo professor espanhol Antonio Mendoza Fillola em sua obra *Literatura Comparada e Intertextualidad* (1994). Nesse texto - relato de experiência -, o autor discute as possibilidades de aplicação didática da

metodologia da Literatura Comparada e do conceito de Intertextualidade em projetos de Ensino de Literatura em um contexto bilíngue. Nela é considerada, assim como nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná* (2008), a importância da recepção no ato de leitura da Literatura, pois segundo expõe o pesquisador:

[...] a teoria da Recepção coloca em evidência a importância da participação do leitor na coprodução do significado do texto e destaca a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta orientação tem servido para precisar que ler não é somente decodificar os signos do sistema da língua, senão de construir significados (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 27, tradução nossa)¹.

Desse modo, apoiadas pelas pesquisas de campo realizadas pelas acadêmicas do Profletras, pelas revisões bibliográficas efetuadas ao longo do processo de orientação, pelo modelo de projeto fundamentado de Mendoza Fillola (1994) - redimensionado para a realidade das escolas de nossa região - executamos o planejamento de nossas 'Oficinas Literárias', cuja essência descrevemos na sequência.

Proposta de intervenção: oficinas literárias com temáticas significativas aos alunos do ensino fundamental

A base de todas as propostas de intervenção pedagógica no ambiente escolar do ensino fundamental - realizadas com vínculo ao Profletras de Cascavel-PR, relacionadas às possíveis práticas de leitura do texto literário infantil e infanto-juvenil, direcionadas pelas ações didático-pedagógicas da Disciplina de Literatura Infanto-juvenil no Programa - foi o estabelecimento de uma 'temática de real importância para os educandos' aos quais o projeto de prática leitora se volta.

Em nossa concepção de 'Oficinas Literárias' está um conjunto diversificado de textos, em diferentes gêneros e suportes, oriundos de diversas áreas, que constitui um programa de leitura cujo objetivo é aprofundar e expandir o horizonte de conhecimento do aluno sobre um tema específico em dado período. Nessa direção, valemo-nos do que mencionou Orlandi (1996, p. 9): "as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modo distinto". Oportunizar ao jovem aprendiz de leitura múltiplas materialidades - em um mesmo campo temático que se quer expandir - é garantir, também, que esse sujeito tenha mais probabilidades de se relacionar com o foco de discussão e trazê-lo para sua cotidianidade. Vivemos em uma época em que "faz-se necessário crer nos livros, no seu poder para fazer de nós seres mais perceptivos, mais reflexivos e inclusive mais sensíveis, sem nos importarmos com o tipo de suporte que abarque seus conteúdos" (OSÓRIO, 2010, p. 11, nossa tradução)².

Nessa proposta, certo conjunto de textos diversificados dá origem a um 'módulo' no qual os pressupostos da estética da recepção - estabelecidos por Iser (1979) e Jauss (1994) - sejam, paulatinamente, trazidos ao universo da prática leitora e as sugestões didático-metodológicas - adaptadas de Mendoza Fillola (1994) - conduzam as atividades de diálogo com e entre os diferentes textos reunidos.

Cada 'módulo', por sua vez, estabelece uma temática secundária, de vínculo direto com a temática principal, pois mesmo inserido em um contexto maior, toda prática de leitura modular precisa ter encaminhamentos de princípio, meio e fim para que seja significativa ao aprendiz. Tal prática evita leituras aleatórias, inconsistentes e que, muitas vezes, não estabelecem qualquer relação entre si.

Ao se organizar um conjunto heterogêneo de textos amalgamados a uma temática precisa, a visão do leitor sobre o assunto abordado se aprofunda, se expande e se organiza em uma rede de inter-relações que possibilita ao aprendiz dar-se conta que a Literatura apresenta laços de diversas ordens, com diferentes expressões artísticas e midiáticas que integram o seu cotidiano. Ao avançar na jornada de módulos, o leitor tem a oportunidade de repensar o tema central apoiado em uma série de suportes textuais que lhe garantem, passo a passo, a expressão de sua percepção frente ao universo temático em discussão. Tal procedimento descarta o senso comum que é fácil aprender a ler. São as reflexões de Montes (2001, p. 84, nossa tradução)³ sobre a importância da leitura que nos orientam a questionar: "[...] quem disse que ler é fácil? Quem disse que ler é alegria sempre e não risco e esforço? Precisamente, porque não é fácil, é que não é possível transformar-se em leitor sem cobiçar o texto". Conscientes dessa condição essencial à formação do leitor, buscamos fazer com que a prática proposta, embora a saibamos árdua e trabalhosa, seja também lúdica e prazerosa.

Ao pensarmos nos 'riscos e esforços' que integram o ato de aprender a ler que planejamos os diferentes momentos de reflexão, de pausas para dialogar sobre a temática eleita ao longo dos módulos que constituem a 'Oficina Literária'. Tais momentos auxiliam para que as visões e concepções iniciais do aprendiz sobre a temática estabelecida possam ser vivificadas, verificadas, modificadas, argumentadas ou, ainda, em boa parte, construídas. Tal processo de mediação de leitura considera a essência daquilo que, de fato, a intertextualidade representa como ação de recepção textual. Segundo esclarece Jesus Camarero (2008, p. 26, nossa tradução)⁴,

[...] a intertextualidade é, sobretudo, um fenômeno de recepção, porquanto é o leitor quem detecta ou reconstitui a relação intertextual e que é, em definitivo, nessa última instância, onde se leva a cabo todo o jogo de relações intertextuais, potencialmente existentes no interior do tesouro multissecular, acumulado em nossas tradições literárias e culturais.

Desse modo, as propostas de intervenção didático-metodológicas para a leitura do texto literário que buscamos implementar nas escolas não apenas requer a participação ativa do aluno na experiência de ‘completar’ o texto com seu conhecimento prévio – ação leitora contemplada na estética da recepção –, mas consideram que o conhecimento também se constrói a cada nova experiência de leitura. Dessa forma, se no primeiro ‘módulo’ o estabelecimento de relações intertextuais for pequeno ou mesmo nulo, a sequência dos módulos planejados dentro de uma mesma temática oportuniza ao aprendiz valer-se dessas experiências recentes de leitura e vivenciar o fenômeno recepcional das relações intertextuais nos módulos finais das ‘Oficinas Literárias’.

Ao levar o pequeno aprendiz a transitar por essa jornada de leitura que oportuniza revisão e recriação, buscamos efetivar o processo de Ensino da Literatura na escola considerando que

[...] ensinar Literatura é mostrar algo que suscita no outro uma revelação que sucede justamente pelo encontro com o essencial da literatura, a diferença dos textos literários dos outros discursos sociais. O saber da literatura só pode ser o saber da diferença e a possibilidade de encontro consigo mesmo e com uma nova forma de ver a vida (NIEVA, 2013, p. 14, nossa tradução)⁵.

O encontro individual com a Literatura, mesmo que promovido na coletividade, deve ser estimulado em um processo pensado e organizado. Nesse âmbito, as palavras de Candido (2004) adquirem real sentido, pois tanto professor como aluno chegam a vivenciar nessa prática a experiência da constatação que “[...] toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção” (CANDIDO, 2004, p. 245). Vargas Llosa (2002, p. 394, nossa tradução)⁶ trata da dimensão que essa construção literária pode atingir:

A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgredem as leis inflexíveis pelas quais transcorre nossa vida real, emancipados do cárcere do espaço e do tempo, na impunidade para o excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

Essa ‘transgressão’, apontada pelo crítico e romancista peruano, não é algo exclusivo da literatura canônica para adultos, porque esta é fundamental na constituição dos contos infantis e essencial na atual configuração da literatura de massa para o público juvenil que ganha adeptos ao redor do mundo. Nesse fenômeno de prazer estético ocorre o diálogo entre autor, leitor e texto, pois conforme Lima (1979, p. 22), “[...] na experiência estética, o sujeito tem a possibilidade de se afastar de si, de seus hábitos e valores cotidianos, para se experimentar na alteridade da obra. É inegável, pois, o ganho da interpretação”.

O exemplo em que nos apoiamos para organizar nossas “Oficinas Literárias”, como assinalamos, são as propostas de leitura comparadas e intertextualizadas, relatadas por Mendoza Fillola (1994), redimensionadas e adaptadas às realidades e situações observadas em nosso contexto escolar. Com relação à prática de leitura proposta nesse método, Mendoza Fillola (1994, p. 30), do mesmo modo como ocorre nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná* (2008), afirma que

[...] no processo de recepção literária é preciso ter em conta a necessidade de ativar conhecimentos metaliterários, dos convencionalismos próprios da expressividade artística do sistema, de estabelecer correlações de diversos signos culturais. É dizer, no processo leitor há um contínuo contraste entre o texto que se escreve e os conhecimentos prévios, como uma espécie de comparação contínua que permite a identificação de dados e a subsequente valoração compreensivo-interpretativa do texto (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 30, tradução nossa)⁷.

Nessa perspectiva, as práticas elaboradas estão sempre, e necessariamente, vinculadas às possíveis experiências prévias dos leitores. Tal fato revela a importância que exercem a pesquisa de campo e a pesquisa-ação como meios de conhecer as especificidades do *locus* no qual se deseja desenvolver, de maneira mais eficiente, a formação de leitores. Em seu texto *La educación literaria* (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 156), defende que o processo de formação do leitor literário integra o desenvolvimento da capacidade do sujeito para “identificar, associar, relacionar, compreender, integrar e interpretar elementos que compõem o texto”. Isso, uma vez mais, evidencia que a atividade da leitura é altamente participativa e que deve incorporar o máximo de elementos do universo existencial do leitor para fazer-se exercício significativo “[...] de tal forma que não seja sempre necessário recorrer à acumulação de dados e fontes eruditas para estabelecer uma identificação de conexões que sejam de interesse e funcionalidade formativa para o aluno” (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 39, nossa tradução)⁸.

Segundo relata a professora Renata Zucki (2015) em seu projeto de implementação de ‘Oficinas Literárias’ dentro dessa concepção que desenvolvemos, para estruturar a sequência didática de seu modelo comparativo o professor espanhol propõe quatro fases, as quais, na leitura de Zucki (2018, p.

67-68)⁹, podemos resumir da seguinte maneira:

Fase 1: Aproximação dos conceitos chaves: trata-se da apresentação inicial, baseada em produções plásticas com evidentes vínculos entre si e com o texto literário (a semelhança formal entre elas favorece a compreensão dos objetivos do enfoque comparatista). Nessa fase, proporcionam-se aos alunos as habilidades básicas para apreciarem e detectarem diversas formas de interconexão entre produções artísticas. Desenvolve-se, também, o conceito de intertextualidade assim como a compreensão dos diversos fenômenos de transformação que ocorrem na criação de novas obras.

Fase 2: A sistematização da metodologia da Literatura Comparada: constitui a aplicação dos recursos comparativos de observação voltados para os textos literários propriamente ditos. Traz o emprego de estratégias de observação que são contrastadas em textos da mesma língua.

Fase 3: Estudo integrado de obras literárias em línguas distintas: a comparação de textos em línguas distintas permite ao aluno estabelecer conexões e correlações entre conhecimentos, línguas, gêneros e cultura.

Fase 4: Integração de conhecimentos culturais e projeção interdisciplinar da proposta: etapa cujo caráter globalizador destaca a possibilidade de se analisar, em sala de aula, as produções de distintas artes, conectando-as com as obras literárias.

Para cada uma dessas fases de sua proposta, o autor propõe alguns passos que devem orientar o estabelecimento da sequência metodológica de abordagem ao material de leitura.

Objetivos: aplicação dos propósitos da prática que inclui análise e comentários pessoais das associações que a recepção das obras e de suas comparações - contrastes ou paralelismos - provocaram no leitor.

Sistematização de dados: levantamento e organização de dados obtidos via observações dos alunos.

Metacognição do processo e das habilidades: análise dos textos literários. Interessa que o aluno reflita, conscientemente, sobre seu próprio processo de observação e leitura, alcançando níveis mais complexos do texto, como a ideologia do autor, movimento estético literário, etc.

Conclusões: análise dos resultados obtidos com os alunos.

De acordo com as pesquisas realizadas e os apontamentos feitos (ZUCKI, 2015, p. 69), consoante Mendoza Fillola (2004), as fases de leitura se organizam em cinco momentos que desenvolvem habilidades diferentes no leitor. A primeira consiste no trabalho de realizar predições de forma intuitiva do texto a ser lido. A segunda, a terceira e a quarta fases ocorrem durante o processo de leitura; por isso, compreendem o desenvolvimento das habilidades de dedução, seleção das expectativas e a certificação das informações do texto. Por fim, a fase de compreensão e interpretação demonstra que o leitor interagiu com as informações do texto e o entendeu.

As fases de leitura descritas por Mendoza Fillola (2004) estão previstas em três etapas de leitura: antes, durante e depois. Essa organização é corroborada por Solé (1998) ao afirmar que, para uma proposta de leitura em sala de aula dar bons resultados, é preciso que contemple os três momentos. O primeiro consiste no reconhecimento das informações do texto antes de iniciar a leitura; por isso, o leitor realiza predições e questionamentos sobre o texto. No segundo momento, durante a realização da leitura, o leitor exercita as habilidades de formular hipóteses, questionando o texto, formulando perguntas a fim de esclarecer dúvidas. No último momento, após a leitura, o sujeito tem a oportunidade de confirmar suas impressões sobre o texto por meio de atividades de comprovação de leitura. Vale ressaltar que as ações correspondentes a cada tempo de leitura não são fixas, tendo em vista que o leitor ativo recorre a essas estratégias ao mesmo tempo em que percorre o texto.

Nessa perspectiva de trabalho pontuada por Mendoza Fillola (1994; 2004), entendemos que a recepção leitora, as estratégias cognitivas e as conexões intertextuais constituem uma base de referência metodológica que nos possibilita romper com a tradicional problemática do ensino da Literatura, ou seja, da leitura isolada e fragmentada do texto literário, comum nos livros didáticos de Ensino de Língua Portuguesa. Por isso, propomo-nos a abordar, nos anos iniciais do ensino fundamental, alguns exemplos de intertextualidade literária ligados às produções de outras artes (a pintura, a música, o desenho, entre outros códigos de comunicação) por meio da apreciação, observação e valorização dos diversos tipos de conexões entre as obras. Tendo em vista a faixa etária dos alunos aos quais a proposta é dirigida, também procuramos explorar o jogo e a brincadeira como formas de mediar a leitura e a compreensão das obras apreciadas.

A proposta comparatista de Mendoza Fillola (1994) - com as devidas adequações aos diferentes níveis de ensino e temáticas específicas-, constitui uma alternativa didática que possibilita ao aluno compreender a literatura como fenômeno cultural, histórico e social.

É essa relação entre o texto literário e a perspectiva sociocultural que a escola deve promover aos alunos, levando-os a perceber as possibilidades de significação que literatura (objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras) permite. No entanto, a tarefa de apresentar ao aluno o

caráter polissêmico da leitura literária, valorizando a recepção do leitor na significação textual, ainda parece ser um desafio no contexto escolar.

Com base nas fases do modelo comparativo de Mendoza Filolla (1994; 2004), interligando-as com as teses de Jauss (1979; 1994) e Iser (1979), estruturamos uma proposta de “Oficinas Literárias” – em ‘quatro módulos’ – que contempla a temática: ‘Relações possíveis entre o Texto Literário Infantil e as Artes Visuais’, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente aos alunos de 5º ano.

Esse modelo de aplicação está fundamentado, conforme defendemos, nos conceitos da Estética da Recepção, os quais consideram a relação dinâmica entre autor, obra e leitor, atribuindo à leitura não só o caráter didático e formativo, mas especialmente a fruição e a satisfação pessoal que proporciona ao leitor, contribuindo com a humanização do indivíduo, em seus níveis mais complexos e elaborados. Como assevera Hans R. Jauss:

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS *apud* COSTA LIMA, 2002, p. 69, grifo do autor).

Além disso, contemplamos, como assinalamos, as noções de intertextualidade da Literatura Comparada, compreendida como a capacidade do leitor de associar aspectos de um texto com outros conhecimentos de seu universo cultural; essa atividade se torna sinônimo de ampliação ou ativação de intertexto. Nesse sentido, Mendonza Filolla exorta que:

[...] na realidade, em todo processo de recepção (seja de um Texto ou de um Discurso), partimos de um estímulo visual (texto escrito: poema, novela/produção plástica: pintura, escultura), em cuja recepção sempre se produz a leitura de significados implícitos e explícitos que constituem parte da obra (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 91, tradução nossa)¹⁰.

Nossas atividades sistematizam-se nas seguintes etapas:

- 1 - Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas: inicialmente, são introduzidos os nomes das obras literárias e as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento dos conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstram sobre obras, autores e temas a serem explorados. Na sequência, estabelecem-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciadas as obras e observados os traços de intertextualidade.
- 2 - Recepção e Análise das obras: por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelece-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados entre as diversas obras, tanto no nível formal e estrutural quanto nas questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nessa etapa, o professor também explora conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.
- 3 - Integração de Conhecimentos Culturais: a partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares.
- 4 - Conclusões: depois da aplicação de cada módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa, realizada por parte do professor/pesquisador, quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

Para auxiliarmos o aluno na construção de sentidos e na interpretação do texto literário em suas especificidades, além de privilegiarmos uma aprendizagem a partir de um processo de interação entre o grupo escolar, desenvolvemos um programa de leitura com base em estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais visam a valorizar o conhecimento, as vivências e as experiências dos pequenos leitores.

As atividades antes de leitura estão agrupadas na primeira etapa de nossa Proposta de Aplicação Pedagógica-Literária (apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas) e têm os seguintes objetivos:

- ativar os conhecimentos de mundo dos alunos por meio da exploração de elementos temáticos e contextuais, encorajando-os a expressar as suas ideias e a partilhar experiências;
- despertar a curiosidade dos alunos e ajudá-los a estabelecer objetivos de leitura (que auxiliam na interpretação), estimulando-os a interagir com o texto, a questioná-lo e a construir conhecimentos.

As atividades organizadas para a pós-leitura estão concentradas na terceira e quarta etapas da

Proposta (Integração de Conhecimentos Culturais e Conclusões) e têm por finalidade reorganizar, analisar e contrapor ideias, promover a reflexão sobre o texto e proporcionar a partilha e a construção de significados.

Assim, ao considerarmos as especificidades dos anos iniciais do ensino fundamental, acreditamos que, amparadas nos pressupostos da Estética da Recepção e adaptando o método comparativo de Fillola (1994) à nossa realidade educacional, podemos desenvolver uma proposta didático-pedagógica que prima pela essência humanizadora e emancipadora da Literatura. Tal proposta segue detalhada nos diferentes módulos que a compõem.

Módulo 1 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Literatura, Música e Cinema: relações possíveis no conto *A vendedora de fósforos* de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira.

M.1.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, tapete e almofadas. Roupas, fantasias e acessórios (para dramatização, ex.: chapéus, capas, lenços, fantoches, materiais do acervo escolar). Alunos dispostos livremente.
- Conversação sobre quais obras e autores serão explorados nesse módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas estão sendo abordados, como produziram suas obras, etc.

M.1.2 Recepção e análise das obras:

- Apresentação de trechos selecionados de duas músicas clássicas eruditas: *Moonlight Sonata* - 1st Movement (Beethoven - 1801) e *Nocturne* nº 20 (Frederic Chopin - 1831).
- Conversação sobre a recepção e os efeitos da experiência estética a partir das músicas: o que foi sentido, captado, as impressões dos alunos com as obras.
- Narração (pela professora) do conto *A vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen (1845), explorando a dramaticidade da história.
- Questionamentos e comentários referentes aos aspectos da obra que os alunos pensam ser mais expressivos, relacionando-os à recepção pessoal de cada um.
- Enumeração das associações e alusões possíveis entre as obras (conto e músicas), elencando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética.
- Apresentação do curta de animação *The Little Matchgirl*, do diretor Roger Allers - (2007), que associa a sequência de textos imagéticos (não verbais) com a música clássica.¹¹
- Explicação de aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada obra.

M.1.3 Integração de conhecimentos culturais:

- Explicação e conversação acerca dos diferentes códigos, formas e elementos utilizados pelos autores em cada criação artística, bem como os diferentes efeitos de sentidos provocados em cada leitor: levantamento de pautas relativas à intenção dos autores, contextos de produção das obras, construção de sentidos de acordo com os conhecimentos do grupo (contrastando-os com os conhecimentos prévios anteriormente levantados e os conhecimentos formais necessários para uma compreensão mais profunda).
- Ampliação das discussões, relacionando o tema e conhecimentos abordados com a realidade social, histórica e cultural na qual os alunos estão inseridos. Ou seja, por meio de reflexões sobre como podemos analisar e interpretar essa temática dentro da atual sociedade em que vivemos, demonstrar aos alunos que a obra de arte se configura na representação artística de uma realidade social e culturalmente determinada, cujos valores ultrapassam os limites temporais, constituindo algo universal.
- Divisão da turma em grupos e releitura do conto. A partir da recepção de cada grupo sobre o texto literário e demais obras, os alunos deverão escolher uma das músicas apresentadas e dramatizar (sem texto verbal) a história do conto, procurando expressar o que mais os sensibilizou no enredo e na música.

M.1.4 Conclusões:

- Avaliação conjunta do trabalho realizado, refletindo se foi prazeroso, se ampliou conhecimentos, se despertou sensações e emoções, se motivou a ampliação das percepções lúdicas e estéticas, além dos conhecimentos artístico-literários, compreendendo a Arte enquanto representação artística de dada realidade.

Módulo 2 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto *Biruta*, de Lygia Fagundes Telles, e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière.

M.2.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, cartolinas, papéis coloridos, tintas e pincéis. Alunos dispostos livremente.
- Conversação acerca das obras e autores a serem explorados no módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas são abordados, como produziram suas obras, etc.
- Conversação sobre a relação do ser humano com os animais de estimação (interação de experiências).

M.2.2 Recepção e análise das obras:

- Apresentação (em multimídia) das telas: *Menino com um cão* (Pablo Picasso - 1905)¹²; *His only friend* (Briton Rivière - 1871)¹³ e *Menino com cão* (Edouard Manet - 1832-1883)¹⁴.

- Apresentação do conto *Biruta* (Lygia Fagundes Telles)¹⁵. Narração pela professora, com acompanhamento individual.

- Observação comparativa e contrastada das obras: em quais há correlação mais direta; o que têm em comum e o que as distancia; semelhanças e diferenças, e o que provocam no processo de recepção.

M.2.3 Integração de conhecimentos Culturais:

- Questionamentos e comentários, por meio de conversação, sobre como os alunos poderiam explicar as relações existentes entre as obras plásticas e literária.

- Explicação de aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada obra.

- Identificação dos aspectos formais das obras: os diferentes códigos (verbal e não verbal), formas e elementos utilizados pelos autores em cada criação artística, e os diferentes efeitos de sentidos provocados em cada leitor. Assim como no módulo anterior, levantar pautas referentes à intenção dos autores, contextos de produção das obras, construção de sentidos em observância aos conhecimentos do grupo (contrastando-os com os conhecimentos prévios anteriormente levantados e os conhecimentos formais necessários para uma compreensão mais profunda).

- Posteriormente às leituras e discussões, os alunos serão motivados a representarem esteticamente a percepção que tiveram das obras exploradas, demonstrando suas experiências pessoais por meio da pintura: pinturas livres, abordando a temática, utilizando tintas e papéis coloridos.

M.2.4 Conclusões:

- Por meio do diálogo e da participação coletiva, avaliar se os alunos compreenderam que cada obra tem um valor individual, podendo ser percebida, apreciada e valorizada como uma unidade em si mesma, e que ao mesmo tempo pode estabelecer conexões com outras obras de distintos códigos.

Módulo 3 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, desenho e a brincadeira.

M.3.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia e cadeiras. Alunos dispostos em círculo. Materiais para desenho: sulfite, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, etc., baú de fantoches, roupas, fantasias e adereços.

- Conversação (antecipação de experiências) sobre 'brincadeiras': o que é uma brincadeira, quem são os envolvidos, se gostam, etc.

- Conversação sobre 'poesia e poema': levantamento dos conhecimentos prévios do que os alunos compreendem por poesia e por poema; se gostam; quais as mais conhecidas; o que geralmente manifestam, etc.

- O professor deverá organizar uma caixa com poemas selecionados de alguns autores (os poemas escolhidos em nossa proposta são: 'O medo do menino', 'Segredinhos de amor' e 'Cantiga do vento' - de Elias José (1991); 'Leilão de Jardim', 'Uma palmada bem dada' e 'Mosquito escreve' - de Cecília Meireles (1987); 'Lagoa' e 'No banco de jardim' - de Carlos Drummond de Andrade (2009); 'Pescaria', 'Cemitério' e 'Ficção científica' - de José Paulo Paes (1989); 'O Leão' - de Vinícius de Moraes (1975) e 'A Boneca' - de Olavo Bilac (1919).

- Dividir os alunos em duplas. Em uma caixa decorada cada dupla sorteará, aleatoriamente, um poema: títulos e autores variados, sem contarem aos demais.

- Distribuídos na sala de maneira a não se comunicarem entre si, cada aluno fará a leitura individual do poema sorteado.

- Em um lado do quadro, os títulos dos poemas estarão colados, de maneira visível a todos. No outro canto da lousa, dispor desenhos de Maurício de Souza¹⁶ que apresentem relação com o conteúdo dos poemas. Os alunos poderão levantar hipóteses sobre que título cada desenho se refere.

M.3.2 Recepção e análise das obras:

- Após leitura, cada dupla deverá, no centro do círculo, expressar gestualmente (mímicas, expressões e dramatização) a percepção e recepção que teve do seu poema sem comunicar-se verbalmente. Para tanto, poderão dispor de fantoches, fantasias e adereços, de modo a enriquecer a caracterização. Os demais alunos tentarão descobrir, de acordo com os títulos colados no quadro, qual dos poemas está sendo representado, relacionando cada um com o desenho de Maurício de Souza.

- Ao término da brincadeira, cada dupla lê o seu poema aos demais, declamando-os, se possível.

M.3.3 Integração de conhecimentos culturais:

- Conversação e debate sobre o que os poemas têm em comum e o que os diferencia, assim como as relações entre os poemas e os desenhos, evidenciando, para os alunos, a associação entre a poesia infantil e a brincadeira como uma forma de experiência lúdico-literária.

- Identificação dos aspectos formais das obras: o código e suas estruturas nesse gênero textual, os temas e elementos utilizados pelos autores em cada criação artística e os diferentes efeitos de sentidos provocados em cada leitor. Como no módulo anterior, levantar pautas relativas à intenção dos autores, possibilidades de interpretação e construção de sentidos de segundo os conhecimentos do grupo (contrastando-os com os conhecimentos prévios anteriormente levantados e os conhecimentos formais necessários para uma compreensão mais profunda).

- Na sequência, os alunos poderão representar esse processo de recepção e compreensão das obras por meio de desenhos (utilizando os materiais organizados anteriormente: sulfite, lápis, lápis de cor, giz de cera, canetas

hidrográficas...) e criação de versos, montando um varal de poesias e desenhos.

M.3.4 Conclusões: (idem ao M.1.4)

- Além de analisar o processo de recepção das leituras literárias sob o viés do prazer e ludicidade, observar e refletir sobre a interação entre o grupo e suas trocas de experiências, as quais desencadeiam maior compreensão do mundo e do próprio indivíduo.

Módulo 4 (duração de 5 aulas)

Subtema da prática: Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o conto *A Princesa que escolhia* (Ana Maria Machado) e telas de Ernst Ferdinand Oehme; Paul Signac; Jacob Isaakszon Van Ruisdael; Constantine Maleas e Georges Braque.

M.4.1 Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas:

- Preparação do ambiente: sala com multimídia, tapete e almofadas, espelhos, sulfite, papéis coloridos, tesoura e cola, canetinhas e lápis de cor. Alunos dispostos livremente.

- Conversação relativa às obras e autores a serem explorados nesse módulo, investigando o que os alunos sabem (ou não) e pensam sobre eles: quem são (foram), que temas são contemplados, como produziram suas obras, etc.

M.4.2 Recepção e análise das obras:

- Apresentação (em multimídia) das telas: *O Castelo Scharffenberg à noite* (Ernst Ferdinand Oehme-1827)¹⁷; *O Castelo dos Papas de Avignon* (Paul Signac-1900)¹⁸; *Castelo Bentheim* (Jacob Isaakszoon Van Ruisdael-1653)¹⁹; *Castelo em Monemvasia* (Constantine Maleas-1928)²⁰ e *O Castelo em La Roche Guyon* (Georges Braque-1963)²¹.

- Conversação sobre a recepção e os efeitos da experiência estética das obras: o que foi sentido, captado; as impressões que os alunos perceberam com as obras; o que despertam em cada aluno.

- Narração (pela professora) do conto *A Princesa que escolhia*, de Ana Maria Machado (2006), explorando a dramaticidade da história e as ilustrações do livro.

- Questionamentos e comentários dos aspectos da obra que os alunos pensam ser mais expressivos, relacionando-os à recepção pessoal de cada um.

- Enumeração das associações e alusões possíveis entre as obras (conto e pinturas), elencando e enfatizando os aspectos da sensibilidade estética: levantamento e análise das diferenças entre as obras bem como dos elementos que as aproximam.

- Explanação dos aspectos importantes da vida, obra e contextos sócio-históricos dos autores de cada obra.

- Análise de como o mesmo tema (cenário/paisagem) foi retratado pelos artistas de diferentes formas, e como estas produzem diferentes percepções no leitor.

- Detalhamento, no conto, dos aspectos que marcam uma subversão aos contos de fadas tradicionais (a possibilidade de escolha da princesa, o distanciamento dos padrões patriarcalistas, o desenvolvimento tecnológico, etc.).

M.4.3 Integração de conhecimentos culturais:

- Explicação e conversação acerca dos diferentes códigos, formas e elementos utilizados pelos autores em cada criação artística, assim como dos diferentes efeitos de sentidos provocados em cada leitor: levantar pautas referentes à intenção dos autores, contextos de produção das obras, construção de sentidos conforme os conhecimentos do grupo (contrastando-os com os conhecimentos prévios anteriormente levantados e os conhecimentos formais necessários para uma compreensão mais profunda).

- Ampliação das discussões, relacionando o tema e conhecimentos abordados com a realidade sociocultural e histórica em que os alunos estão inseridos.

- Releitura²² individual do conto. A partir da recepção que os alunos realizaram do texto literário e das obras (pinturas), cada um irá criar, por meio de pinturas, dobraduras e colagens, um castelo para a princesa do conto. Isto é, levando em consideração o perfil transgressor da princesa (em relação aos contos tradicionais) e observando os diferentes recursos e técnicas utilizadas esteticamente pelos artistas, os alunos deverão criar (produzir) um castelo que, de acordo com a opinião pessoal, represente a morada da princesa do conto.

- Exposição e apresentação das obras produzidas pelos alunos, com espaço para diálogo e interação de ideias e opiniões.

M.4.4 Conclusões:

- Avaliar coletivamente, por meio da conversação, os momentos mais interessantes do módulo na opinião dos alunos, verificando se conseguiram adquirir conhecimentos e produzir sentidos para suas leituras; tendo em vista a possibilidade (sem as cobranças da sala de aula) de demonstrarem seus interesses, dividirem seus conflitos e buscarem as soluções de problemas que os afligem.

É importante que o professor, durante a implementação dessas 'Oficinas Literárias', perceba se os alunos se posicionam de forma diferente no momento da leitura, e se ao interagirem com os textos e obras de arte situam-se como os leitores ativos, que hipotetizam, opinam e interferem nas histórias. Desse modo, com resultados concretos, colhidos em sala de aula através da riqueza e criatividade dos textos orais e escritos dos alunos, de suas dramatizações e desenhos, podemos defender a especificidade do valor literário na formação inicial da criança e comprovar se uma metodologia consistente e criativa pode, de fato, contribuir significativamente na formação leitora.

Considerações finais

Compreendemos nossa proposta metodológica como uma prática que permite e fomenta a troca, o diálogo e o questionamento, além de oportunizar uma aproximação afetiva e efetiva do aluno com a literatura (FILLOLA, 1994). Essa relação afetiva faz frutificar, com maior intensidade, os subsídios cognitivos e linguísticos, oportunizando a ampliação de conhecimentos, isto é, uma aprendizagem significativa.

Tal proposta constitui uma sugestão orientadora para a prática docente no que diz respeito às possíveis práticas de leitura do texto literário com estudantes do ensino fundamental I, pois o texto literário revela-se como um objeto privilegiado para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, dada a riqueza que o caracteriza, que abrange as dimensões artística e sociocultural. Rosenfeld (1976, p. 53-54) já defendia que,

[...] de um modo geral, a literatura [...] permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. [...] A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência 'vívida' e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a 'verdade' e sim a 'validade' de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência.

Essa peculiaridade da literatura, de ampliar e enriquecer a nossa visão da realidade, bem como de produzir experiências (sem que sejam necessariamente vividas na concretude do cotidiano), torna o mundo e suas relações mais compreensíveis, principalmente para as crianças, por não possuírem ainda uma vivência mais aprofundada e grande bagagem das diversas esferas da vida humana. É por isso mesmo que acreditamos que ela contribui para o desenvolvimento de capacidades de construção de significados e auxilia, também, na aquisição de um vasto conjunto de saberes, que inclui os conhecimentos sobre a própria língua e o mundo.

Ao escolhermos, entre as diretrizes que ordenaram as atividades propostas, aspectos relacionados à intertextualidade – conectados com uma busca pela interculturalização do nosso aprendiz de leitura – apoiamos-nos nas proposições de Mendoza Fillola (1994) que argumenta que na prática leitora do texto literário

[...] questões como a intertextualidade e a interculturalização presentes nas obras literárias – aspectos que poderiam ser conectados com o que J. Kristeva (1978:85) denomina de absorção e transformação – são conceitos suficientemente globalizadores que podem permitir a coesão de uma série de conhecimentos literários e culturais e organizá-los em limites mais amplos que apenas à referência a uma produção nacional e de determinada época (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 39, nossa tradução)²³.

Para este teórico, a intertextualidade é entendida em seu sentido mais lato, como uma interconexão de textos e significados, estendida para a produção artística de diferentes signos, aspectos dos quais nos valem para planejar nossas 'Oficinas Literárias'.

Mendoza Fillola (1994) também faz referência à correspondência entre a Literatura Comparada e os diversos sistemas artísticos (verbais e não verbais, como a escultura, a pintura, a música, o cinema etc.), cuja perspectiva globalizadora serve para ampliar a compreensão do leitor e a recepção significativa da obra e, conseqüentemente, contribuir para a formação leitora crítica. Contudo, apesar da perspectiva intersemiótica, a proposta não está voltada para o estudo semiótico específico desses signos, mas em proporcionar aos alunos um recurso motivador e estimulante para a compreensão da variedade discursiva e para a aceitação da diversidade sociocultural evidenciada nesses sistemas artísticos. É nessa direção, como podemos observar, que efetuamos nossas propostas de práticas de leituras intertextualizadas.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CAMARERO, J. **Intertextualidad**: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural. Barcelona: Anthropos, 2008.

CANDIDO, A. Inquietudes na poesia de Drummond. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FLECK, G. F. Formação do leitor: um projeto socioeducacional :uma trajetória para a vida cidadã. In: FLECK, G. F. (org.). **Literatura Infantojuvenil**: desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-37.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

ISER, W. et. al. A interação do texto com o leitor. In: **A literatura e o leitor**: textos da estética da recepção. Trad Luiz

Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, H. R. *et al.* A estética da recepção: considerações gerais. In: _____. **A literatura e o leitor** : textos da estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda d(a) literatura, e Prefácio a 2. ed. In: **A literatura e o leitor - textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literaria**: bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Archidona: Ed. Aljibe, 2004.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidad**: una propuesta para la innovación curricular de la literatura. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 1994.

MONTES, G. **La frontera indómita**: en torno de la construcción y defensa del espacio poético. Buenos Aires: F.C.E., 2001.

NIEVA, A. E. R. Volver a leer - El papel del docente en la recuperación del poder y el placer de la lectura. **Revista do Departamento de Investigación da Escola Normal Superior Juan B. Alberdi**. Tucumán: Argentina. Disponível em: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didactica/residencialetras/709425016.VOLVER%20A%20LEER2.doc>. Acesso em: 21 nov. 2013.

PIÑEIRO, H. Lo que puede la literatura una experiencia de lectura com menores privadas de libertad. **Lecturas**, n. 179, 26 abr. 2006. Disponível em: <http://www.imaginaría.com.ar/17/9/lo-que-puede-la-literatura.htm>. Acesso em: 21 nov. 2013.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

OSÓRIO, L. B. Y. La promoción de la lectura en tiempos aciagos y el pequeño cuchillo de La bibliotecária Chun Li. In: **Aportes para la promoción de la literatura y la lectura**. Maén Puerta (compilación). Facultad de Humanidades y Educación y El Consejo de Publicaciones de La Universidad de Los Andes. Venezuela: Mérida, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov. Acesso em: 6 out. 2013.

ROSENFELD, A. **Estrutura e problemas da obra literária**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. PPGL 30 Anos - Melhores Teses e Dissertações. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VARGAS LLOSA, M. **La verdad de las mentiras**. Buenos Aires: Aguilar: Altea: Taurus: Alfaguara, 2002.

ZUCKI, R. **Letramento Literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós- graduação em Letras, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

1 Texto original: [...] la teoría de la Recepción ha puesto de manifiesto la importancia de la participación del lector en la producción del significado del texto y ha destacado la activa implicación del individuo receptor en la atribución de significados durante el acto de lectura. Esta orientación ha servido para precisar que leer no es sólo decodificar los signos del sistema de lengua, sino construir significados.

2 Texto original: [...] se hace necesario creer en los libros, en su poder para hacer de nosotros seres más perceptivos, más reflexivos e incluso más sensibles, sin importarnos el tipo de soporte que abraza sus contenidos.

3 Texto original: "¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente, porque no es fácil, es que no es posible convertirse en lector sin la 'codicia del texto.'"

4 Texto original: [...] la intertextualidad es, sobre todo, un fenómeno de recepción, por cuanto es el lector quien detecta o reconstruye la relación intertextual y que es, en definitiva, en esta instancia última, donde se lleva a cabo todo el juego de relaciones intertextuales, existentes en potencia en el interior del tesoro multiseccular acumulado en nuestras tradiciones literarias culturales.

5 Texto original: [...] enseñar literatura es mostrar algo que suscita en el otro una revelación que acaece justamente por el encuentro con lo esencial de la literatura, la diferencia de los textos literarios con los otros discursos sociales. El saber de la literatura solo puede ser saber de la diferencia y la posibilidad de encuentro con uno mismo y con una nueva forma de ver la vida.

6 Texto original: La literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites.

- 7 Texto original: [...] en el proceso de recepción literaria es preciso tener en cuenta la necesidad de activar conocimientos metaliterarios, de los convencionalismos propios de la expresividad artística del sistema, de establecer correlaciones de diversos signos culturales. Es decir, en el proceso lector hay un continuo contraste entre el texto que se escribe y los reconocimientos que ya se poseen, como una especie de comparación continua que permite la identificación de datos y la subsiguiente valoración comprensivo-interpretativa del texto.
- 8 Texto original: [...] de tal forma que no sea siempre necesario recurrir a la acumulación de datos y fuentes eruditas para establecer una identificación de conexiones que sean de interés y funcionalidad formativa para el alumno.
- 9 Dados e informações sobre a prática didático-pedagógicas das 'Oficinas Literárias' aqui expostas estão contempladas no texto da dissertação da professora Renata Zucki - autora parceira deste texto e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras-Profletras/Unioeste-Cascavel.
- 10 Texto original: en realidad, en todo proceso de recepción (sea de un Texto o de un Discurso), partimos de un estímulo visual (texto escrito: poema, novela/producción plástica: pintura, escultura), en cuya recepción siempre se produce la lectura de significados implícitos y explícitos que constituyen parte de la obra.
- 11 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_rill4j6c0k. Acesso em 08 de jul. de 2014.
- 12 Fonte: <http://pt.wahooart.com/@/5ZKDBN-Pablo-Picasso-Menino-com-um-cao>.
- 13 Fonte: <http://www.wikiart.org/en/briton-riviere/his-only-friend-1871>. Acesso em 08 de jul. de 2014.
- 14 Fonte: <http://pt.wahooart.com/@/8EWFJH-Edouard-Manet-Menino-com-cao>. Acesso em 08 de jul. de 2014.
- 15 Disponível em: http://www.tirodeletra.com.br/conto_canino/Biruta1-LygiaFagundesTelles.htm.
- 16 Os desenhos selecionados estão disponíveis para visualização na fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/> Acesso em 12 de set. de 2014.
- 17 Disponível em: http://volobuef.tripod.com/pictures/oehme_schlossscharffenbergbeinacht.jpg.
- 18 Disponível em: <http://www.aprendendoeconstruindo.com/2012/08/dica-cultural-impressionismo-paris-e.html>.
- 19 Disponível em: [http://pt.wahooart.com/@/8XZUQC-Jacob-Isaakszoon-Van-Ruisdael-\(Ruysdael\)-Bentheim-Castelo](http://pt.wahooart.com/@/8XZUQC-Jacob-Isaakszoon-Van-Ruisdael-(Ruysdael)-Bentheim-Castelo).
- 20 Disponível em: <http://pt.wahooart.com/@/8XXS72-Constantine-Maleas-Castelo-em-Monemvasia>.
- 21 Disponível em: <http://pt.wahooart.com/@/8lj27q-georges-braque-o-castelo-em-la-roche-guyon> Acesso de todas as referidas obras em 08 de jul. de 2014.
- 22 Concordamos com Vincent Jouve quando assevera que "Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária.
- 23 Texto Original: cuestiones como la intertextualidad e interculturalización patentes en las obras literarias - aspectos que se podrían conectar con lo que J. Kristeva (1978, p. 85) denomina la absorción y transformación - son conceptos que resultan lo suficientemente globalizadores como para permitir cohesionar una serie de conocimientos literarios y culturales y organizarlos en límites más amplios que la referencia a una producción nacional y de época.

Capítulo 2

O Pequeno Príncipe - em Conto e Cordel - Adentrando O Território do Funk

Pedrina Carvalho de Oliveira e Margarida da Silveira Corsi

Considerações iniciais

Em nossa dissertação de mestrado defendida em 2017 para o ProfLetras da UEM, elaboramos uma 'sequência expandida de leitura' para as obras *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e *O Pequeno Príncipe em Cordel*, de Josué Limeira, para turmas de 7º ano de ensino fundamental. Vislumbramos a possibilidade de adaptar a proposta para uma turma do 9º ano, que assumimos no período noturno, em um colégio estadual localizado na periferia da cidade de Curitiba, Paraná.

Essa instituição de ensino atende alunos residentes no Conjunto Residencial Caiuá, que faz parte da região denominada Cidade Industrial de Curitiba (CIC). No turno da noite, há apenas uma turma de ensino fundamental, um 9º ano, formada por 24 alunos que possuem perfil distinto dos estudantes que frequentam o período diurno. Estão na faixa etária de 15 a 18 anos, desperiodizados ou porque foram retidos em mais de uma série ou porque desistiram dos estudos por certo tempo. Poucos trabalham, vários não frequentam assiduamente as aulas e alguns chegam a afirmar que, possivelmente, desistam novamente ao longo do ano letivo. Mais interessados nas interações sociais que o ambiente propicia que na apreensão dos conteúdos historicamente acumulados, esses estudantes procuram, sem sucesso, burlar o regimento escolar portando celulares e fones de ouvido, nos quais desejam ouvir e compartilhar músicas de seus gêneros favoritos 'Trap', 'Sad', 'Rap' e principalmente 'Funk'.

O funk é um estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década de 1960. [...] as características desse estilo musical são: ritmo sincopado, a densa linha de baixo, uma seção de metais forte e rítmica, além de uma percussão (batida) marcante e dançante. [...] No início, o estilo era considerado indecente, pois a palavra "funk" tinha conotações sexuais na língua inglesa. O funk acabou incorporando a característica, tem uma música com um ritmo mais lento e dançante, sexy, solto, com frases repetidas (FUNK, 2017, fl. 1).

Assinalamos que no Brasil, a forma mais presente é o funk carioca, que

[...] surgiu nos anos 80 e foi influenciada por um novo ritmo originário da Flórida, o Miami Bass, que dispunha de músicas erotizadas e batidas mais rápidas. Depois de 1989, os bailes funk começaram a atrair muitas pessoas. Inicialmente as letras falavam sobre drogas, armas e a vida nas favelas, posteriormente a temática principal do funk veio a ser a erótica, com letras de conotação sexual e de duplo sentido (FUNK, 2017, fl. 2).

As batidas rápidas e a conotação sexual das letras são bastante apreciadas na comunidade em que se localiza o colégio, como podemos observar não apenas ao perguntarmos qual gênero musical os alunos apreciam, mas também no entorno da escola, onde, por vezes, sons de carros reproduzem canções desse estilo musical em volume alto. Considerando esse contexto, perguntamos: como despertar em alunos desinteressados pelos conteúdos escolares e mais suscetíveis aos apelos como o do "Funk" o interesse pela leitura?

A importância do incentivo aos hábitos de leitura de textos literários pode ser compreendida a partir das asseverações de Candido (2011), para quem o bombardeio, consciente e inconsciente, das noções, emoções, sugestões e inculcamentos, desencadeados pela literatura, atuam na formação de nossa personalidade. "As produções literárias de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo" (CANDIDO, 2011, p. 182). Assim, a literatura é uma necessidade universal e fruí-la "é um direito das pessoas de qualquer sociedade" (CANDIDO, 2011, p. 182), pois ela, além de satisfazer nossa necessidade de ficção e fantasia, desenvolve nossa quota de humanidade. 'Humanização' que seria

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos 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 os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. 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, 2011, p. 182).

Para que os alunos do nosso 9º ano sejam sensibilizados da importância de fruir esse direito de desfrutar dos benefícios proporcionados pelos textos literários, propomos a conjugação dos gêneros das obras a serem abordadas com esse estilo musical, que goza de tanto prestígio junto aos alunos, em uma 'sequência básica de leitura' contemplando o conto filosófico e trechos de sua transposição para o cordel.

Optamos ainda por fazer, em sala de aula e na íntegra, a leitura de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine

de Saint-Exupéry, obra que se filia ao gênero conto. Segundo Maria Lúcia Aragão (1985, p. 84), esse gênero discursivo é ‘uma forma narrativa em prosa, de pequena extensão’. Característica importante do gênero é a tensão interna (ou intensidade), resultado da condensação de elementos da narrativa. Nas palavras da autora,

[...] chave para o entendimento do conto como gênero está na concentração de sua trama. O conto geralmente trata de uma determinada situação e não de várias, e acompanha o seu desenrolar sem pausas, nem digressões, pois seu objetivo é levar o leitor ao clímax da história, com o máximo de tensão e o mínimo de descrições (ARAGÃO, 1985, p. 84-85).

A estudiosa ressalta que Voltaire é um dos criadores do chamado conto filosófico, que abordava assuntos até então não contemplados pelo gênero. Em *O Pequeno Príncipe* (SAINT-EXUPÉRY, 2009), os conteúdos temáticos de cunho existencial – que abordam questões de relacionamento amoroso, amizade, imperfeições e equívocos da vida adulta, necessidade de resgate de valores da infância – e a estrutura composicional similar à conto *Zadig* Voltaire (1747) levam-nos a classificá-lo como um conto filosófico. Embasamos, portanto, a classificação do gênero discursivo a que pertence o texto de Saint-Exupéry na relação que observamos entre obras dos autores franceses, ou seja, adentramos o campo da intertextualidade, elemento fundamental para a compreensão da transposição do enunciado da obra publicada em 1943 para um romance de cordel, que também foi apresentado aos alunos através da leitura de alguns trechos para os alunos.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 18, grifos dos autores) afirmam que “a expressão ‘literatura de cordel’ foi empregada inicialmente por estudiosos de nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras [...], em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas”. No Brasil, a literatura de cordel difundiu-se na região nordeste do país. Devido às correntes migratórias, tem se feito presente, nas últimas décadas, em alguns estados do Sul – como Rio de Janeiro e São Paulo. As imagens de capa dos folhetos, geralmente, são xilogravuras produzidas por artistas que, como os poetas, sobrevivem graças ao cordel.

Além de explorarem, através das xilogravuras, a linguagem não verbal e dela fazerem um elemento de atração e identificação com os leitores, os cordelistas procuram utilizar também, na venda de seu folheto, a oralidade. Ao cantar sua história, o poeta acompanha a reação do público que, como ele, conhece os princípios de composição poética: a ‘métrica’, a ‘rima’ e a ‘oração’. Na ‘métrica’, são mais populares as sextilhas – estrofes com seis versos – setessilábicas – redondilha maior. São comuns também as septilhas, estrofes com sete versos. No final de cada verso é necessário que se faça uma pausa, sendo malvistas os *enjambements*²⁴. Quanto à ‘rima’, nas sextilhas obedece-se ao esquema ABCBDB. No caso da septilha, o esquema obedecido é ABCBDDDB – haverá uma rima no segundo, quarto e sétimo versos e outra no quinto e no sexto versos. Na estrutura composicional de *O Pequeno Príncipe em Cordel* (2015), há a predominância de sextilhas, que seguem o esquema de rimas convencional para esse tipo de estrofe – os versos pares rimam entre si.

No cordel, as palavras que rimam devem manter uma relação de sentido; assim, outro princípio observado, o da “oração”, diz respeito à coerência e coesão, à articulação dos fatos de maneira lógica. Percebemos nessas premissas, que uma narrativa, para ser considerada “bem orada”, como o conto de Saint-Exupéry (1943), deve apresentar características que favoreceram a sua cordelização. O enredo pode ser considerado ‘desembaraçado’ porque cada capítulo apresenta uma unidade que Limeira (2015) pôde transformar em um episódio. Não existem ‘muitas descrições’ de espaços e personagens porque as ilustrações se encarregam dessas caracterizações. Esses elementos composicionais de *O Pequeno Príncipe* (1943) contribuíram para que fosse transposto para o cordel.

Na elaboração de uma prática orientada de leitura para o conto filosófico de Saint-Exupéry e de trechos de sua versão em cordel, a análise das obras literárias foi imprescindível. Procedemos ao estudo dos enunciados mediante as chamadas etapas de leitura. Segundo Cosson (2014), as etapas que detalham o percurso de abordagem do texto pelo leitor são: a ‘antecipação’ que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”, a ‘decifração’, que acontece quando “entramos no texto através das letras e das palavras” e a ‘interpretação’, “momento em que, através de inferências, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 40).

Na acepção de Michelletti (2000), as etapas da leitura compreendem a ‘decifração’, quando se domina o código e a informação mais rápida; a ‘análise’, momento em que o leitor vai deslindando o texto, observando as várias partes do discurso, retomando a seleção de palavras empregadas pelo autor, a organização da frase e esta na construção do parágrafo; a ‘interpretação’, remontagem do texto e atribuição de um novo sentido (MICHELLETTI, 2000, p. 17).

Em nossa análise das obras, seguimos a junção dessas etapas, sugerida por Corsi (2015), que descreve como essenciais, no processo de leitura a ‘antecipação’, a ‘decifração’, a ‘análise’ e a ‘interpretação’. Ao longo dessas etapas, recorreremos aos estudos de Gérard Genette (1989) sobre transtextualidade. Entre as práticas que o autor chama de hipertextuais, *O Pequeno Príncipe em*

Cordel (2015) pode ser considerado uma transformação produzida em um nível sério, ou seja, trata-se de uma transposição da obra de Saint-Exupéry (1943). Para esse tipo de hipertexto – transposições – Genette (1985) estabelece algumas subcategorias. Dentre esta, a que melhor traduz o processo utilizado por Limeira (2015) é o da ‘versificação’, transformação de texto em prosa em composições versificadas (GENETTE, 1989, p. 271). Processo que comprova através das palavras do próprio Limeira em entrevista concedida a Bruna Sarga (2015):

[...] pesquisei sobre *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e descobri que existiam em mais de 250 idiomas, daí resolvi colocar a nossa linguagem nordestina nessa estante literária. Uma homenagem do nordeste para Exupéry, trazendo ele para nosso quintal de rimas e versos cordelizados. Mas mantive a essência do clássico (SARGA, 2015, grifo nosso).

Além dos estudos referentes à transtextualidade, enfocamos, ao longo das etapas de leitura, os pilares que, conforme Bakhtin (2003), constituem os elementos do enunciado – ‘conteúdo temático’, ‘estrutura composicional’ e ‘estilo’.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais fraseológicos ou gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua estrutura composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifo nosso).

Na etapa inicial de leitura, a ‘antecipação’, podemos refletir sobre as inferências do leitor a partir do contato com a materialidade física do livro, o que pode subsidiar estratégias iniciais de abordagem da obra literária. Ao manusear os exemplares *O Pequeno Príncipe* e *O Pequeno Príncipe em Cordel*, o aluno pode fazer algumas deduções ou indagações acerca da estrutura composicional desses enunciados – a primeira obra é um conto filosófico? A segunda segue as convenções da literatura de cordel? – e sobre as correlações temáticas entre as duas obras – tratariam ambas do mesmo assunto? Quais as mudanças de sentido entre os enunciados estão presentes em cada uma delas? Essas primeiras impressões podem ser exploradas pelo professor nos encaminhamentos de sequências básica ou expandida de leitura.

Na segunda etapa da leitura, a ‘decifração’, a composição de Limeira (2015) possui os mesmos elementos presentes no hipotexto de Saint-Exupéry, como podemos observar na chamada estrutura cíclica das narrativas de cordel: na ‘situação inicial de equilíbrio’, a narrativa apresenta o Pequeno Príncipe vivendo em paz em seu planeta, com atividades corriqueiras e cuidando de uma flor que germinou em seu Asteroide B 612; a ‘degradação da situação’ se dá quando o Príncipezinho passa a se desentender com a rosa; a ‘constatação do desequilíbrio’ acontece durante a saída do menino de seu pequeno planeta, sua visita aos outros asteroides, a chegada à Terra e seu contato com os seres que encontra nesses lugares; a ‘tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial’ se dá no momento em que a serpente pica o Príncipe com o seu consentimento; a ‘volta ao equilíbrio inicial’ acontece com o desaparecimento do Pequeno Príncipe.

Ainda nessa etapa da ‘decifração’, ao atentarmos para as ilustrações, observamos que o ilustrador Vladimir Barros, ao contrário de Saint-Exupéry, colore todos os desenhos e mostra o Avião com traços fisionômicos dos moradores do Nordeste brasileiro, quando ele aparece como menino desenhando, (LIMEIRA, 2015, p. 12-13), e com a indumentária de sua profissão, quando adulto (LIMEIRA, 2015, p. 18-19). *O Pequeno Príncipe* da versão em cordel também possui os ‘cabelos dourados’, mas sua pele é bronzeada e traz sobre a cabeça um chapéu de couro, típico dos vaqueiros nordestinos. Os elementos da cultura nordestina também aparecem representados através da Flor do deserto, que é desenhada como uma flor de mandacaru; do homem vaidoso, que é representado pela figura carnavalesca do ‘homem da meia-noite’; do rei, representado pelo ‘rei do Maracatu’; e do pássaro que leva *O Pequeno Príncipe* em sua viagem, a asa branca imortalizada na música interpretada por Luiz Gonzaga. Esses traços regionalistas demonstram que Barros, de fato, promoveu uma transformação/transposição das aquarelas de Saint-Exupéry (2009) para a versão ‘Cordelina’ do conto filosófico francês.

Na terceira etapa, a ‘análise’, as duas obras apresentam a predominância de diálogos entre o Príncipe e um outro personagem. Quando Limeira opta por construir sua narrativa seguindo a norma da sextilha, em que os versos pares rimam, podemos inferir que as rimas externas que se alternam com versos brancos representariam esse diálogo que acontece ao longo do poema. *O Pequeno Príncipe*, a criança atenta que, sabendo o que busca, está aberta a descobertas e a estabelecer laços – ‘rimar’ com outros personagens – seria representado pelos versos pares. Já os outros seres, adultos solitários, perdidos e sedentos de afeto, vivendo em um constante desequilíbrio e insatisfação, seriam representados pelos versos ímpares – brancos. Assim, no processo de versificação, conforme explicitamos acima (GENETTE, 1989), do conto filosófico, a estrutura composicional está intrinsecamente ligada ao conteúdo temático, aos sentidos que podem ser inferidos no enunciado de

Limeira (2015).

As ilustrações também permitem que se façam inferências a partir de algumas opções estilísticas dos ilustradores. As aquarelas de Saint-Exupéry por vezes exploram a tristeza, a solidão e os momentos de tensão em escalas de cinza, como quando representam a instabilidade do relacionamento entre o Príncipe e a Flor, em que alternam desenhos coloridos e sem cor. Já as ilustrações de Barros, ao seguirem a convenção da xilogravura e trazer elementos do folclore nordestino, evidenciam a universalidade da obra-mote, ou hipotexto, cuja representação/ambientação pode se dar em qualquer lugar do mundo, inclusive no Nordeste do Brasil. Todos esses aspectos indicam que a versificação e a transposição das aquarelas exuperinas para as xilogravuras-armoriais²⁵ resultaram na composição de uma obra com traços distintivos, tanto na estrutura composicional quanto no conteúdo temático e no estilo das linguagens dos enunciados verbal e não verbal.

Na última etapa, a ‘interpretação’, podemos fazer algumas inferências a partir do nosso repertório de leituras. O professor pode tanto pensar em obras que dialoguem com os sentidos expressos pelas obras quanto formular questões que permitam aos alunos agregar seu conhecimento de mundo à compreensão dos textos lidos. Para a elaboração da “sequência”, pensamos em sumarizar as leituras do conto filosófico e de trechos do romance de cordel através de uma prática hipertextual, a paródia - transformação em nível lúdico, de acordo com Genette (1989, p. 58) - de uma canção do funk, contemplando, como conteúdo temático, o enredo da obra de Saint-Exupéry.

Essa análise das obras ao longo das etapas de leitura descritas por Cosson (2014), Michelletti (2000) e rediscutidas por Corsi (2015) permitiram a formulação da “sequência básica de leitura” de que tratamos a seguir.

Proposta de intervenção

A partir da análise do texto, elaboramos a sequência básica de leitura, conforme propõe Cosson (2014), e aplicamos em uma turma de 9º ano do ensino fundamental II entre os dias 16/04 a 27/04 (doze horas/aula). Apresentamos uma transcrição da proposta apresentada aos alunos, seguida da descrição das respostas e resultados que obtivemos junto à classe.

Para o momento da ‘motivação’, quando preparamos o aluno para receber o texto, exploramos, em aulas geminadas, um tema da obra: a fuga do planeta empreendida pelo Príncipezinho. Primeiramente, organizamos os alunos em um círculo, disposição em que as carteiras seriam posicionadas durante toda a sequência básica; em seguida propusemos a pergunta: ‘a) Algum de vocês já desejou fugir de algum lugar?’ Uma aluna disse que inúmeras vezes desejou fugir, como sua mãe o fez, na adolescência, para se casar. Outros alunos disseram já ter fugido, mas pedimos para que guardassem o relato para logo mais. ‘b) Propomos, então, a construção coletiva de uma narrativa oral em que o tema fosse o da fuga’. Um aluno se ofereceu para iniciar. Na situação inicial, apresenta uma personagem pichando um muro e sendo surpreendida por policiais. Outros alunos, ao assumirem a autoria da história, inserem um romance entre a personagem em fuga e outra acrescentada à trama. Foram criticados, imediatamente, pelos demais colegas, que optaram por incrementar a história com tiros e ferimentos até o trágico desfecho: a morte da personagem que fugia da polícia. ‘c) Permitimos, então, que os alunos compartilhem seus relatos de fuga’ e nos surpreendemos com um dos estudantes que relata ter fugido de instituições em que ficou internado após a morte da mãe, quando tinha apenas 5 anos de idade. O relato dura cerca de vinte minutos e toda a sala ouve comovida e em silêncio. Na sequência, outro colega se dispõe a também fazer um relato salientando que sua história teria um teor mais brando que a contada por seu colega: compartilha conosco a fuga para ir a uma festa em que havia sido proibido de ir. ‘d) Concluímos as atividades de motivação dizendo aos alunos que lhes seria apresentada uma obra literária em que a personagem central também empreende uma fuga’. Vários alunos fazem questão de ressaltar que não se sentem motivados, pois não gostam de ler.

Na aula seguinte à ‘Introdução’ da obra, apresentamos a biografia do escritor francês, piloto, poeta e ilustrador que publicou o livro em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial, e que morreu em combate: seu avião foi abatido pelos alemães e seu corpo nunca foi encontrado. Pontuamos que o escritor sofrera outros acidentes aéreos e perguntamos aos alunos: ‘O que levaria alguém a seguir nesta profissão após ter quase perdido a vida por causa dela?’ Um dos alunos diz que certamente era porque ele amava o que fazia e os demais colegas concordaram. Na sequência, apresentamos a obra de Saint-Exupéry aos alunos - um exemplar para cada estudante -, para que entrassem em contato com a materialidade do livro e formulassem hipóteses sobre seu conteúdo a partir da capa, contracapa e das ilustrações. ‘a) perguntamos se poderiam supor como o tema da fuga aparece no texto’. Surpreendeu-nos o fato de que os alunos não conheciam a obra, fez-se necessário que olhassem todas as ilustrações para compreenderem que se trata da fuga do menino de um pequeno planeta. ‘b) questionamos quanto à razão para que ele quisesse fugir de seu mundo’. Os alunos, a partir das aquarelas, supõem tratar-se de tédio, necessidade de viver novas experiências. ‘c) perguntamos ainda

que outros aspectos mais lhes chamaram atenção nas ilustrações'. Eles dizem que, certamente por preguiça, o autor deixara de colorir algumas das aquarelas. Apontam que há estrelas em quase todas as páginas, que existem figuras semelhantes a palhaços e afirmam que as personagens rei e o empresário são semelhantes ao protagonista do conto de fadas "A bela e a fera". Dois alunos inferem que os vulcões e a redoma em torno da flor aludem a órgãos genitais masculinos. Questionamos os alunos se tais suposições, levando em consideração as aquarelas, não são um tanto forçadas e que é necessário verificar, durante a leitura do texto, se tais hipóteses têm fundamento. 'd) Salientamos que durante as próximas aulas, leremos o livro e veremos quais, dentre as hipóteses levantadas, serão confirmadas'. Os alunos não parecem opor resistências por conta de, aparentemente, ser um livro infantil, pois as leituras da epígrafe (em que o autor dedica o texto a um amigo) e o texto de contracapa (de Adelia Lacombe) auxiliam a compreender que o livro "ia além das aparências". Assinalamos que uma das ideias presentes no livro é a de que o essencial não é aparente, pois "só se vê bem com o coração", como diria uma das personagens do livro (a raposa). Seria necessário ler a obra para conhecê-la.

Após esse levantamento de hipóteses, encaminhamos nas aulas seguintes a 'leitura' do texto. Distribuímos exemplares da obra de Saint-Exupéry a cada um dos alunos e recolhemos ao final das aulas. Optamos por fazer as leituras em sala, pois os alunos afirmaram que, dificilmente, leriam o livro em casa. A leitura é feita, então, oral e cooperativamente. Na primeira aula, são lidos os quatro primeiros capítulos, que o inicial diverte bastante os alunos por conta da junção entre texto e ilustrações que mostravam as primeiras tentativas de desenhos do narrador. No capítulo seguinte, as diferentes versões do carneiro feitas pelo aviador também chamam sua atenção. Entretanto, no terceiro capítulo a dispersão é grande, conversas paralelas e corpos debruçados sobre a carteira, desinteressados pela procedência do Príncipezinho (o asteroide B 612).

Para a aula seguinte, em que lemos os capítulos V a IX, percebemos que seria interessante propor questões de 'interpretação interna', compreensão das linhas do texto à medida que fôssemos lendo o conto. A turma retoma o interesse pela obra no capítulo V, que trata dos Baobás, e perguntamos: 'a) Por que os baobás são uma constante preocupação do Príncipezinho?' Os alunos respondem que se trata de uma praga e dizem que na vida há determinados tipos de "ameaças" que, se não forem combatidos no início, podem se tornar incontroláveis, como os vícios. No capítulo VI, em que é mostrado o hábito de Pequeno Príncipe de ver o pôr do sol em seu planeta quando estava triste, perguntamos aos alunos: 'b) Qual a razão para esta página estar em escala de cinza?' Os alunos concluem que é uma forma de retratar a tristeza da personagem. 'c) Qual é a razão para o príncipe ficar triste?' Os alunos seguem afirmando o mesmo que supuseram no momento da introdução: deve ser pela sua rotina monótona em seu planeta pequeno. Dizemos que a razão será revelada no capítulo seguinte. Nos capítulos VII e VIII, é apresentada a Flor que causa dissabores ao Príncipezinho. Após a leitura, indagamos: 'd) Por que a Flor aborrece o Pequeno Príncipe?' Uma aluna responde e todos os colegas consideram sua resposta satisfatória: porque ela é 'folgada'. Outro aluno diz ter percebido estar representada, nessa relação Flor/Príncipe, uma história de amor e afirmou: 'já vi que as coisas nesse livro têm duplo sentido, professora'. Concordamos, afirmando que todas as situações vividas pelo Pequeno Príncipe têm relação ou nos levam a refletir sobre questões da vida real. O capítulo IX, da despedida do planeta, é acompanhado com interesse pelos alunos que entenderam que a fuga do asteroide não se deu porque o Príncipe se sentia entediado, mas por ter se desentendido com a flor. Procuramos fazer a leitura para dar à despedida entre as duas personagens a devida entonação dramática e os alunos gostam bastante; entre alguns suspiros, alguns alunos dizem entender a situação que motivou a separação e a dor envolvida, e um dos estudantes chega a afirmar: 'é a história da minha vida, professora'.

Começamos a ler os capítulos em que a viagem do Príncipe começa a ser narrada. Mesmo com as questões elaboradas ao longo da leitura, a maior parte dos alunos não participa ou acompanha a leitura, que tem que ser interrompida diversas vezes para que os que leem com interesse não sejam atrapalhados. Ao lermos sobre o primeiro planeta (capítulo X), inquirimos: 'a) qual a dificuldade de relacionamento entre príncipe e o rei?' Nenhum aluno responde. Fazemos a releitura de alguns trechos, então os alunos dizem que o manto do rei que ocupa todo o planeta mostra que ele quer ser o mais importante, que não há espaço para o Príncipezinho viver ao lado de uma personagem tão 'mandona'. O capítulo XI precisa ser lido duas vezes devido à falta de cooperação, e na segunda leitura, os alunos se divertem, houve algumas risadas quando o homem vaidoso tenta forçar o Pequeno Príncipe a aplaudi-lo. Perguntamos: 'b) E com essa personagem, qual a dificuldade encontrada pelo pequeno viajante?' Alguns respondem que a necessidade de adulação do homem vaidoso o torna insuportável, dizem que convivem com pessoas assim e que "não é fácil". Há maior atenção durante a leitura do capítulo XII, no qual conhecemos o planeta do homem bêbado. Indagamos apenas: 'a) Como o homem bêbado justifica seu vício?' Mais de um aluno repete as palavras do bêbado: 'para esquecer a vergonha de beber'. Muitos brincam, afirmando que colegas ali na sala padecem do mesmo mal.

Na próxima aula, as leituras são interrompidas diversas vezes e acompanhadas com pouco

interesse. O capítulo XIII, que apresenta o empresário, não é compreendido pelos alunos e temos que explicar que a personagem toma posse das estrelas e as conta sem cessar. Alguns alunos veem clara referência ao acúmulo de terra e de capitais depois da explicação. Já o capítulo XIV tem a leitura introduzida pela pergunta 'a) Vocês sabem o que é um lampião?' Alguns alunos demonstram saber e até descrevem um lampião. Um dos estudantes se antecipa dizendo que, antigamente, havia trabalhadores designados para o trabalho de acender lampiões nas ruas, pois não existia energia elétrica. Informamos que o quinto planeta visitado pelo Pequeno Príncipe é habitado por um homem encarregado dessa tarefa. Os alunos ficam atentos à leitura e, após concluí-la, perguntamos: 'b) O que impede o Príncipezinho de permanecer no planeta do Acendedor de Lampiões?' Vários alunos respondem que esse homem é "fissurado" pelo seu trabalho e sequer aceita a sugestão do menino de como deveria agir para descansar. Questionamos então: 'c) Por que, então, o Pequeno Príncipe acha esse homem diferente daqueles que conhecera em outros planetas, tanto que afirma que com ele poderia cultivar uma amizade?' Os alunos respondem rapidamente que ele é o único entre os que já conhecera que não se importa apenas consigo mesmo. Como a pergunta inicial ajuda os alunos a prestarem atenção à leitura, antes de começarmos o capítulo XV, questionamos: 'd) O habitante do sexto planeta é um geógrafo. Que trabalho desempenha esse homem?' Desinteressados, os alunos cogitam apenas que a personagem poderia dar aulas de geografia. Como o capítulo é um dos mais longos, vamos pausando a leitura e chamando a atenção para alguns aspectos do texto, como a insistência do Pequeno Príncipe em obter respostas às suas perguntas e seu espanto ao descobrir o significado do adjetivo efêmera atribuído pelo geógrafo a todas as rosas (que, por essa razão, não era objeto de seu estudo). Perguntamos: 'e) Por que o Príncipezinho fica triste e preocupado ao saber que sua flor está "ameaçada de desaparecer em breve"?' Uma aluna respondeu que era porque o menino ainda ama a sua rosa. Ao lermos o final do capítulo, em que o geógrafo recomenda que o menino visite o planeta Terra, alguns meninos riem dizendo "coitado do piá!" e não querem comentar essa observação.

O curto capítulo XVI, em que o planeta terra é apresentado, não agrada aos alunos, mas quando chamamos a atenção para o "movimento ritmado" dos acendedores de lampiões ao redor do mundo descrito pelo narrador, concordam que observar esse "balé" de fora da Terra seria uma bela imagem. O capítulo XVII é o que narra a chegada do Pequeno Príncipe ao planeta Terra e seu encontro com a serpente. Perguntamos aos alunos: 'a) Quais impressões vocês tiveram do primeiro encontro que o Príncipezinho teve em nosso planeta?' Estes respondem que ele é muito mal recepcionado. Trazem a referência popular de cobra como sendo um "bicho traiçoeiro" e acrescentamos o que apresenta o relato bíblico sobre a conversa entre a serpente, Adão e Eva e o desfecho dessa interlocução.

Entretanto, os alunos não entendem de que modo o animal pode ajudar o Pequeno Príncipe a voltar para o seu planeta. Falamos que mais adiante isso ficará mais claro. Após a leitura do capítulo XVIII, em que o Príncipe encontra a Flor do deserto, perguntamos aos alunos: 'b) Por que a Flor critica o fato dos homens não terem raízes?' Estes respondem que deve-se fato de eles serem diferentes dela. Deixamos para retomar essa questão na abordagem do capítulo que trata do manobreiro de locomotivas. No capítulo em que o Príncipezinho sobe a montanha, o XIX, o que chama a atenção dos alunos na interação da personagem com seu eco é a solidão em que se encontra, situação na qual, muitas vezes, segundo eles, nos encontramos na vida. Assim que concluimos a leitura do capítulo XX, inquirimos os alunos: 'c) Por que a personagem fica triste ao descobrir que há muitas outras rosas como a sua Flor?' Os alunos respondem que ela não é a única e isso "é ótimo! Não tem porque ficar sofrendo por uma pessoa só". Pensamos que o capítulo no qual é apresentada a personagem da raposa, o XXI, seria mais bem recebido pelos alunos, mas notamos que os capítulos longos os dispersam e eles começam a conversar.

Optamos então por fazer novamente uma leitura pausada, e à medida que lendo, perguntamos aos alunos: 'd) Como o Príncipe cativa a raposa?' A turma entende que ele segue as instruções dela e se aproxima aos poucos. 'e) Segundo a raposa, o que é cativar?' Os alunos consultam o texto para responder e afirmam que é 'criar laços'. 'e) Quais são os ensinamentos que a raposa transmite ao Pequeno Príncipe?' Consultando novamente o texto, a turma responde que para o menino, o que torna sua rosa única é o tempo que gasta com ela e só conseguimos ver bem com o coração, pois "o essencial é invisível aos olhos". Após a leitura do capítulo XXII, em que o Príncipe encontra o manobreiro das locomotivas, retomamos o que fora dito pela Flor do deserto. 'f) Vocês percebem a relação entre o que foi dito pela Flor, sobre os homens não criarem raízes e o conteúdo abordado no capítulo?' Levou algum tempo, mas uma das alunas responde lendo uma das falas do manobrista: "A gente nunca está contente onde quer que esteja", por isso não se cria raízes.

Após a leitura do capítulo XXIII, perguntamos: 'g) Qual mensagem pode ser extraída do encontro entre o viajante do Asteroide B 612 e o vendedor de pílulas de água?' Os alunos não souberam responder. Indagamos então: 'h) Podemos pensar que economizamos tempo (como os que compravam pílulas de água) para não o gastar da melhor maneira?' Os alunos concordam que temos muita pressa, mas não administramos adequadamente nosso tempo. No capítulo XXIV, em que a narrativa volta a ser

ambientada no deserto, inquirimos à turma: 'i) Se recordavam que o narrador encontrara o Pequeno Príncipe após seu avião cair no Saara'. Eles respondem que sim e dizemos que, como terminara o relato de viagem do Príncipezinho, o aviador volta a concentrar a história em seu encontro e diálogo com o menino no deserto. O narrador fala sobre o esforço empreendido pelas personagens para acharem água no deserto e, ao final do capítulo, esse poço é encontrado. Os alunos ficam atentos à leitura, demonstrando ter compreendido se conteúdo temático apresentado, pois fazem oralmente o resumo oral desse capítulo quando solicitado.

Nas próximas aulas, dedicamos uma aula à conclusão da leitura, e os alunos ficaram animados em saber que o "livro estava terminando". Após lermos o capítulo XXV, perguntamos: 'a) Por que o *Pequeno Príncipe* valorizava a água que lhe fora dada pelo Aviador como se fosse um presente?' Um aluno responde através da leitura de um trecho: porque ela "nascera da caminhada sob as estrelas, do canto da roldana e do esforço dos meus braços. Ela fazia bem ao coração como uma dádiva" (SAINT-EXUPÉRY, 2013, p. 155). Questionamos então 'b) Apesar da alegria proporcionada pela água do poço, o tom do capítulo parece ser de tristeza, por quê?' Alguns alunos notam que o tom da conversa entre os dois parece ser de despedida, citando a última afirmação do narrador, que menciona a Raposa "Corremos o risco de chorar um pouco quando nos deixamos cativar[...]" (SAINT-EXUPÉRY, 2013, p. 157).

A maior parte dos alunos fica atenta à leitura do capítulo XXVI por ser o penúltimo; ao concluirmos, perguntamos aos alunos se haviam compreendido o que acontecera nele. Estes assinalaram ter compreendido que a cobra picara o Pequeno Príncipe e que antes de morrer o menino falara que concedia, como presente ao Aviador, um novo olhar para as estrelas, pois como ele não podia apontar qual delas era o seu planeta, ao vê-las o narrador sempre ouvia o riso do Príncipezinho. Depois da conversa, o Príncipezinho cai no deserto, vencido pelo veneno. Após a leitura do último capítulo, XXVII, perguntamos aos alunos: 'c) Após a conclusão desta leitura, quais os grandes mistérios ou perguntas não foram respondidas/esclarecidas?' A turma respondeu que "o que fica no ar" é sumiço do corpo do Príncipezinho e a inquietação do Aviador quanto ao fato de a Flor ter sido devorada ou não pelo carneiro (devido ao fato de ele não ter desenhado uma corda para prender a focinheira).

Alguns alunos acharam a leitura do epílogo bastante emocionante. Na aula seguinte, apresentamos aos alunos exemplares de *O Pequeno Príncipe em Cordel* e pedimos que o comparassem com o livro lido. Estes os manusearam livremente, alguns perguntaram por que não havíamos mostrado antes e respondemos que, como essa obra deriva do conto do escritor francês, queríamos que eles conhecessem primeiro o hipotexto para perceber a semelhança e a diferença entre os dois livros. Um aluno, que acompanhou atentamente a leitura do conto filosófico, disse ter a impressão de que o autor brasileiro manteve todas as partes do enredo, como na obra de partida; alguns alunos acharam que o livro não é tão belo quanto o de Saint-Exupéry, mas outros disseram ter ficado curiosos pelo fato de o Pequeno Príncipe ser representado de forma diferente (com chapéu de couro, por exemplo); uma aluna diz ter lido o episódio do bêbado e acha a versão em cordel muito mais divertida, por ser em forma de poema. Falamos então para os alunos que a versão escrita por Josué Limeira foi escrita em forma de romance de cordel.

Explicamos a origem dessa vertente da literatura popular, sua estrutura composicional (narrativa organizada em sextilhas, com versos em redondilha maior). Salientamos também que os livretos de cordel costumam ser ilustrados com xilogravuras, das quais o ilustrador de *O Pequeno Príncipe em Cordel* procura reproduzir os traços. Mostramos que o ilustrador teve a preocupação de colocar na obra elementos da natureza do sertão nordestino (como a Flor do deserto, representada pela flor de Mandacaru) e do Carnaval Pernambucano (como o Vaidoso, representado pela calunga 'Homem da Meia Noite'). Encerramos as observações iniciais sobre o romance de cordel comprometendo-nos a trazer trechos para análise na aula seguinte.

Para o momento da 'interpretação externa', levamos para a sala de aula trechos impressos da obra de Josué Limeira. Optamos por dois episódios curtos para que os alunos percebessem as semelhanças e diferenças entre as duas obras, o do *Acendedor de Lampiões* e o do *Bêbado*. Pedimos que, por escrito, os alunos apontassem as diferenças entre os textos. Transcrevemos, a seguir, algumas de suas produções:

- 1) A diferença entre os textos é que eles estão escritos em ordem e formas diferentes. Mas apesar de tudo os dois apresentam o mesmo conteúdo. Um se apresenta em forma de poema e o outro em história (comum).
- 2) Os dois capítulos são parecidos, mas cada um tem sua individualidade; por exemplo: um foi transformado em poesia e o outro é um texto comum. O poético tem bastantes versos algumas rimas, tem algumas falas um pouco diferentes do outro como os diálogos.
- 3) O livro do cordel é mais curto e tem algumas rimas. Já o outro livro ele é mais longo você entende melhor, ele explica mais, os versos também mudam bastante, é mais bom de você ler, chama mais atenção. O outro, do cordel, são palavras mais diferentes do que você tá acostumado.

Após recebermos os textos dos alunos, lemos e comentamos as observações que foram feitas. Pontuamos que, de fato, o conteúdo temático de ambas as obras é o mesmo, em todos os episódios; a estrutura composicional dos enunciados apresenta as características de cada gênero discursivo – o conto filosófico apresenta um fio condutor, mas é segmentado em capítulos, como os textos de Voltaire; o romance de cordel, em cada episódio, observa-se a convenção da sextilha, com versos em redondilha maior (os pares rimam entre si). No que diz respeito ao estilo, ressaltamos que a linguagem poética do cordel permite a presença de alguns regionalismos, como no episódio ‘O encontro’, em que o príncipezinho manifesta sua preocupação em relação ao crescimento do carneiro desenhado pelo Aviador, conforme o trecho a seguir:

-Mas, por que esta pergunta?
- Por que é arriscado
Onde moro é pequeno
Não existe cercado
O prevenido se besunta
E evita o mal olhado (LIMEIRA, 2015, p. 25).

Explicamos que, nos versos finais, há menção à prática dos benzimentos contra o mal olhado (energias negativas emitidas por pessoas invejosas) de uma forma bastante nordestina. Dizemos aos alunos que, assim como Limeira homenageia o conto de Saint-Exupéry, faremos o mesmo, parodiando uma letra de música.

Na aula seguinte, perguntamos aos alunos: ‘a) Vocês sabem o que é uma paródia?’ Eles mencionam alguns exemplos, como o trabalho do comediante Tirulipa, que recria canções famosas dando-lhes uma versão cômica. Confirmamos que paródia é exatamente isso: ela transforma o texto anterior, caricaturizando-o, reutilizando-o, transpondo-o. ‘b) Propomos então que os alunos criassem uma paródia da canção de Funk ‘Eu só quero é ser feliz’, de Cidinho & Doca (EU..., 2018). Distribuimos parte da letra música, pedindo que a repensassem a partir do enredo de *O Pequeno Príncipe*. c) Dividimos a música em três partes, cada uma dada a um grupo de cinco alunos (eram quinze os presentes) e cada parte deveria tratar de uma parte da história, conforme determinamos’:

1ª Parte - Tratar da Flor e da Viagem:

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar
Fé em Deus, DJ

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz
Onde eu nasci, han
E poder me orgulhar
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar

2ª Parte - Falar Sobre os Planetas Visitados pelo Pequeno Príncipe e seus Habitantes:

Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de viver
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa protetora
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na favela

Já não aguento mais essa onda de violência
Só peço a autoridade um pouco mais de competência

3ª Parte - Falar Sobre a Partida do Planeta Terra:

Diversão hoje em dia não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela

Só vejo paisagem muito linda e muito bela
Quem vai pro exterior da favela sente saudade
O gringo vem aqui e não conhece a realidade
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco
E o pobre na favela vive passando sufoco
Trocaram a presidência, uma nova esperança
Sofri na tempestade, agora eu quero abonança
O povo tem a força, precisa descobrir
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui

As equipes se dedicaram à produção da paródia e o resultado final foi:

Eu queria ser feliz
Andar tranquilamente no planeta onde eu nasci, é
Mas eu fui me apegar
A uma flor folgada que brotou nesse lugar
Fé no amor, DJ!

Eu só quero é ser feliz
Voar com pássaros selvagens que passeiam por aqui, é
E poder ir viajar
Por vários asteroides e nunca, nunca mais voltar
Mas eu só quero é sair, sair, sair, sair, sair
De onde eu nasci
E poder abandonar
Aquela flor arrogante que só quer me atazanar

Minha cara realeza, eu já não sei o que fazer
Seu planeta é tão pequeno, que eu não consigo me mexer
E no planeta do vaidoso fui muito desrespeitado
Até bati várias palmas para poder alegrá-lo
Já no mundinho do bebum, eu senti profunda tristeza
Ele me deixou tão triste que achei que ia perder a pureza
Enquanto ele bebia eu tentava ajudar
Ele só bebia para se autoescolachar
No planeta do empresário fiquei muito irritado
E o Acendedor de Lâmpadas não queria ser ajudado

Eu só quero te ajudar!
É só andar pra trás que você pode descansar
E pode assim relaxar
E ter a consciência que não tem só que trabalhar

E o geógrafo falou, falou, falou, falou, falou
E eu obedeci, é
E na Terra fui parar
Planeta mó da hora pra eu poder aproveitar

Avião hoje em dia não podemos nem pensar
Pois no alto a turbulência pode, sim, nos derrubar
Aviador caiu no deserto que não parecia normal
Até o Pequeno Príncipe aparecer no local
Viraram muito amigos, de um jeito bem legal
Os dois sobreviventes lutavam pra sobreviver
No meio do deserto uma fonte há de ter
Chegando lá no poço, a serpente iria atacar
Era mal intencionada o piloto quis ajudar
Ela picou o príncipe foi o maior sufoco
Que pareceu morrer, mas quero ver ele de novo
Vi ele fechar os olhos e vou ter que te falar
A gente chora um pouco quando se deixa cativar

Concluimos a atividade tentando cantar a música que foi sendo escrita e ajustada no quadro. A partir dela percebemos que os alunos compreenderam o enredo e que a sequência de leitura pareceu ter sido uma experiência válida, marcante.

Considerações finais

Nas escolas, o período noturno é um grande desafio para os professores que tentam tornar a aprendizagem envolvente e significativa. O trabalho com a literatura pode ser um modo de despertar o interesse pela leitura e compreensão de enunciados, prática indispensável na apreensão de conteúdos de quaisquer disciplinas. Percebemos, entretanto, que a proposição de práticas orientadas de leitura para turmas desse período requer adaptações e reajustes ao longo do processo, como os que fizemos ao longo do momento de leitura nessa proposta ora apresentada.

Apesar da frustração gerada pela ineficácia de algumas estratégias, o exercício de promover

modificações para conseguir atrair a atenção dos alunos pode ser bastante enriquecedor para a prática docente. E nessa busca de novos meios para envolver os discentes, a teoria com a qual entramos em contato no Profletras é de grande importância, pois nos possibilita tanto analisar detidamente os enunciados que pretendemos abordar, como planejar - e replanejar - sequências básicas e expandidas de leitura que tornam o trabalho com o texto literário relevante e significativo para os alunos.

Percebemos, ao final da aplicação de sequência básica de leitura, que foi importante considerarmos as preferências e os interesses dos alunos - nesse caso, o gosto pelas músicas do gênero *Funk* - para o desenvolvimento de nossa proposta. Observamos também que a compreensão das diferenças e semelhanças entre as duas obras contempladas e a apreensão de seus enredos evidenciaram que o trabalho com textos literários deve seguir ao longo do ano letivo até que ler possa se tornar um hábito na vida desses alunos, para que assim satisfaçam - como assevera Candido (2011) - sua necessidade de ficção e fantasia e desenvolvam sua cota de humanidade.

Referências

- ARAGÃO, M. L. Gêneros literários. In: SAMUEL, R. (org.). **Manual de teoria literária**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. p. 64-89.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CORSI, M. da S. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor-aprendiz de FLE**. Maringá: Eduem, 2015.
- CRUX, G. **Movimento Armorial**. Blog ARMORIAL BRASILEIRO. Disponível em: <https://armorialbrasileiro.wordpress.com/2013/02/04/movimento-armorial>, 04. fev. 2013. Acesso em jan. 2016.
- EU só quero é ser feliz. Compositor Julinho Rasta. Interprete: Rap Brasil. Letras. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rap-brasil/564946>. Acesso em mai. 2018.
- GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura em segundo grau**. Trad. Juan Bravo. Madri, Altea, Taurus, Alfabeta, S. A., 1989.
- FUNK. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>. Acesso em mai. 2018.
- LIMEIRA, J. **O Pequeno Príncipe em Cordel**. Ilustrações de Vladimir Barros. Recife: Carpe Diem, 2015.
- MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MICHELLETI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia na ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAINT-EXUPÉRY, A de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.
- SARGA, B. **Com outros traços e cores**. Entrevista com Josué Limeira [18/12/2015]. Disponível em: <http://www.ensaioideas.com/2015/12/com-outros-tracos-e-cores.html>. Acesso em jan. 2016.
- 24** O *enjambement*, também conhecido como encadeamento ou cavalgamento, ocorre “quando um verso apresenta ligação sintática (e de sentido) com o verso seguinte” (GOLDSTEIN, 2003, p. 76).
- 25** O Armorial foi um movimento idealizado pelo dramaturgo e romancista pernambucano Ariano Suassuna, em 1970, cujo enfoque integral estava na busca das origens da cultura nacional, a fim de se criar uma arte sólida e verdadeiramente brasileira, com ênfase no Nordeste. Tomando por base a arte tradicional e de traços tortos da xilogravura e dos ferros marcadores de gado do Nordeste, pode-se dessa forma, dar cores e formas ao universo mítico do Sertão que Ariano Suassuna idealizara (CRUX, 2013).

Capítulo 3

Audioteca: a leitura que respira

Regina Corcini de Melo e Luciane Braz Mincoff

Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos um recorte de nossa dissertação no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2018, intitulada ‘Tecnologia assistiva no ensino fundamental: a audioteca como instrumento de inclusão no processo do letramento literário’. Inserida na Linguística Aplicada (LA) ao Ensino de Língua Portuguesa (LP), a metodologia de nossa pesquisa se apoia no paradigma da pesquisa-ação, de base interpretativista, qualitativa e apresenta como tema as práticas da modalidade oral e do ensino da leitura literária aos alunos normovisuais leitores, à luz da Análise Dialógica de Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin (1997; 2006), com contribuições dos Estudos sobre Letramentos e o uso da tecnologia na educação. Dentre as propostas do Profletras, se enquadra em ‘Linguagens e Letramentos’ e na linha de pesquisa ‘A leitura: diversidade social e práticas docentes’.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de construção de uma audioteca, realizada por alunos normovisuais pertencentes ao 6º ano e à Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) do ensino fundamental (EF), visando ser um recurso em tecnologia assistiva (TA) a leitores cegos, contribuindo para a inclusão escolar e o letramento literário deles e de quaisquer leitores que possam apresentar dificuldades na leitura de textos escritos impresso e/ou digitais. Dois objetivos específicos norteiam as ações: (a) reconhecer a oralização como modalidade linguístico-metodológica para o ensino da leitura de narrativas literárias, por meio de gravação em áudio da prática de oralização de narrativas, pelo aplicativo de gravador de voz, acessível nos dispositivos móveis dos alunos-leitores e (b) apresentar o processo de produção da audioteca com narrativas literárias curtas indígenas e africanas aos alunos com deficiência visual (DV) ou com baixa visão (BV), através de compartilhamento gratuito dos áudios em dispositivos e mídias compatíveis para a audição.

Como instrumento pedagógico, esta pesquisa faz uso da prática de oralização de gêneros discursivos da ordem de narrar da esfera literária, especificamente conto, lenda e fábula de temáticas indígenas e africanas. Dentre as 23 obras lidas pelos alunos normovisuais durante o ano letivo de 2017, selecionamos 6 para serem oralizadas e gravadas em áudio pelos alunos-leitores para o acervo inicial da audioteca.

Anteriormente à descrição dos momentos de construção da audioteca, ponderamos ser importante, para a melhor compreensão de nossa pesquisa, apresentarmos alguns conceitos que nos sustentam para as práticas metodológicas que articulamos com nossos alunos para a efetivação desta pesquisa-ação.

O primeiro termo refere-se à ‘audioteca’, que significa um repositório digital sonoro, em diversos suportes (CD, DVD, MP3, MP4), disponível ao público para a audição. Em nosso caso, é um repositório de narrativas curtas indígenas e africanas, disponível gratuitamente em suportes digitais aos leitores cegos ou que possam apresentar dificuldades para a prática de leitura de textos escritos.

Através da construção da audioteca, nossos alunos normovisuais tornam-se leitores para cegos. Entretanto, o que caracterizaria nosso aluno como um ‘ledor’? Segundo o artigo 9º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009), a figura do ‘ledor’ é uma assistência humana que garante acesso às pessoas com DV ou com BV. Aproximando ao contexto de nossas práticas, nesta pesquisa Silva (2009) contribui, ampliando para o que seriam os dois tipos de leitores:

Cabe, então, diferenciar os dois tipos de leitores a quem me refiro neste texto: denomino ledor àquele que lê para as pessoas com deficiência visual e leitor cego, os que ouvem as leituras feitas em voz alta. Muitas vezes, os leitores representam a única alternativa viável para os que pretendem estudar ou se informar sobre determinados conhecimentos, mas que se encontram impossibilitados devido à inexistência de livros transcritos para o braille, ou por não poderem atingir na leitura uma fluência necessária que resulte num aproveitamento satisfatório (SILVA, 2009, p. 63, grifo nosso).

Assim, para a efetivação da audioteca, a prática de oralização das narrativas por nossos alunos-leitores é essencial. Buscamos em Marcuschi e Dionisio (2007) uma compreensão do terceiro conceito, do que seria ‘oralizar’ os gêneros discursivos da coletânea. Conforme estes autores, ‘oralizar’ é a “oralização da escrita e não de língua oral” (MARCUSHI; DIONISIO, 2007, p. 18), pois teve como base o texto escrito. Porém, acreditamos que a oralização, em nossa pesquisa-ação, é ressignificada, como instrumento de ação social, que acolhe o outro (que lê ouvindo) quando presta-lhe também um serviço, além da sociabilidade; portanto é uma prática de letramento porque extrapola o conceito de ler o que está escrito. Em outras palavras: quando nosso aluno-leitor pratica a leitura em voz alta (oralização) dos gêneros fábula, lenda e conto indígenas e africanos com uma intenção comunicativa, valorizando a

sua proficiência leitora, o volume da voz, a dicção das palavras, a respiração e a entonação, com o propósito de se tornar um leitor e prestar um serviço em TA, a prática da oralização desses gêneros deixa de ser mecânica para ser significativa para esse leitor. Portanto, a oralização desses gêneros torna-se uma prática de letramento, tendo em vista a TA.

E o que seria 'Tecnologia Assistiva'? Temos, agora, o quarto e último conceito. Seguimos as reflexões de Bersch quando explica algumas concepções da TA: "[...] é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão" (BERSCH, 2013, p. 2). Trazemos alguns exemplos das 12 categorias da TA: 1. Auxílio para a vida diária e vida prática (talheres modificados, roupas adaptadas, etc.); 2. Comunicação aumentativa e alternativa (pranchas de comunicação por letras ou produção de voz); 3. Recursos de acessibilidade ao computador (*hardware* e *software* que possibilitam o computador para pessoas com privações visuais e auditivas: teclados modificados ou virtuais, reconhecimento de voz, leitores de telas e de texto impresso, impressora em braille e linha braille etc.); 4. Sistemas de controle de ambiente (controle remoto para controle de aparelhos eletroeletrônicos); 5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade (edificação e urbanismo em adaptações estruturais, como rampas, elevadores, adaptações em banheiros e mobiliário etc.); 6. Órteses (peças artificiais que são colocadas junto ao corpo) e próteses (peças que artificiais que substituem partes do corpo); 7. Adequação postural (assentos e encostos, almofadas no leito etc.); 8. Auxílios de mobilidade (bengala, cadeira de rodas, andadores etc.); 9. Auxílios para a qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com BV ou cegas (lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os *softwares* ampliadores e leitores de tela etc.); 10. Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo (aparelhos para surdez, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração etc.); 11. Mobilidade em veículos (facilitadores de embarque e desembarque, elevadores para cadeiras de rodas, rampas para cadeiras de rodas etc.); 12. Esporte e Lazer (cadeira de rodas/basquete, bola sonora etc.) (BERSCH, 2013, p. 5-11). Feitas as devidas considerações sobre esses conceitos, seguimos para a descrição dos momentos de construção da audioteca.

Proposta de intervenção

Esta proposta foi aplicada aos 92 alunos normovisuais e a uma aluna com DV, matriculados em três classes do 6º ano e uma classe da SAA, com idades variando entre 11 a 14 anos, com predominância do gênero feminino, em um colégio público na cidade de Maringá, Paraná. Contamos ainda com 4 alunos voluntários do 2º ano do ensino médio de um colégio da rede particular de ensino, totalizando 97 alunos envolvidos na construção da audioteca. Para isso, as práticas de leitura e de oralização, bem como os conteúdos básicos e específicos de nossos planos de ensino, são intensificados no percurso metodológico da construção da audioteca, aliados ao uso da tecnologia educacional, grande alicerce para a prática pedagógica voltada aos multiletramentos; dessa forma planejamos os momentos de construção da audioteca. No Quadro 1, apresentamos didaticamente os sete momentos dessa construção, os quais se entrelaçam uns aos outros.

Quadro 1 - Momentos da construção da audioteca.

O quê?	Quando?
1. Curadoria das obras indígenas e africanas - Enredos: contando vidas do índio e do negro.	Previamente à execução da leitura das obras pelos alunos.
2. Prática de leitura silenciosa sustentável - Leitura literária: o prazer de um hábito silencioso.	Uma aula por semana, durante todo o ano letivo.
3. Prática de leitura em voz alta (oralização) - A leitura que respira.	Em todas as oportunidades surgidas durante as aulas.
4. Identificação das vozes de cada personagem e do narrador nos enredos - A voz que representa.	Na segunda leitura da narrativa, quando se identificam as presenças (ou não) de narrador, personagens.
5. Ensaios: oralização e gravação-piloto - A leitura que respira.	Uma aula por semana, durante todo o ano letivo (em sala de aula e/ou em outros ambientes fora dela).
6. Edição dos áudios.	Após a análise dos áudios gravados.
7. Validação da audioteca pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP).	Ao final da edição dos áudios.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Apresentamos essas fases corporificadas às práticas metodológicas, dialogando também com o aporte teórico que fundamenta a pesquisa-ação. Importante destacar que são construídas ao longo do processo, interagindo umas com as outras no tempo e no espaço de nossas ações, junto com as ações

dos alunos. Procuramos organizá-las da forma mais didática possível, mas não é nossa intenção didatizarmos esses momentos, como se fossem construídos com limites pré-determinados; ao contrário: o processo de construção da audioteca se dá no formato de teia, com idas e vindas dialógicas e retomadas constantes. A seguir, o primeiro momento: a curadoria das obras indígenas e africanas.

As reflexões relativas à urgência da inclusão de autores e/ou de obras indígenas e africanas nos currículos escolares de LP nos anos finais do EF nos impulsionam a agir em prol da presença de diversidade cultural e literária nas aulas de literatura, e principalmente em prol da inclusão de alunos cegos ou com BV a tais obras, conforme a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08. Escolhemos obras literárias indígenas e africanas porque as culturas indígena e africana fazem parte da nossa cultura local e precisam fazer parte da cultura escolar. Damos início à curadoria por meio de pesquisa das obras disponíveis na biblioteca do colégio e pelo acesso a mais informações das obras e autores, disponíveis na página eletrônica da FNLIJ, cuja biblioteca²⁶ digital detém dados importantes para a curadoria.

Nossa curadoria centra-se especificamente nos gêneros literários da ordem de narrar em contextos indígenas e africanos, com tramas condensadas e apropriadas à classificação indicativa para a idade até 14 anos. Além disso, consideramos as obras disponíveis na biblioteca do colégio para o empréstimo aos alunos. Dentre muitos títulos, selecionamos 11 obras com a temática indígena e 12 com a temática africana, totalizando 23 obras, disponibilizadas na biblioteca para empréstimos aos alunos. Entretanto, como algumas são exemplares únicos, orientamos para que os alunos interessados pela leitura delas as fotografassem, para leitura posterior nas telas de seus celulares ou em outros dispositivos móveis, com a responsabilidade de uso estritamente pedagógico. A seguir, no Quadro 2, segue a relação das obras impressas indígenas e africanas.

Quadro 2 - Relação de obras impressas indígenas e africanas.

Curadoria indígena
1. CARELLI, R. No tempo do verão . Il. Zanetti, M. São Paulo: Cosac Naify, 2014 a. (Coleção um dia na aldeia Ashaninka).
2. CARELLI, R. A história de Akykysia : o dono da caça. Il. de Carelli R. São Paulo: Cosac Naify, 2014 b. (Coleção um dia na aldeia Wajãpi).
3. CARVALHO, A. Palermo e neneco . Il. de Zanetti, M. São Paulo: Cosac Naify, 2014 a. (Coleção um dia na aldeia Mbya-Guarani).
4. CARVALHO, A. A história do monstro Khátpy . Il. de Zanetti, M. São Paulo: Cosac Naify, 2014 b. (Coleção um dia na aldeia Kisêdje).
5. FITTIPALDI, C. A linguagem da mata . São Paulo: Melhoramentos, 2003.
6. GUEDES, H. A lenda do sol e da lua . Il. de Martins, P. S. São Paulo: Base, 2011.
7. GUEDES, H. Naipi e Tarobá : a Lenda das Cataratas do Iguaçu. Il. de Márcia Széliga. São Paulo: Base, 1996.
8. GRUBER, J. (org.). O livro das árvores . Benjamim Constant. [S. l.]: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 1997.
9. GRUPIONI, L. D. B. Juntos na aldeia . São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2004.
10. MUNDURUKU, D. I. Histórias que eu vivi e gosto de contar . Il. de Rosinha Campos. São Paulo: Callis Ed., 2006.
11. TAYLOR, S. Cobra grande : histórias da Amazônia. Il. de Fernando Vilela. São Paulo: edições SM, 2008.
Curadoria africana:
1. BADOE, A. Histórias de Ananse . Trad. PPen, M. e Il. de Diakitê, B. W. São Paulo: SM, 2006.
2. BARBOSA, R. A. Nyangara Chena : a cobra curandeira. São Paulo: Scipione, 2011.
3. BARBOSA, R. A. O segredo das tranças e outras histórias africanas . Il. de Linhares, T. São Paulo: Scipione, 2007.
4. BARBOSA, R. A. Histórias africanas para contar e recontar . Il. de Lima, G. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
5. BRAZ, J. E. B.; DANSÁ, S. Lendas negras . São Paulo: FTD, 2001.
6. GOMES, L. et al. Nina África : contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades. Il. de Veneza, M. 2. ed. São Paulo: Editora Elementar, 2009.
7. MANDELA, N. Meus contos africanos . trad. Garcia, L. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
8. MARTINS, A. Erinlé, o caçador e outros contos africanos. Il. De Hees L. J. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
9. OLIVEIRA, M. O sumiço da elefanta . Ilustração de DANTAS, R. SP: FTD, 2008.
10. PRANDI, R. (Ilustração de RAFAEL, P.). Ifá o adivinho : Histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. SP: Companhia das Letras, 2002.
11. Soler-Pont, A. O príncipe medroso e outros contos africanos . Trad.: GIL, L. R. e Il. Millán, P. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
12. ZATZ, L. Jogo duro . São Paulo: Dimensão, 2004.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Além dessas obras, também indicamos para a leitura os textos digitais disponibilizados pela internet no site da Plataforma do Letramento, cujos *links* direcionam à diversidade de gêneros discursivos, orientados pelos filtros: público-alvo; nível de escolaridade; linguagem; temática e região

de publicação. Interessante mencionar que os alunos percebem que na plataforma consta apenas uma obra com tema indígena para o público infanto-juvenil e nenhuma com tema africano (somente para o público adulto), o que nos faz refletir sobre a mínima circulação e acesso dos leitores às obras com tais temáticas.

Destacamos também que, com o apoio da equipe do CAP, nossa aluna cega tem acesso a algumas narrativas pela transcrição em braille de alguns textos ou pela nossa oralização ou ainda de colegas parceiros da classe, os quais sempre estão dispostos a colaborar com ela, ressignificando a oralização como serviço em TA.

No segundo momento da construção de nossa audioteca, inspiramo-nos em Cosson (2014) quando aplicamos a prática da Leitura Silenciosa Sustentável (LSS) a nossos alunos como suporte à prática da oralização, instrumento por nós utilizado. De imediato, estabelecemos como ação permanente até o final do ano letivo, a todas as classes de alunos, a prática da leitura silenciosa, pelo tempo de 30 a 45 minutos em uma das cinco aulas da semana, o que não impede que os alunos leitores possam ler em silêncio em outros momentos que não o dia de leitura silenciosa (por exemplo: ao final de uma atividade, durante o intervalo das aulas e em outras disciplinas). Salientamos que nosso propósito é usar esse momento para o incentivo à leitura das obras pelos alunos, percebendo, pelas interações criadas no ambiente, o prazer por estar entre colegas, via prática do silêncio, buscando a concentração nos enredos. Nossa aluna cega tem à disposição algumas das obras, em braille, disponíveis na biblioteca do CAP.

Esses momentos são extremamente importantes para a aquisição do hábito de leitura, especialmente para aqueles alunos que não trazem consigo esse hábito. Poucos alunos demonstram resistência à leitura no início da implementação. Sempre agitados e com justificativas genéricas para não lerem, perturbam muito a concentração dos colegas. Além disso, as salas de aulas não são climatizadas, com pouca ventilação, o que pode contribuir para tal reação. Com o passar do tempo e nossa persistência, dedicação e inclusão dos dispositivos móveis na leitura, os alunos são incentivados pelas obras digitalizadas no celular ou disponibilizadas na biblioteca, bem como na 'sacola literária'. Logicamente, sempre temos de intervir para que haja realmente o ambiente adequado para a leitura em silêncio, usando outros espaços físicos do colégio, como os pátios externos, biblioteca e a sala multimídia, que é climatizada.

Nas manifestações informais dos alunos, podemos observar que o vocabulário indígena e também o africano trazem desafios para a compreensão da leitura. Muitos alunos, no início da LSS, não usam o dicionário de LP ou o celular para pesquisarem, mas com o hábito, tornam-se desprendidos para buscarem os possíveis significados das palavras ou expressões e, assim, darem continuidade à leitura das obras.

A Figura 1, a seguir, ilustra uma aluna lendo silenciosamente a obra indígena *Juntos na aldeia*, de Grupioni (2004). A obra traz ilustrações feitas pelos próprios índios, o que incentivou a aproximação dos enredos contados e ilustrados pelos curumins com as questões reais de vida dos alunos, também pré-adolescentes.

Figura 1 - LSS EM SALA DE AULA.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

A Figura 2, a seguir, retrata dois momentos da LSS, pelos quais oportunizamos aos alunos o ambiente incentivador para a prática da leitura silenciosa fora do ambiente de sala de aula.

Figura 2 - lss no pátio externo do colégio.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

Verificamos que a grande maioria dos alunos consegue praticar a leitura silenciosa. Outros poucos fingem a leitura ou procuram perturbar os colegas concentrados, mas logo isso é minimizado, conforme o hábito da leitura em silêncio se efetivar pelos demais alunos.

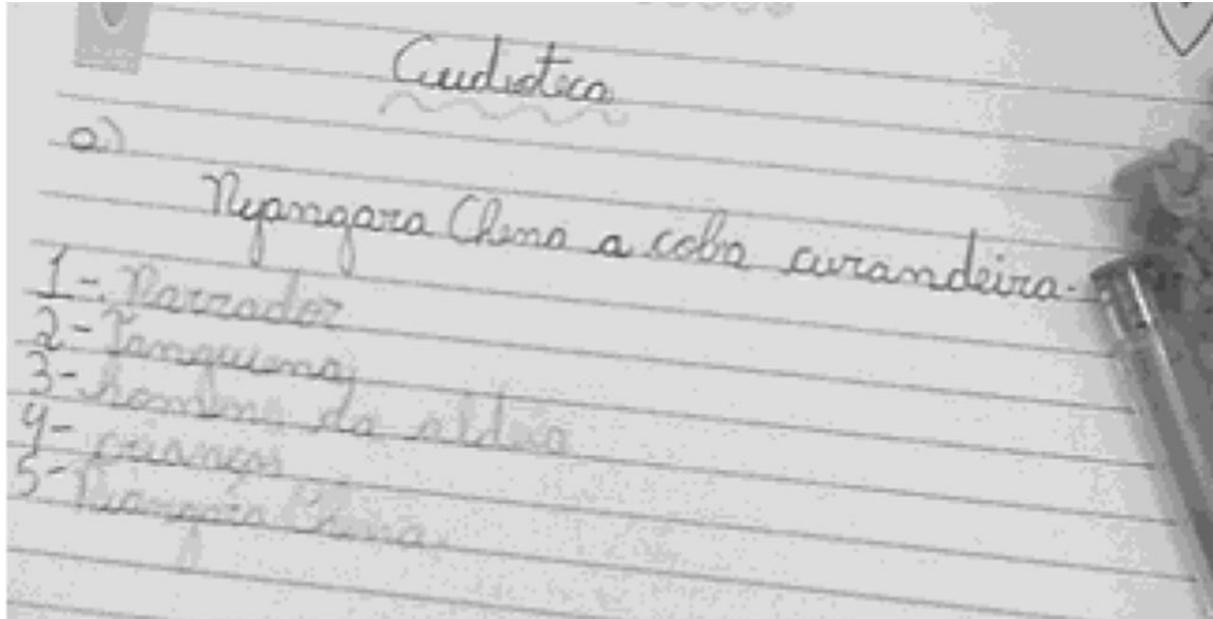
Os momentos em que os alunos têm o contato mais próximo com os enredos das narrativas para o impulso inicial da oralização e gravação nos dispositivos móveis acontecem após os primeiros contatos via leitura silenciosa. Para tanto, dedicamos várias horas aos ensaios da leitura em voz alta. Damos início à prática de leitura dramatizada de trechos dessas obras e de outros textos literários da ordem de narrar, quase que diariamente, abordando tais gêneros em suas condições de produção e de circulação. As lendas, fábulas e contos apresentam, na materialização da linguagem, o discurso direto, aproximando-se do modo dramático. Tal proximidade e a prática constante de leitura contribuem inconscientemente para que os alunos identifiquem de imediato as marcas espaço-temporais e as falas (vozes ideológicas) imbuídas entre personagens e narradores, cujas formas de expressão e de comportamentos irradiam os valores e as concepções do índio e do negro nas breves tramas.

Orientamos também os alunos quanto ao uso frequente de dicionário de LP (impresso ou eletrônico) sempre que necessário. Essa prática nos possibilita averiguar as defasagens, os progressos e a autonomia leitoras dos alunos, para retomadas e avanços em nossas mediações, sempre objetivando a oralização dos textos para a coletânea da audioteca. O número de alunos com dificuldades em decodificar as palavras é grande, o que demanda muito mais empenho e dedicação nos processos de leitura; alguns apresentam laudos de dislexia ou algumas disfunções e são atendidos pela professora regente na salas de recursos multifuncionais. Embora o número excessivo de alunos em sala de aula interfira negativamente nessas práticas, sempre que possível orientamos cada aluno com dificuldade na leitura e o encaminhamos para a aprendizagem autônoma; quanto aos demais, sugerimos o incentivo para a assessoria compartilhada entre os colegas da classe, pela qual podem se tornar autodidatas. Para isso, fazemos uso constante do *smartphone* em nossas aulas para fotografarmos textos, anotações no quadro de giz e no caderno; para gravarmos em áudio os ensaios das oralizações e mensagens de voz aos colegas; para o compartilhamento dessas imagens e áudios entre as classes de alunos.

As constantes práticas de maneiras formativas de leitura literária, experimentadas pelos alunos em função da construção da audioteca, promovem-lhes intuitivamente a percepção de presença das vozes ideológicas nos textos, estando elas explícitas no discurso direto de seus personagens indígenas e africanos e nas formas implícitas de narrar pelas vozes de narradores, também indígenas e africanos. Assim, em duplas, os alunos são encaminhados para a identificação dessas vozes nas fábulas, lendas ou contos escolhidos por eles para a oralização e gravação-piloto, sendo cada aluno responsável por, no mínimo, uma voz narrativa ou de personagem. É desse modo que sabemos quantos alunos-letores podem oralizar as narrativas, caso a opção seja a de trabalhar em grupos, já que os alunos têm a liberdade de optar pela oralização individual²⁷ das narrativas.

A Figura 3 apresenta anotações no caderno, na fase de identificação das vozes em *Nyangara Chena: a cobra curandeira*, de Rogério Andrade Barbosa (2011).

Figura 3 - Identificando nas narrativas curtas as vozes a serem oralizadas.

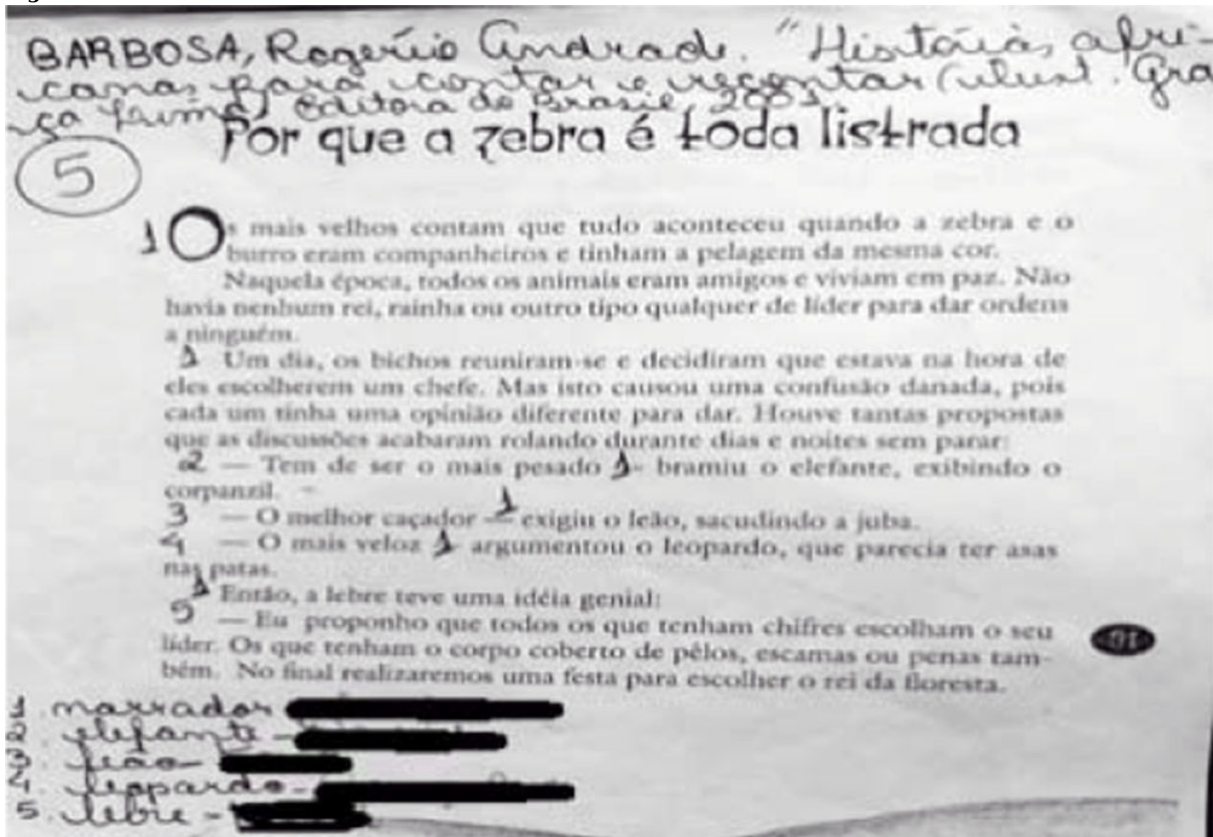


Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

Nesse caso, as alunas identificam 5 vozes na fábula indígena selecionada para a oralização e gravação: 1 - narrador; 2 - Tanguiena; 3 - homens da aldeia; 4 - crianças; 5 - Nyangara Chema. Elas podem gravar a oralização individualmente ou em grupo de 5, conforme as 5 vozes identificadas.

A seguir, na Figura 4, temos um exemplo de como identificamos as vozes presentes na lenda africana, contida na obra *Histórias africanas para contar e recontar*²⁸, de Rogério Andrade Barbosa (2001).

Figura 4 - Identificando nas narrativas curtas as vozes a serem oralizadas.



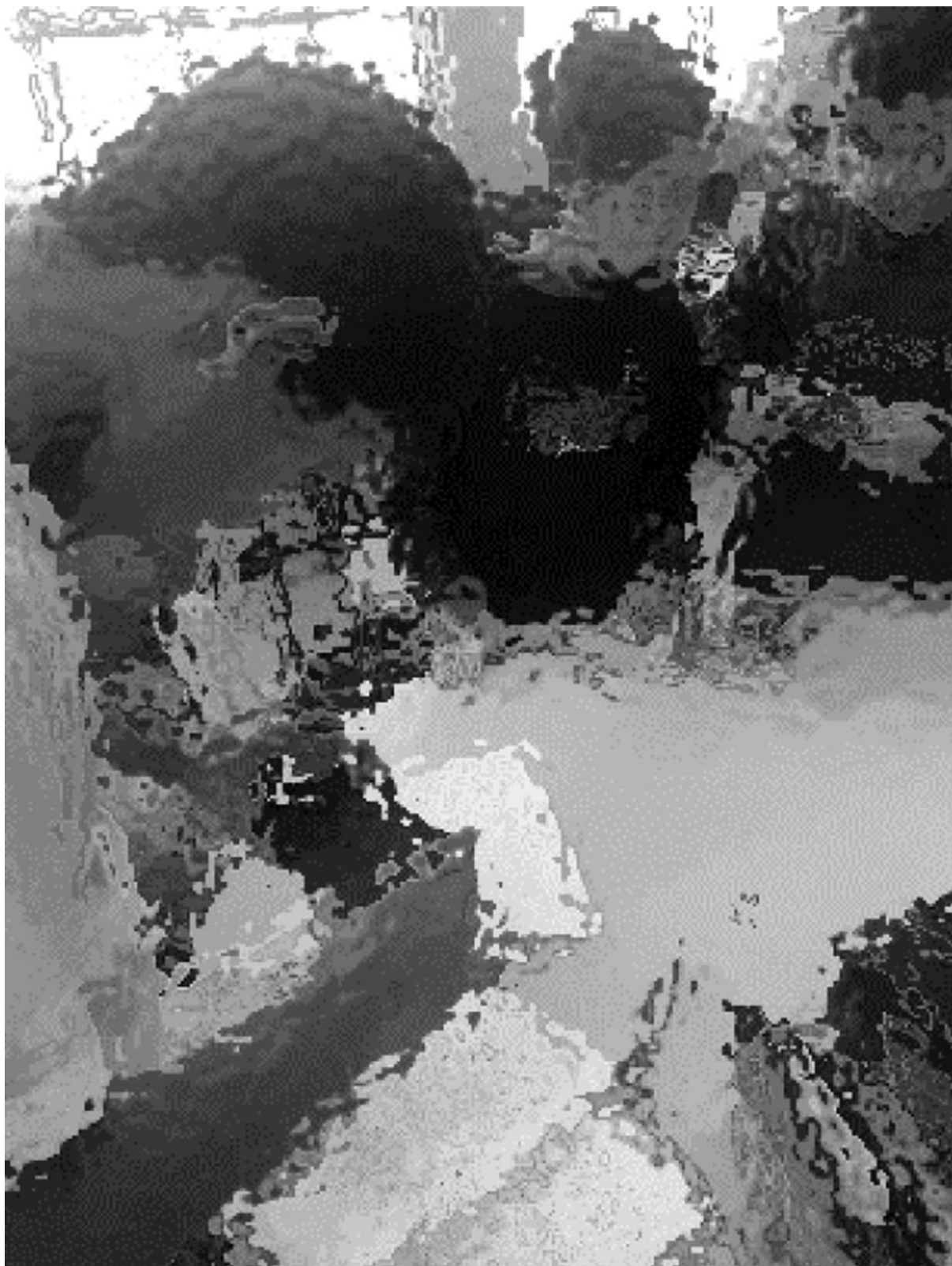
Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

Essa lenda é oralizada por cinco alunos da SAA e a cada um deles é designada a voz de um personagem ou do narrador. No texto integral, os alunos identificam todos os momentos das referidas vozes dos discursos e assinalam os números correspondentes aos personagens por eles representados. Cada aluno-lector se responsabiliza para oralizar uma voz, conforme a legenda: 1- narrador; 2 - elefante; 3 - leão; 4 - leopardo; 5 - lebre. Portanto, nessa narrativa, 5 alunos-lectores participam da gravação, no estúdio da rádio escolar.

Muitas horas são dedicadas para que a gravação dessa narrativa esteja adequada à audição do leitor ouvinte (volume da voz, dicção das palavras, entonação). O processo de nossa mediação junto aos alunos proporciona identificarmos suas dificuldades quanto à prática ledora para futuras mediações em sala de aula. E constatamos, em outras oportunidades de gravações, os avanços deles diante da perseverança pela leitura fluente da narrativa, inclusive com a prática da prosódia, como reconhecimento de enunciados vivos nas vozes dos personagens e narradores; estes se apresentam calmos, raivosos, tristes, decepcionados, esperançosos, temerosos ou corajosos.

A Figura 5 ilustra o momento de uso do celular em sala de aula como ferramenta indispensável para a promoção do letramento digital de nossos alunos-lectores. Nesse caso, os alunos da SAA fotografam as obras para terem acesso a elas em seus celulares. Aos alunos que não têm o aparelho celular em mãos as obras são disponibilizadas para empréstimos. De posse de seus *smartphones*, os alunos podem fazer uso desse dispositivo em nossas aulas, como a gravação de áudios e compartilhamentos de fotos das narrativas.

Figura 5 - Fotografando os textos.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

Constatamos, mais uma vez, que o interesse de todos os alunos por manusear, em sala de aula, os aplicativos no *smartphone* incentiva sobremaneira o processo para seu letramento digital, pois rapidamente eles descobrem, por si e pelas interações com colegas, estratégias de aprendizagem para conseguirem boas fotografias e compartilhamento de documentos. Presenciamos alunos ensinando seus colegas a fazerem pesquisas *online* sobre como poderiam baixar os aplicativos gravador de voz e câmara fotográfica em seus celulares, o que torna as aulas muito mais práticas e próximas à sua

realidade. No contexto das aulas da SAA, isso é fundamental, pois muitos desses alunos apresentam baixa autoestima, tornando-se, com o tempo, bons ajudadores nas questões digitais.

Paralelamente aos primeiros ensaios da oralização, apresentamos aos alunos o roteiro metodológico para a produção da oralização e gravação de uma narrativa curta. A Figura 6 ilustra as doze etapas que procuramos seguir, desde a identificação das vozes até o envio do áudio, via e-mail da nossa audioteca ou pendrive.

Figura 6 - Roteiro para as gravação da oralização.



Fonte: Elaborada pelas Pesquisadoras.

Assim, além da mediação para a compreensão do roteiro em si, dedicamos três aulas para orientá-los na exploração de aplicativos em seus *smartphones*, como o uso efetivo do gravador de voz, compartilhamento de arquivos em áudio e imagens, dicionário eletrônico da LP, dicionário de sinônimos da LP, entre outros. Embora o desgaste com o acesso à *internet*, via *wifi*, rapidamente, alguns alunos se destacam e logo estão a mediar os colegas, como autodidatas. O letramento digital logo se efetiva, à medida que os celulares²⁹ se tornam nosso material de apoio para compartilharmos fotografias das narrativas e áudios. O uso do laboratório de informática aos poucos se torna inviável, devido ao mal funcionamento dos poucos computadores disponíveis. Iniciamos os ensaios da oralização das narrativas e damos início à sua gravação-piloto, explorando aplicativos de gravador³⁰ de voz nos *smartphones*, nas dependências externas do colégio, porém o espaço físico do colégio, nada silencioso, produz ruídos elevados nas gravações, acentuando a necessidade de gravarmos em espaços silenciosos.

A Figura 7 apresenta dois alunos-atores ensaiando a oralização de uma narrativa, no espaço externo do colégio.

Figura 7 - Ensaio: gravando a oralização.



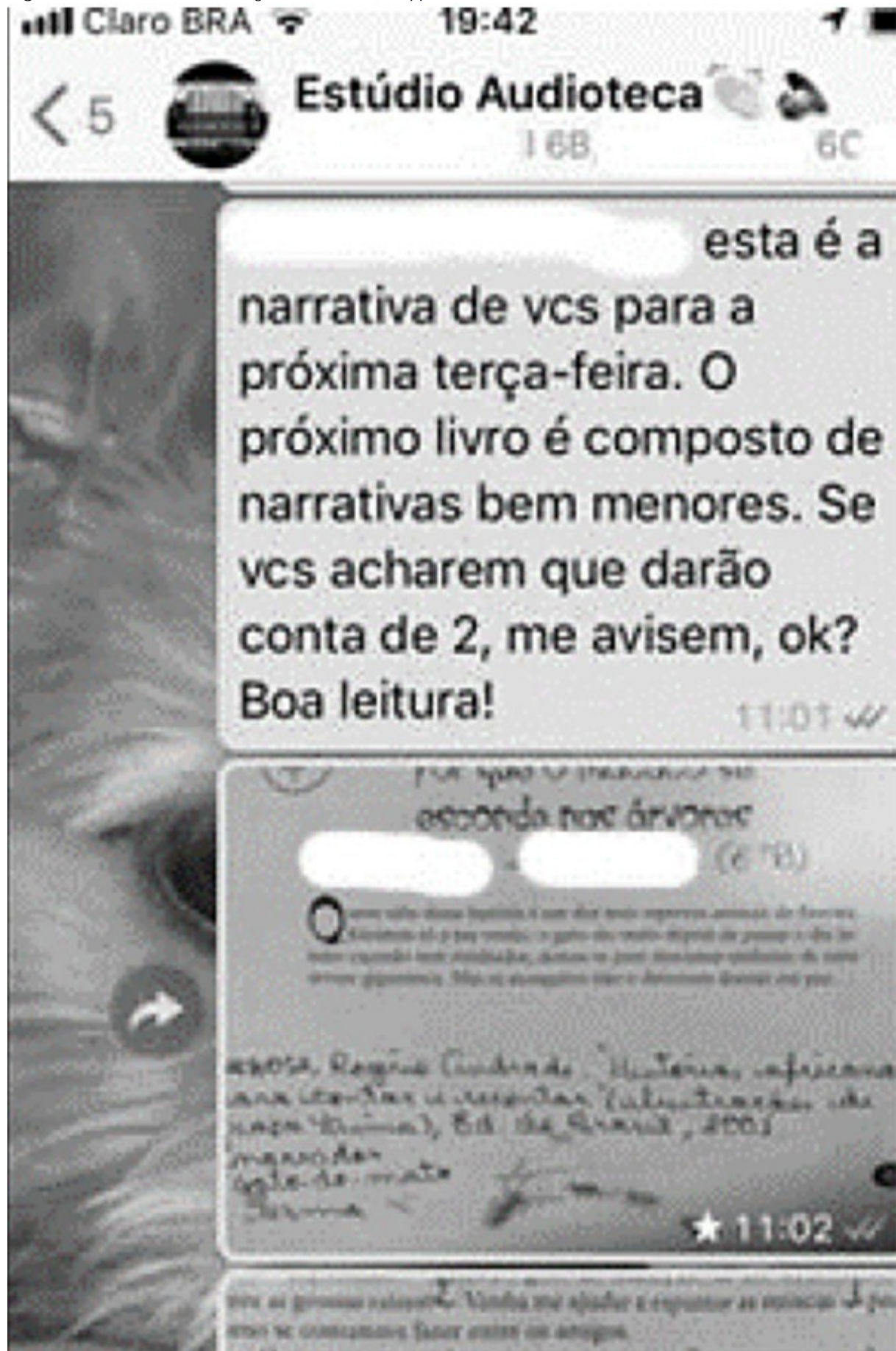
Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Ressaltamos que um desses alunos apresenta grande envolvimento nessa etapa, o que nos surpreende positivamente, pois ele apresentara apatia às atividades propostas por nós, quase sempre perturbando os colegas. Ao final da etapa, consegue enviar o áudio e demonstra relativa melhora em seu rendimento escolar.

A prática de multiletramentos (eletrônico, digital) é constante em nossas aulas, por meio do uso diário de aplicativos no *smartphone* dos alunos. Além do uso do aplicativo gravador de voz no celular para a gravação dos áudios, contamos com o aparato tecnológico do estúdio de gravação do CAP/Maringá, localizado no mesmo colégio onde aplicamos esta pesquisa-ação. Estando nossos alunos-letores envolvidos na construção da audioteca, iniciamos a formação de um grupo de alunos-letores para a gravação das narrativas, no contraturno. Muitos alunos prontamente se mostram interessados, mas por serem dependentes dos pais e/ou responsáveis para se deslocarem ao colégio fora do horário normal das aulas, um grupo de 15 alunos se revezam com muito empenho para as gravações no estúdio.

De imediato, criamos nosso grupo no aplicativo *whatsApp*, pelo qual podemos compartilhar informações importantes sobre as gravações no estúdio, fotografias dos textos, *links* para estudos referentes à gravação de áudios, agendas, quadro-cronograma com a organização das gravações e discussões em áudio entre o grupo. A seguir, a Figura 8 traz a captura de tela de um desses momentos. Por meio do aplicativo *WhatsApp*, enviamos ao grupo as fotografias da narrativa, que foi posteriormente gravada pelos alunos-letores no estúdio do CAP.

Figura 8 - Práticas da cultura digital: usando whatsapp nas aulas de LP





Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

Podemos verificar o quanto a oralização demanda de nossos-lectores. Mesmo com os ensaios permanentes, observamos pequenos desafios que ainda temos de resolver, como, por exemplo: respiração ofegante, que é percebida pelos microfones mais sensíveis; dificuldades de pronúncias de palavras indígenas e africanas que não dominamos; leitura rápida; ruídos externos que são capturados (sinal de intervalos das aulas, batidas nos equipamentos etc.) e ataques de risos dos alunos-lectores, pela ansiedade ou pelo medo do erro. Tais situações contudo são rapidamente resolvidas, através de novas experiências epilinguísticas, quando oportunizamos aos aluno-lectores o trabalho inconscientemente com a linguagem, ou seja, a regravação dos áudios, resolvendo os problemas encontrados em função de oferecerem o melhor aos possíveis leitores cegos. A autoestima desses alunos seduz outros colegas, que disputam pela participação na equipe de lectores, o que nos motiva a organizar uma lista de espera.

A Figura 9, a seguir, registra o momento em que uma aluna-lectora oraliza uma das narrativas de Rogério Andrade Barbosa (2001), gravando no estúdio do CAP.

Figura 9 - Práticas da cultura digital: gravando no estúdio.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

De posse dos áudios, passamos a editá-los no programa³¹ para edição de arquivo de som, disponibilizado pelo CAP: *Sound Forge pro 10*. Por meio desse programa podemos melhorar a qualidade de som das gravações, reduzindo ruídos, apagando pequenos desvios e organizando o acervo. A Figura 10 traz a captura de tela durante a remixagem de uma narrativa.

Figura 10 - Práticas da cultura digital: remixagem de áudio.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

A imagem da Figura 10 refere-se ao áudio de uma das narrativas na obra *O livro das árvores* (GRUBER, 2009), *A samaumeira que escurecia o mundo*, áudio gravado no *smartphone* por uma aluna do 6º ano (versão piloto³²). Observamos que os pontos circulados, na primeira fase (representando ruídos labiais), não aparecem na edição final. Com o *software* de edição de áudio, podemos melhorar bastante a qualidade de todos os áudios. Juntamente com os demais alunos-letores do 6º ano e da SAA, avaliamos os resultados parciais dos áudios iniciais. Alguns problemas indicados pelos alunos são: ruídos no ambiente; leitura lenta ou rápida demais; dicção e pronúncia ruins de vocábulos indígenas e africanos. Dessa forma, encaminhamos os alunos para a gravação da versão final das narrativas curtas, atentando à resolução dos problemas levantados nas versões iniciais. Dos 22 títulos disponibilizados para os ensaios de oralizações, selecionamos 6 obras (citadas no Quadro 3) para comporem nossa audioteca, porém com a expectativa de conseguirmos finalizar com três devido ao tempo demandado entre as gravações e remixagens. O acervo inicial da audioteca contou com as 6 obras.

Quadro 3 - Obras do acervo inicial da audioteca.

1. BADOE, A. **Histórias de Ananse**. Trad. Marcelo Pen e Ilustrações Baba Wagué Diakitê. São Paulo: SM, 2006.
2. BARBOSA, R. A. **Histórias africanas para contar e recontar**. Il. de Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
3. BARBOSA, R. A. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. Il. de Thaís Linhares. São Paulo: Scipione, 2007.
4. MANDELA, N.). **Meus contos africanos**. trad. Luciana Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
5. MUNDURUKU, D. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. Il. de Rosinha Campos. São Paulo: Callis Ed., 2006.
6. TAYLOR, S. **Cobra grande**: histórias da Amazônia. Il. Fernando Vilela. São Paulo: edições SM, 2008.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Relembramos que essas narrativas são oralizadas e gravadas por todos os alunos das três turmas do 6º anos, uma da SAA e pelo grupo de alunos-letores responsável pelas gravações nos estúdios, em contraturno. Como alguns alunos podem ter dificuldades para o acesso e envio dos áudios pelo *e-mail* indicado, criamos e administramos um grupo eletrônico para cada turma no *whatsApp*. Por eles, interagimos para a construção da audioteca, explorando todos os recursos disponíveis nesse *software*.

Iniciamos a parceria com quatro voluntários do EM, estudantes de um colégio da rede particular de ensino, em Maringá. Além de gravarem algumas narrativas, eles medeiam as gravações de alguns grupos de nossos alunos, no estúdio do CAP, enquanto ministramos nossas aulas normalmente com o restante das classes. Os resultados obtidos são interessantes porque podemos testemunhar seu protagonismo juvenil ao se tornarem autônomos nos encaminhamentos das mediações relativas às práticas de leitura literária com nossos alunos.

Na Figura 11, captamos um desses momentos, no estúdio do CAP, em que o aluno voluntário do EM medeia nossa aluna-leadora em sua gravação, orientando-a quanto à entonação, altura de voz, ritmo de leitura, além de também executar as etapas de edição dos áudios gravados. Constatamos pelos comentários informais, durante nossa aulas, que nossos alunos-letores sentem-se motivados pela mediação dos colegas voluntários da rede particular nas gravações.

Figura 11 - Aluno voluntário medeia nossa aluna no estúdio de gravação do CAP.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

Em outras oportunidades, também contamos com o estúdio da rádio escolar do colégio, cuja professora coordenadora prontamente nos cede o espaço para os ensaios e as gravações das narrativas com os nossos alunos da SAA, no período da manhã. Após os ensaios em sala de aula e fora dela, dedicamos 2 das 4 aulas semanais para as gravações, pois os alunos da SAA apresentam dificuldades na prática leitora e baixa autoestima. A Figura 12, na sequência, apresenta a imagem de um dos alunos da SAA praticando a oralização de uma narrativa no estúdio da rádio escolar.

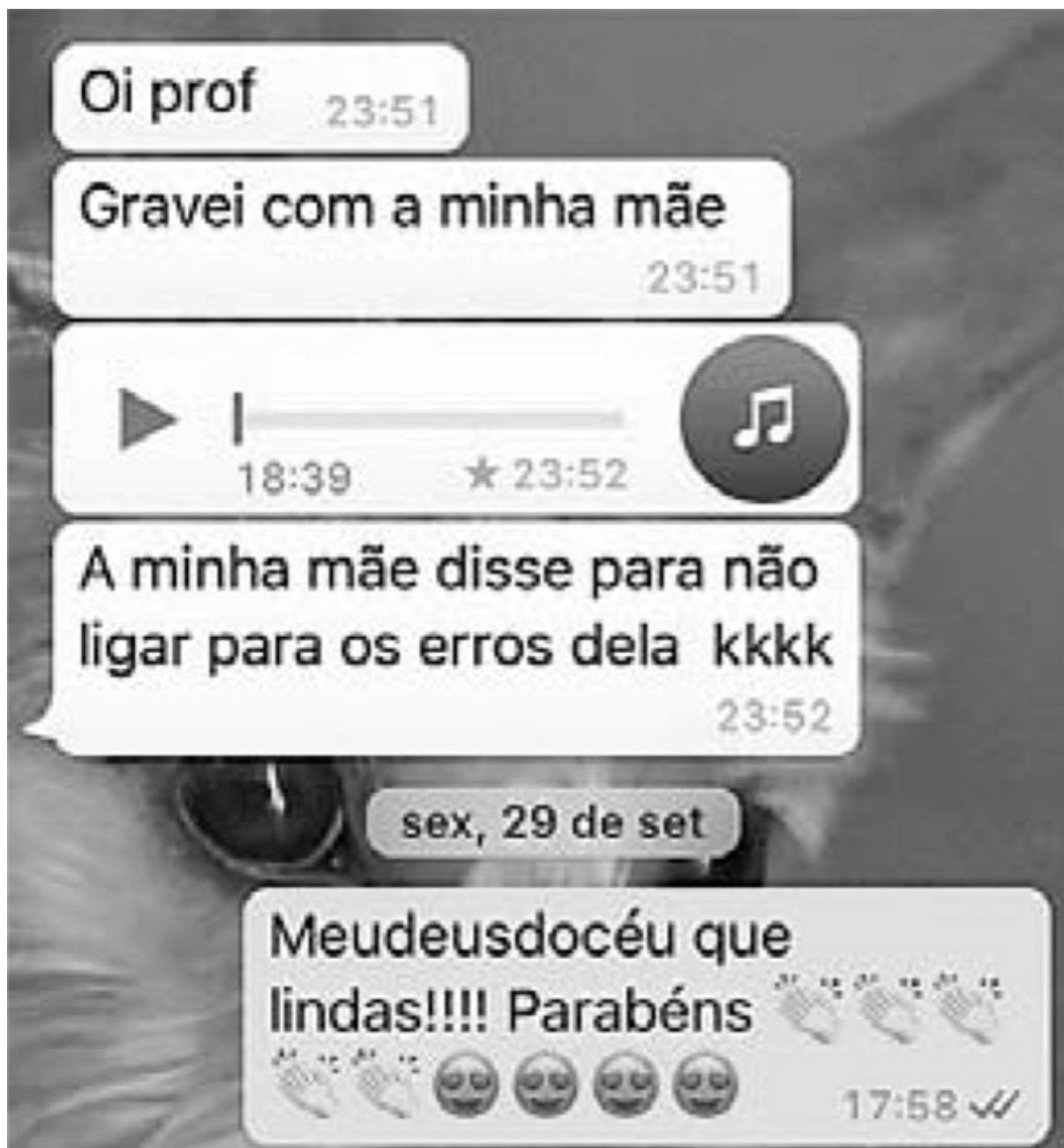
Figura 12 - Aluno da SAA grava no estúdio da rádio escola do colégio.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

A Figura 13, na sequência, traz uma das capturas de tela de nosso celular, que registra o reconhecimento por parte de algumas famílias de nossos alunos, demonstrado pelas conversas informais no *whatsApp*, nos atendimentos e nos dias de entrega de boletins, o que dignifica ainda mais nossa pesquisa.

Figura 13 - Mãe de aluno da SAA agradece pelo envolvimento do filho no grupo de leitores.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.











A constatação desse reconhecimento advindo das famílias de nossos alunos certamente reforça nossas ações em prol do ensino voltado aos multiletramentos. Como asseveramos, o uso constante em nossas aulas da tecnologia propicia aos nossos alunos a prática dos multiletramentos e intensifica nossa relação com eles. Alguns pais e mães participam voluntariamente das oralizações e gravam juntos as narrativas, valorizando sobremaneira a autoestima de seus filhos e, evidentemente, também prestam serviço à TA porque se tornam leitores para cegos ou para leitores que tenham dificuldades em ler textos escritos.

A Figura 14, a seguir, é uma captura de tela de nosso celular, registrando o envio do áudio de uma das narrativas selecionadas por Nelson Mandela (2009), *A princesa da nuvem*, gravado no *smartphone* por uma aluna do 6º ano e sua mãe.


Figura 14 - Mãe de aluna é ledora junto com a filha.

Boa noite Professora o
[REDACTED] já está treinando e
lendo as narrativas, amanhã
deixo ele às 9:00 no
colégio, qual horário vai
terminar?

20:14

        das
9h às 10h obrigada!!!  

20:15 ✓✓

Fico muito feliz de saber
que ele está participando de
um projeto tão
interessante. Eu que
agradeço professora 

 !!!

20:18

Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

A iniciativa dessa mãe, e de outros membros das famílias de nossos alunos que também gravam as narrativas, nos comove, pois não imaginamos o quanto a prática de oralização gravada no *smartphone* pode aproximar a prática leitora fora do ambiente escolar. Constatar que os pais leem as histórias de nossos índios e da nossa negritude juntamente com seus filhos e filhas, no aconchego dos seus lares,

enobrece nossa pesquisa, fortifica a nossa prática como humanizadora.

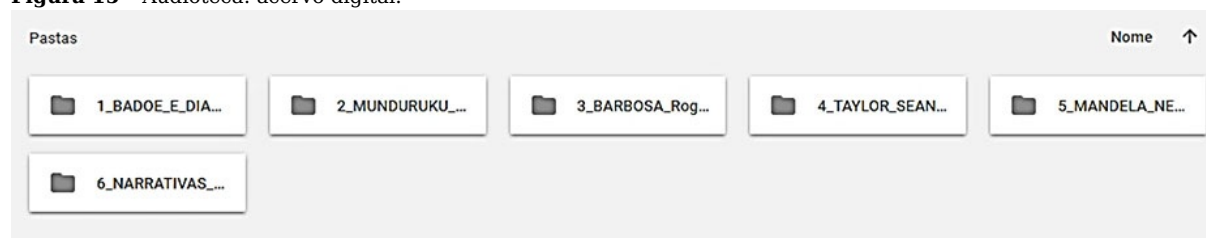
Antes de seguirmos para a próxima seção, consideramos importante assinalar que, em nossas aulas, nossa aluna cega³³ demonstra satisfação ao ouvir alguns áudios parciais das narrativas de nossa audioteca, alegrando-se por reconhecer as vozes dos colegas. Constatamos também que muitos alunos melhoram gradativamente o seu desempenho escolar, especialmente acerca de atividades orais e escritas sobre o gênero discursivo conto, já que, como professora deles, acompanhamos todo o processo avaliativo da disciplina.

Por fim, contando com um número razoável de áudios, iniciamos a organização da audioteca, alimentando o acervo de narrativas, conforme a chegada dos áudios enviados pelos alunos.

Como pontuamos, o contato dos nossos alunos com essas narrativas, quase que diariamente, privilegia a convivência (mesmo que ficcional) com elementos importantes das culturas indígena e quilombola, reproduzidas nas vozes (enunciados) de seus personagens e narradores, pela 'sequência de elos' (KRAEMER, 2014, p. 126) contida nesses gêneros discursivos de tramas condensadas. Através de participações orais e atividades escritas dos alunos, em propostas paralelas de intervenções, podemos constatar que essa diversidade de maneiras de ver o mundo, sob o olhar do índio ou do africano, torna-se interessante aos alunos à medida que amplia suas reflexões relativas às suas percepções das manifestações de preconceitos étnicos, impregnadas nos discursos de incitação ao ódio presentes nos dias atuais.

Dessa forma, partimos para o gerenciamento das obras oralizadas e gravadas em áudio para compor a nossa audioteca, que abarca o total de 6 obras editadas, sendo 4 indígenas e 2 africanas, referenciadas no Quadro 3. O total de narrativas é 38, sem contar com a oralização de capas, contracapas, biografias dos autores e ilustradores e outros textos informativos que algumas obras trazem. Apresentamos, na Figura 15, a seguir, a captura de tela de nossos arquivos em áudio das 6 obras gravadas.

Figura 15 - Audioteca: acervo digital.



Fonte: Acervo das Pesquisadoras.

A validação dos áudios é realizada por um dos funcionários CAP, que, por ser cego, grandiosa contribuição nos dá pelos seus retornos avaliativos sobre a compreensão leitora da pessoa com DV, referente às oralizações de nossos alunos-letores. Para a alimentação permanente da audioteca, criamos o e-mail audioteca.lerfazbem@gmail.com, pelo qual recebemos os áudios de leitores voluntários da sociedade e de nossos futuros alunos-letores.

Por fim, disponibilizamos gratuitamente a audioteca ao CAP/NRE de Maringá para a sua divulgação e exploração pela comunidade escolar, como recurso de TA aos alunos cegos ou com BV, bem como a todos os demais leitores que possam apresentar dificuldades para a leitura de textos escritos impressos ou eletrônicos. Relembramos que o acesso a tais obras está protegido, em relação aos direitos autorais, somente como serviço de TA, conforme artigo 4º do Decreto Legislativo Nº 261, de 2015, que aprova o texto do Tratado de Marraqueche **facilitando o acesso a obras às pessoas cegas, com DV ou com outras dificuldades**, onde se lê sobre tais obras: “[...] III) os exemplares da obra no formato acessível sejam fornecidos exclusivamente para serem utilizados por beneficiários; e IV) a atividade seja realizada sem fins lucrativos [...]” (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2015).

Considerações finais

Ao reavaliarmos o objetivo geral de uma proposta de intervenção visando à criação de uma audioteca, a partir de narrativas literárias, certificamo-nos de que esta proposta possibilita-nos alinhar as práticas de leitura e de oralização no ensino de LP a outras esferas da prática social, cujas teias dialógicas de questionamentos e de eventos não apenas linguísticos, mas políticos, filosóficos e sociais, reivindicam rupturas das balizas cerceadoras de currículos conteudistas, em prol de letramentos inclusivos.

Nossa prática docente por mais de 25 anos assegura que nossos alunos estão sim dispostos a ler, desde que haja um propósito significativo para essa leitura. Não se trata de ler por ler ou apenas para

cumprir tarefas avaliativas. Trata-se de oportunizar, na sala de aula ou em outro espaço propício na escola, a liberdade para direcionar leituras produtivas de diferentes gêneros, com diferentes funções, dialogismos, estilos e ideologias; ler para saber o que fazer com a leitura. Exatamente por sermos a professora que aplicou e mediu cada detalhe metodológico, durante todo o ano letivo, junto a esses alunos-leitores e com a assessoria do CAP/Maringá, muito mais do que testificarmos que nossa audioteca literária é um serviço em TA, asseveramos que esta pesquisa-ação implementou um novo letramento a nossos alunos normovisuais e nos convocou para novos estudos em letramento pedagógico inclusivo no ensino regular.

Avaliamos ser interessante dedicarmos o tempo necessários para o letramento digital de nossos alunos antes que possamos avançar com os procedimentos das oralizações de narrativas; por isso, o uso do celular em sala de aula contribui sobremaneira para o desenvolvimento gradativo da autonomia da aprendizagem, que se torna significativa para os alunos-leitores. Novos gêneros discursivos fazem parte do cotidiano das aulas, presentes em videoaulas, mensagens instantâneas, chamadas de voz e comentários em redes sociais, apreendidas empiricamente em prol da construção da nossa audioteca. E é muito gratificante podermos avaliar todo o processo e percebermos o quanto nossos alunos aprendem desses letramentos. Portanto, nossa pesquisa-ação amplia o leque de possibilidades para novas averiguações acadêmicas, sob outros olhares da LA.

Assim, não podemos deixar de retomar outra dimensão dessa teia dialógica: a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular. Assunto polêmico e que pode ser gerador de conflitos e de sofrimentos para quem aprende e para quem ensina se não houver o comprometimento de toda a equipe administrativa e pedagógica para além da participação efetiva de toda a sociedade. Ponderamos também sobre a formação dos professores e funcionários de educação acerca da inclusão. Esta pesquisa-ação nos chama a atenção sobre a possível indiferença pela educação inclusiva nas matrizes curriculares na graduação e pós-graduação. Vivenciamos isso cotidianamente no chão da escola também, onde poucos momentos são dedicados para as reflexões concernentes às práticas teórico-metodológicas de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, mesmo com as pesquisas e os fatos sinalizando o aumento de matrículas desses alunos em nossas classes.

Esse processo de reflexão, após a finalização de uma etapa cumprida com responsabilidade e empenho, nos direciona a avaliarmos o quanto a produção da audioteca foi construída no entendimento de que há uma rede humana que opera, que sente e que pensa entre redes diversificadas e dialógicas de linguagens. Uma rede humana que privilegia essa teia de inter-relações da (e pela) palavra dita e respirada com ansiedade, pela qual o outro que é diferente precisa ser abraçado, incluído nessa armação linguística-literária e inclusiva porque falamos as vozes do índio e do negro para serem ouvidas pelo cego, pelo disléxico e por quem queira e se disponha a ouvir a nossa audioteca.

Não imaginávamos que as práticas da oralização e da gravação em áudio do texto literário, além de possibilitarem articulações literárias a um possível leitor impossibilitado para codificar a escrita, ressignificariam o ensino da modalidade oralizada aos alunos-leitores normovisuais. Não imaginávamos que, ao recebermos nossa aluna com DV em nossa classe, nós é que seríamos incluídos, acolhidos por essa luta incansável, que é a de garantir o cumprimento de leis e decretos ao acesso e permanência de toda pessoa com deficiência (ou não) no ensino regular de qualidade. Os resultados desta pesquisa validam os estudos dos autores de nosso aporte teórico e aqueles não citados, que nos inspiram com suas sapiências e práticas ousadas em prol de uma educação realmente de qualidade e inclusiva.

Referências

- BADOE, A. **Histórias de Ananse**. Trad. M. PEN; Il. B.W. Diakité. São Paulo: SM, 2006.
- BARBOSA, R. A. **Nyangara Chena: a cobra curandeira**. São Paulo: Scipione, 2011.
- _____. **O segredo das tranças e outras histórias africanas**. Il. Linhares, T. São Paulo: Scipione, 2007.
- _____. **Histórias africanas para contar e recontar**. Il. G. Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRAZ, J. E. B.; DANSA, S. **Lendas negras**. São Paulo: FTD, 2001.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [s. n.], 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 24 jan. 2017.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Decreto Legislativo nº 347, de 2015 (nº 57/2015, na Câmara dos Deputados)**. Aprova o texto do Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas,

com Deficiência Visual ou com outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, concluído no âmbito da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), celebrado em Marraqueche, em 28 de junho de 2013. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4398938>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Casa Civil. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

CARELLI, R. **No tempo do verão.** Il. M. Zanetti. São Paulo: Cosac Naify, 2014 a. (Coleção um dia na aldeia Ashaninka).

_____. **A história de Akyksia:** o dono da caça. Ilustração de Carelli, R. São Paulo: Cosac Naify, 2014 b. (Coleção um dia na aldeia Wajãpi).

CARVALHO, A. **Palermo e Neneco.** Il de M. Zanetti. São Paulo: Cosac Naify, 2014 a. (Coleção um dia na aldeia Mbya-Guarani).

_____. **A história do monstro Khátpy.** Il. Zanetti, M. São Paulo: Cosac Naify, 2014 b. (Coleção um dia na aldeia Kisêdje).

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

FITTIPALDI, C. **A linguagem da mata.** São Paulo: Melhoramentos, 2003.

GUEDES, H. **A lenda do sol e da lua.** Il. P. S Martins. São Paulo: Base, 2011.

_____. **Naipi e Tarobá:** a lenda das Cataratas do Iguaçu. Il de M. Széliga, M. São Paulo: Base, 1996.

GOMES, L. *et al.* **Nina África:** contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades. Il. de M. Veneza. 2. ed. São Paulo: Editora Elementar, 2009.

GRUBER, J. (org.). **O livro das árvores:** Benjamim Constant. [S. l.] : Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 1997.

GRUPIONI, L. D. B. **Juntos na aldeia.** São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2004.

KRAEMER, M. A. D. **Reflexão sobre o trabalho docente:** o conhecimento construído na formação continuada e a prática pedagógica. Santa Rosa: FEMA, 2014.

MANDELA, N. **Meus contos africanos.** trad. Garcia, L. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A.P. **Fala e escrita.** 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, A. **Erinlé, o caçador e outros contos africanos.** Il. de Hees L. J. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MUNDURUKU, D. **Histórias que eu vivi e gosto de contar.** Il Rosinha Campos. São Paulo: Callis Ed., 2006.

OLIVEIRA, M. **O sumiço da elefanta.** Il. R. Dantas. São Paulo: FTD, 2008.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/especial-mapa-literatura-brasileira/mapa-selecionado.html>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PRANDI, R. **Ifá o adivinho:** histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos. Il. De P. Rafael. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, L. M. da. **Entre a voz e o texto:** subjetividades nas leituras para cegos. *Leitura. Teoria e Prática*, v. 27, n. 52, 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/621/391>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SOLER-PONT, A. **O príncipe medroso e outros contos africanos.** Trad.: GIL, L. R. e Il. P. Millán. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TAYLOR, S. **Cobra grande:** histórias da Amazônia. Il. de Fernando Vilela. São Paulo: edições SM, 2008.

ZATZ, L. **Jogo duro.** São Paulo: Dimensão, 2004.

[26](#) A Biblioteca FNLIJ dá acesso às informações de seu acervo de livros de literatura infantil e juvenil, publicados no Brasil, sendo permanentemente atualizada com a produção brasileira de literatura para crianças e jovens, incluindo informativos e teóricos sobre LIJ, leitura e áreas afins. Disponível em: <http://www.fnlij.org.br/site/biblioteca.html>. Acesso em: 08 mar. 2017.

[27](#) A gravação das narrativas incentiva a atividade para o trabalho em grupo, porém muitos optam por gravarem sozinhos, devido à dificuldade de encontros extraclasse com os colegas.

[28](#) Disponibilizamos o áudio em que mediamos a oralização com os alunos-leitores da SAA em: <https://drive.google.com/open?id=1hpcTf3kBljH284o9TpjoMKEkTes33-6>. Acesso em: 02 maio 2018.

[29](#) Disponibilizamos um vídeo em que uma aluna pratica a oralização de uma narrativa, usando os aplicativos de seu celular para ler o texto e gravar o áudio em: <https://drive.google.com/open?id=135ScbVyS4ytZeWkgDg4Mv3C7DxPXkrte>. Acesso em: 02 maio 2018.

[30](#) Citamos alguns exemplos de aplicativos de gravador de voz: Needom Studio, TapeMachine Lite Recorder, Simply Sound Recorder, Hi-Q MP3 Recorder, AIvoice, dentre outros.

[31](#) Citamos outros programas recomendados: *Samplitude, Audacity, MixCraft, Sonar*. Disponível em:

<http://www.apptuts.com.br/tutorial/windows-pc/melhores-gravadores-de-audio-para-pc/>. Acesso em: 19 jan. 2017.

³² Disponibilizamos os áudios em: https://drive.google.com/open?id=1vEp_tH4OOhAfv0cz3Ja3CvuXDfultYFy e <https://drive.google.com/open?id=1HeZ40jcOHYYZvornM8kQXPb1Zv08ofmp>. Acesso em: 02 maio 2018.

³³ Nossa pesquisa não objetivou o estudo da recepção da leitura das narrativas pela nossa aluna cega, momento a ser efetivado após a distribuição oficial da audioteca ao CAP/Maringá. Entretanto, empiricamente, utilizamos as narrativas gravadas parcialmente para o acesso dela às atividades referentes aos demais procedimentos pedagógicos do ensino de LP.

Capítulo 4

A fábula: uma proposta fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros

Vanessa de Barros Leite Monzillo e Eliana Merlin Deganutti de Barros

Considerações iniciais

Ao abordar o ensino da Língua Portuguesa, é recorrente documentos oficiais da educação trazerem o gênero textual/discursivo como eixo condutor do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Em relação ao ensino fundamental, os PCN (BRASIL, 1998) ressaltam a relevância do gênero como ferramenta didática ao compreender que as situações de ensino da língua devem focar o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos (orais e escritos) pertencentes a uma diversidade de gêneros. Nessa mesma perspectiva, Barros (2009, p. 140) aponta que “a escola precisa deixar as atividades de leitura e de escrita o menos artificial possível”. É justamente essa a grande vantagem de eleger os gêneros como ferramentas e objetos de ensino, uma vez que são eles que fazem a aproximação das atividades didatizadas do contexto escolar com as práticas de linguagem reais da sociedade.

Para os pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), base teórico-metodológica que fundamenta a proposta didática apresentada neste capítulo, o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), ou seja, ao adentrar o ambiente didático, o gênero não deixa de ser um instrumento de comunicação social, porém passa a ser regido, sobretudo, por objetivos de ensino-aprendizagem. Para descrever e entender essa variação, os pesquisadores genebrinos propõem a construção de uma ferramenta denominada ‘modelo didático de gêneros’, cujo objetivo central é descrever as dimensões ensináveis de um gênero para um determinado contexto de ensino. Na elaboração de um modelo didático são necessárias duas fases: 1ª) a descrição dos conhecimentos prototípicos do gênero a ser modelizado (podem ser feitas pesquisas bibliográficas, observação no contexto de produção e circulação do gênero, entrevistas com especialistas e usuários do gênero, análise de um *corpus* representativo do gênero); 2ª) análise do contexto de intervenção (diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos em relação à leitura e produção do gênero, determinação dos objetivos de ensino, etc.). Como o objeto da proposta didática aqui apresentada é a fábula, trazemos, nas seções seguintes, uma breve amostra da primeira fase da modelização desse gênero, a fim de dar suporte ao professor que irá implementar as oficinas da ‘sequência didática’ - ferramenta metodológica que orienta a proposta de ensino da fábula deste capítulo.

Criada por pesquisadores genebrinos filiados ao ISD como um ‘procedimento’, a sequência didática configura-se, nesse ponto vista, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Seu objetivo é desenvolver nos aprendizes capacidades de linguagem para atuarem como leitores e produtores de textos³⁴, a partir da apropriação das operações (enunciativas, discursivas, linguísticas...) que regem a funcionalidade de um gênero de texto e as convenções sociais a ele atreladas. Neste trabalho, para distingui-la de uma sequência de atividade ou de procedimentos homônimos sistematizados por outras teorias e/ou áreas científicas, adotamos a expressão ‘sequência didática de gêneros’ (SDG).

Vista de um outro ângulo, a SDG pode ser considerada, para além de um procedimento, como uma metodologia fundamentada em bases teóricas específicas de cunho sociointeracionista. Essa nova perspectiva visa evitar a redução da SDG a um mero procedimento com certas fases a serem ‘preenchidas’ com atividades aleatórias. Em uma visão estruturalista, elaborar uma SDG implica apenas criar atividades para suas quatro fases: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final. Entretanto, adotar essa metodologia como ferramenta didática requer que assumamos uma série de concepções e princípios, tais como: o gênero como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem; o gênero a ensinar como uma variação do gênero de referência social; a necessidade de um diagnóstico para detectar o nível de desenvolvimento real inicial do aluno; uma intervenção fundamentada na criação de uma zona de desenvolvimento proximal; a organização das atividades pelo princípio da modularidade, fundamentada na indução (levar o aluno a descobertas, promover a observação, a reflexão...); a escrita como processo e como trabalho, o que implica, necessariamente, a adoção de processos de revisão e reescrita textuais. Não queremos dizer, com isso, que os autores que conceberam a SDG compreendam-na dessa forma redutora; pelo contrário, há um embasamento teórico de sustentação para que a SDG seja uma ferramenta mediadora do ensino e aprendizagem da língua, que promova o desenvolvimento de capacidades de linguagem significativas para o uso nas interações sociais e a autonomia e o protagonismo dos nossos jovens para se tornarem cidadãos atuantes nas mais diversas esferas sociais de uso da língua/linguagens.

Um breve percurso sócio-histórico da fábula

A fábula, conforme asseveram Silva (2010) e Souza (2004), é uma narrativa, na maioria das vezes curta, cuja finalidade é a transmissão de preceitos morais e, geralmente, de acordo com a longa tradição do gênero, suas personagens são animais irracionais. É considerada uma das mais antigas manifestações literárias.

Latim - fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos (MOISÉS, 1999, p. 226).

Satim (2007, p. 9) afirma que a “fábula é um gênero discursivo com valor literário para os alunos, pois há elementos de comédia e drama, textualidade, estranhamento e, geralmente, a presença da função poética”. As personagens são, na maioria das vezes, animais personificados “e representam hábitos e vícios de sua classe” (SATIM, 2007, p. 9).

O estudo do gênero ‘fábula’ ocorre de maneira importante, uma vez que possibilita aos alunos o desenvolvimento

da leitura e da escrita de textos cuja intenção de ensinar, advertir, criticar ou entreter se faz presente. Por intermédio deste gênero, os alunos não só têm a possibilidade de refletir sobre os 'ensinamentos' transmitidos, como também podem relacioná-los aos valores da humanidade ao longo do seu percurso histórico.

Um aspecto relevante sobre esse gênero é sua origem na oralidade. Portella (1979, p. 5) *apud* Souza, (2004, p. 22) vai além ao pontuar que "com a fala nasceu a fábula". É na tradição oral, de cunho rural, segundo Souza (2004), que está a gênese da pré-história da fábula. Entretanto, na tentativa de se identificar a origem desse gênero, normalmente são levados em consideração somente os primeiros registros escritos. Souza (2004, p. 22) destaca que, embora os primeiros escritos da fábula sejam, geralmente, atribuídos aos indianos, esse gênero "não tem pátria-mãe definida".

Independentemente da origem da fábula, seu caráter permanente até o momento contemporâneo, bem como sua manifestação em diferentes nações conferem ao gênero sua universalidade. Nesse sentido, Vargas (1995, p. 77) ressalta que "A universalidade de seus temas, e, sobretudo, a maneira de estruturar as histórias são fatores essenciais para a sua permanência".

Em relação à trajetória da fábula, é importante salientar que a Grécia ocupa um lugar de destaque, visto que é tida como referência entre os principais fabulistas do Ocidente, como Fedro e La Fontaine. Na Grécia, é comum a afirmação de Esopo como o pai da fábula. Porém, já existiam textos anteriores à produção esópica, posto que, como mencionamos, era parte de um discurso oral. Como o fabulista era de fato um orador popular e seus textos eram contados improvisadamente e adequados a um contexto imediato, é preciso salientar que ele nunca os escreveu. Embora a origem de Esopo seja incerta, pois não era grego, considerou esse país como sua pátria, tornando-se, então, o fabulista de maior contribuição no tocante à popularização desse gênero, não apenas na Grécia, mas também no Ocidente.

No que diz respeito a essa aproximação entre Grécia e Ocidente, é interessante ressaltar que há uma explicação histórica para esse fato. Quando estudamos a história antiga, constatamos que o processo de expansão grega foi acelerado, fazendo com que surgissem as várias colônias, que formariam depois uma Grécia continental. Muitas daquelas colônias desempenhariam, por sua vez, um papel decisivo na formação do futuro continente europeu. Dessa importante posição da Grécia como país colonizador e, ao mesmo tempo, detentor de inigualável patrimônio cultural, é que nasce, portanto, a forte ligação entre mundo grego e mundo ocidental em todos os sentidos (SOUZA, 2004, p. 25).

Depois da Grécia, a ascensão do império romano, acerca da história da civilização do Ocidente, ganha destaque e surge a figura de Fedro, também escravo, nascido no distrito de Trácia por volta de I d.C., importante fabulista do mundo ocidental, que se inspirava nas fábulas de Esopo.

O princípio de assimilação e transformação da herança cultural entre os romanos pode ser observado também nas fábulas escritas pelo maior fabulista do mundo romano chamado Tito Júlio Fedro. Conforme sabemos, Fedro era declaradamente imitador de Esopo e, por sua condição de ex-escravo, almejava ser comparado ao seu grande mestre (SOUZA, 2004, p. 28).

Com a chegada da Idade Média, a fábula escrita se populariza, porém não há uma relevância em sua produção, visto que nenhum escritor, nesse período, detém o mesmo destaque dos escritores de outrora. Todavia, de acordo com Souza (2008), no século XVII, época em que a França passa por uma grande valorização da arte, ascensão da burguesia e queda do poder aristocrático, surge o filho de um pequeno burguês chamado Jean de La Fontaine, o qual "por sua notoriedade e talento, poderá ser comparado a Esopo e Fedro" (SOUZA, 2004, p. 31). Mesmo o escritor francês se considerando seguidor de Esopo, possui uma forma própria de produção da fábula, e se torna não apenas referencial para os escritores da atualidade, mas também cria o estilo lafontainiano devido ao seu modo peculiar de escrita.

De fabulista, La Fontaine saltará para artista e versificador, fazendo escoar pela porta estreita da fábula gêneros diversos, como o conto e a peça teatral. Cultivou o verso livre longo ou curto e abriu mão da brevidade da narrativa, para melhor enfeitá-la (SOUZA, 2004, p. 32).

Portella (1979, p. 32) *apud* Souza (2004, p. 32) afirma que "a história da fábula conheceu três ápices, pontificados por três expoentes: Esopo, Fedro e La Fontaine". Entretanto, nenhum fabulista, desde Esopo e Fedro, foi merecedor de tanto destaque como La Fontaine, por conferir à fábula um requinte de arte, modernizando-a.

La Fontaine: o fabuloso fabulista³⁵

Não podemos estudar a fábula sem discorrermos sobre o grande fabulista que inspirou muitos escritores da modernidade como, por exemplo, Monteiro Lobato e, mais recentemente, Millôr Fernandes; além disso, a relevância de sua produção é tanta que muitas fábulas lafontainianas estão presentes em livros didáticos para fins pedagógicos.

Souza (2004) considera que, na atualidade, as fábulas de La Fontaine são apontadas como um tipo de literatura adequada às crianças, uma vez que possuem um conteúdo narrativo expresso de modo peculiar, privilegiando uma linguagem poética, de forma diferente das fábulas de Esopo e Fedro.

La Fontaine, considerado o maior adaptador de *fábulas do Ocidente*, nasceu na região da Champanhe, França, em 1621. O escritor era filho de uma família medianamente burguesa e herdou a importante profissão do pai, ocupando o cargo de inspetor das águas e das florestas. Foi casado com Marie Héricart, com quem teve um filho. Como vivia mal com sua família, abandona a esposa e se dedica exclusivamente a sua grande paixão: a literatura. Desde então, La Fontaine passa a viver com o auxílio de vários mecenas e com os favores de damas da alta sociedade, reunindo-se com intelectuais, filósofos e escritores nos salões da nobreza. O fabulista foi eleito para a Academia Francesa em 1683, após encarar a oposição do rei Luís XIV, e era pouco ligado às questões religiosas e às convenções. Embora tenha escrito contos, poesias, cartas e até peças teatrais, somente consegue o sucesso almejado por meio da reescrita de fábulas.

Os textos escritos pelo autor francês, na maioria das vezes, não eram produzidos por ele.

Seus primeiros textos fabulares, como ele mesmo afirma, eram quase todos adaptados do grego Esopo. [...] A originalidade reside, assim, na sua forma de expressão, e isso foi o suficiente para que ele caísse ainda mais nas graças da alta sociedade francesa, já que, em boa parte dos casos, os figurões não compreendiam o teor incisivo da mensagem sutilmente transmitida pelas fábulas (SOUZA, 2004, p. 84).

Ainda usufruindo dos privilégios provenientes de sua condição de homem letrado, La Fontaine não se permitiu fascinar a ponto de perder a sua lucidez. Por meio de suas fábulas, denunciava disfarçadamente as desigualdades sociais e as arbitrariedades do rei. Descendente de família pequeno-burguesa, como assinalamos, o escritor francês era sensível quanto à necessidade do povo que, sob um regime absolutista, não tinha voz e muito menos vez.

Por meio de uma aproximação entre o povo e a criança, Souza (2004) aponta que o fabulista indicou a leitura de suas fábulas para os pequeninos, deixando transparecer, por meio de um sutil tom de denúncia, uma apreensão com aqueles que não têm expressividade no sistema vigente: o povo e as crianças. Para La Fontaine, as fábulas eram o tipo ideal de expressão no regime autoritário de Luís XIV, pois é por meio delas que o autor consegue colocar em prática toda a sua maleabilidade como homem de letras. Na acepção do fabulista francês, “a fábula é semelhante ao apólogo e é dividida em duas partes: o corpo e a alma. O corpo é a fábula ou narração e a alma é a moral” (SOUZA, 2004, p. 41). La Fontaine admitia que em algumas situações a moral poderia ser dispensada, contanto que a sua dedução pudesse ser claramente feita pelo leitor.

La Fontaine não agradou apenas as crianças do século XVII, mas as de hoje também, posto que a versatilidade de seu estilo de escrita apresenta grande receptividade pelas pessoas de todos os tempos, crianças, jovens ou adultos.

Síntese das características da fábula

Originalmente, a fábula é fruto de uma prática discursiva moralizante, na qual, por meio de uma história figurativa, objetiva-se transmitir um ensinamento moral tomado como ‘correto’ e ‘relevante’ para uma determinada época. Seria uma ferramenta para propagar um conjunto de valores, de normas e de noções do que é certo ou errado, proibido e permitido, dentro de uma determinada sociedade, de uma cultura. É uma prática que adquiriu expressão escrita e foi acolhida pela esfera literária. Na atualidade, a fábula se encontra restrita a práticas didáticas, uma vez que seu meio de circulação se restringiu, quase que exclusivamente, a meios escolares.

Destacamos dois contextos de produção do gênero ‘fábula clássica’: originalmente, a fábula possuía caráter moralizante conforme o poder vigente, era destinada, em sua maioria, aos adultos e transmitida oralmente. Na contemporaneidade, as fábulas são adaptadas, geralmente, para o contexto escolar; embora os valores sejam os mesmos, a linguagem foi atualizada. Atualmente, esse gênero circula basicamente na esfera escolar. Mesmo que encontremos esse gênero em coletâneas antológicas, é mais evidenciado em suportes de cunho pedagógico como o livro didático e materiais de apoio curricular. Mesmo tratando-se de um texto lúdico, a fábula tem por objetivo provocar a criticidade sobre certos valores sociais, por meio de uma narrativa figurativa, que personifica bichos e/ou objetos inanimados.

As fábulas pertencem ao Mundo do Narrar, posto que os acontecimentos narrados se situam em um outro mundo (disjuncto do mundo ordinário da ação de linguagem do produtor), porém parecido com o mundo dos seres humanos. Encontram-se mais precisamente inseridas no Narrar Ficcional, cujo conteúdo é avaliado parcialmente pelo mundo ordinário. A característica principal desse gênero é a personificação de ações humanas em animais ou em seres inanimados, caracterizando, assim, um caráter fictício à narrativa, ou seja, há um desprendimento do mundo ordinário.

Quanto ao aspecto discursivo, as fábulas pertencem predominantemente ao tipo de discurso “narração”, todavia apresentam traços do ‘discurso interativo’, pois há encaixamentos de sequências dialogais (discurso direto), as quais simulam interações face a face entre personagens da história. As fábulas têm a narração como tipo discursivo predominante, posto que, entre outras características, geralmente: a) são compostas por frases declarativas; b) apresentam predominância dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito; c) os organizadores espaço-temporais têm função relevante na narrativa; d) há forte presença de anáforas pronominais.

Em relação aos traços do discurso interativo, as fábulas revelam, principalmente, a presença de unidades de interação verbal, por meio das trocas de turnos dos diálogos dos personagens e por uma considerável quantidade de frases não declarativas: interrogativas, imperativas e exclamativas.

A fábula é, prototipicamente, um texto organizado em uma prosa breve, sustentada sempre por uma lição de moral (explícita ou não). Na maioria das vezes, as narrativas são textualizadas com o auxílio de ilustrações para adequação ao público-leitor.

O plano textual global da fábula se organiza em torno, basicamente, do título (composto por frases nominais, com ênfase nos protagonistas da narração), do texto narrativa fabular e da moral. Essa estrutura é pouco variável. A planificação textual das fábulas ancora-se, predominantemente, na sequência narrativa, constituída pelas seguintes fases: 1) fase da situação inicial, na qual o estado das coisas é apresentado ao leitor; 2) fase de complicação (desequilíbrio da normalidade das coisas), responsável pela introdução de uma transformação, uma tensão, uma mudança de estado da narrativa (a tensão/complicação não refere-se a algo ruim, negativo, mas a algo que provoca uma mudança no curso da história); 3) fase das ações, que reúne os fatos que se sucedem após a complicação; 4) fase de resolução, na qual se introduz os fatos que levam a uma diminuição da tensão; 5) fase da situação final, em que se traz um novo estado de equilíbrio para a narrativa; 6) fase de avaliação (facultativa, nem sempre explícita), em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história; 7) fase de moral (própria das fábulas), em que se apresenta uma significação valorativa à narrativa. A moral é geralmente, explícita, no final do texto, e traz uma interpretação valorativa da narrativa fabular.

A conexão textual da fábula é realizada por meio dos organizadores textuais, sobretudo, com valor espaço-temporal, por meio de advérbio, locuções adverbiais e conjunções. Porém, há também organizadores com valor lógico, para expressar oposição ou adição de ideias, por exemplo.

Quanto à coesão nominal, nos gêneros da ordem ‘Narrar’, como as fábulas, é comum a utilização de anáforas nominais ou pronominais, para retomar os personagens implicados na história. No tocante à coesão, a ancoragem é feita, na fábula, por um passado ficcional, a partir do qual são estabelecidas relações de concomitância, anterioridade ou posterioridade. Os tempos predominantes são o pretérito perfeito, o imperfeito e o mais-que-perfeito. Convém mencionar a função de contraste dos sintagmas verbais presente nas sequências narrativas, posto que nas situações inicial e final, há um caráter mais estável, durativo, pela ocorrência de verbos nos pretéritos perfeito, imperfeito e mais que perfeito, já nos diálogos, devido aos traços do discurso interativo, há um aspecto mais dinâmico dos verbos.

Devemos evidenciar também a moral das fábulas, cuja temporalidade não se atém a marcas de posterioridade, anterioridade, simultaneidade; trata de um tipo de tempo ilimitado, representado pelo uso do presente.

O narrador das fábulas é definido como instância gerenciadora da ordem do Narrar, apresentando uma voz neutra, perceptível pelo uso da 3ª pessoa. Nas fábulas, as vozes de personagens procedem de entidades humanizadas e são evidenciadas por meio do discurso direto e indireto.

A seleção lexical do texto privilegia a variedade formal, mas de fácil compreensão, pois confere interação entre os núcleos temáticos, compondo um quadro de referência no qual se articulam e ganham coerência. É importante realçar o papel dos adjetivos na valoração dos personagens. Um aspecto relevante é a sintaxe, pois as organizações das orações, nas fábulas, frequentemente, apresentam-se na ordem direta e em períodos curtos.

Proposta de intervenção: a sequência didática da fábula

Esta sequência foi pensada para os anos finais do ensino fundamental, para um 6º ou 7º ano, porém com os devidos ajustes pode ser adaptada para outro contexto de ensino. A seguir, trazemos uma sinopse que destaca a organização das 'Oficinas' com seus respectivos objetivos. Importante observar que privilegamos, para essa sequência, fábulas de La Fontaine, nome expoente na produção desse gênero, mas é possível que o professor adapte a proposta e introduza outras fábulas sem prejuízo didático.

Quadro 1: Sequencia didática.

	Oficina	Objetivos
01	Para começo de conversa: que história é essa?	- Conhecer o projeto de ensino da sequência didática. - Diagnosticar os conhecimentos sobre a fábula. (Objetivo para o professor) - Iniciar contato com o gênero "fábula".
02	Era uma vez ... a fábula	- Pesquisar o percurso histórico da fábula e seus principais autores. - Conhecer o fabulista Jean de La Fontaine.
03	É hora de criar uma narrativa fabulista	- Produzir uma fábula, com ilustração. - Diagnosticar o conhecimento das capacidades na produção escrita da fábula. (Objetivos para o professor)
04	Nem tudo é o que parece ser	- Ler e interpretar textos conforme as características do gênero a que pertencem. - Identificar o gênero "fábula", entre outros gêneros da tipologia do narrar. - Reconhecer as características do gênero "fábula".
05	Conhecendo melhor o plano textual global da fábula	- Ler e compreender fábulas de La Fontaine. - Compreender os títulos das fábulas como denunciadore do gênero textual ao qual pertencem. - Reconhecer as fases constituintes da planificação textual da fábula e seu funcionamento discursivo.
06	A fábula e suas características linguístico-discursivas	- Reconhecer os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) presentes na fábula e compreender o seu funcionamento linguístico-discursivo. - Compreender o funcionamento das vozes enunciativas mobilizadas pela fábula. - Analisar a variedade da língua empregada na fábula.
07	Qual é a moral da história?	- Reconhecer e interpretar a moral de fábulas. - Comparar as características da moral com as do gênero "provérbio popular". - Inferir a criticidade da moral na fábula.
08	É hora da revisão e reescrita coletiva	- Revisar, refletir e produzir coletivamente uma fábula.
09	É hora da reescrita individual	- Revisar e reescrever individualmente a primeira produção escrita da fábula.
10	Chegou a hora das fábulas fabulosas!	- Divulgar aos outros alunos da escola as fábulas produzidas. - Apresentar o conhecimento adquirido por meio da sequência didática.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Oficina 1 - Para começo de conversa: que história é essa?



Professor, a metodologia das sequências didáticas de gêneros tem como eixo central o ensino da produção textual, sob o eixo organizador de um gênero, no nosso caso, a fábula. No momento inicial da sequência, é importante construir com os alunos uma "necessidade" para a produção do texto. Como vimos, a fábula tem por objetivo promover, por meio de uma narrativa figurativa, construída, geralmente, pela personificação de animais, a reflexão acerca de valores sociais. E em torno desse propósito que você deve criar uma motivação inicial para a escrita. Assim, para esse momento, propomos uma análise diagnóstica dos alunos a fim de saber o quanto eles conhecem desse gênero para que sejam capazes de produzi-lo satisfatoriamente.

1º) Para o diagnóstico inicial, formule um questionário com perguntas sobre a fábula e peça aos alunos que respondam, por escrito. Sugestões de perguntas:

a) Você conhece alguma fábula? Quais?;

- b) Você conhece por meio da leitura ou alguém lhe contou?;
- c) Onde teve contato com a fábula?;
- d) Você acha que a fábula é um texto da atualidade? Por quê?;
- e) Qual seria o objetivo de uma fábula?;
- f) Como é o texto da fábula? Como é escrito?

2º) Com base nas respostas dos alunos, promova uma discussão oral para socializar as primeiras impressões sobre o gênero. Esse momento de interação é importante para você diagnosticar as representações dos alunos em relação à prática social ancorada na produção e recepção de fábulas.

3º) Para que os alunos tomem contato com um texto do gênero, sugerimos a leitura da fábula 'O leão e o rato', de La Fontaine (2019). Realize a leitura em voz alta, dando a ênfase necessária para que os alunos percebam a importância da entonação e das pausas presentes no texto. Promova um momento de releitura dramática, distribuindo as personagens e o narrador entre os alunos. Em seguida, realize uma atividade escrita de interpretação do texto, com posterior discussão oral. Sugestões de perguntas:

- a) Quais são as personagens da história?;
- b) Quais são as suas principais características?;
- c) Em quanto tempo a história se passa?;
- d) Em que lugar se passa a narrativa?;
- e) Essa narrativa traz uma reflexão? Qual seria ela?;
- f) Para fazer essa reflexão, pensou somente na cigarra e na formiga ou teve que relacionar a história a questões sociais dos seres humanos?;
- g) Há alguma relação entre a narrativa e o nosso mundo atual? Qual(is)?

4º) Em seguida, peça aos alunos que se reúnam em duplas para listarem as características que conseguiram identificar no gênero "fábula".

5º) Para finalizar, proponha aos alunos o projeto da escrita de fábulas. Motive-os a perceberem a importância desse gênero ao longo do tempo. Sugerimos o vídeo de Fábulas por Pedro Rafael (2014), que traz, numa linguagem bastante interativa, um panorama desse gênero da esfera literária.

Oficina 2 - Era uma vez... a fábula



Professor, essa etapa é fundamental, pois coloca em destaque o contexto de produção do gênero: seu propósito comunicativo, sua historicidade, seus interlocutores, etc. Nessa oficina, os alunos, em grupos, devem realizar uma pesquisa sobre o gênero "fábula". Para tanto, a biblioteca e a sala de computadores podem ser utilizadas.

1º) Para iniciar, sugerimos uma discussão oral com os alunos sobre o contexto de produção e recepção das fábulas – tanto as clássicas como as modernas. É importante os alunos perceberem como os valores vão se alterando no percurso histórico da(s) sociedades(s) e como as fábulas conseguem refletir tais mudanças.

2º) Organize os alunos em grupos, conduzindo-os à sala de informática e/ou à biblioteca para a realização da pesquisa. Como as fábulas selecionadas para a sequência didática são de La Fontaine (ou adaptações), é importante também abordar a vida e a obra desse autor. É essencial, também, auxiliar os alunos no que diz respeito ao uso de ferramentas de pesquisa, tanto físicas quanto digitais, bem como na produção do registro escrito da pesquisa – sugestão, a seguir, de atividade catalisadora da pesquisa, que pode ser feita em grupos ou coletivamente, com a mediação do professor.

Quadro 2 – Atividade: roteiro para a pesquisa sobre a fábula e La Fontaine.

Fábula	
Qual a definição de fábula, nos dicionários?	
Em que época e lugar surgiram as fábulas?	
A fábula, originalmente, é um gênero oral ou escrito?	
Com que finalidade eram produzidas as fábulas clássicas?	
As fábulas modernas têm a mesma finalidade? Qual a(s) diferença(s) entre elas?	
Originalmente, para quem eram produzidas as fábulas?	
Quais são os principais autores da fábula clássica?	
E da fábula moderna?	
Quem foi Jean de La Fontaine? Por que ele teve um relevante papel na produção de fábulas?	
As fábulas ainda são importantes no contexto atual? Por quê?	
Em qual meio elas circulam atualmente?	

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

3º) Após o registro escrito da pesquisa, é importante uma discussão oral sobre as informações socializadas, a fim de que os alunos construam uma representação contextual sobre o gênero ancorada em uma visão reflexiva e não 'infantilizada' acerca dessa prática de linguagem tão expressiva na veiculação de valores sociais.

Oficina 3 - É hora de criar uma narrativa fabulista



Professor, essa é uma etapa de grande importância na sequência didática, pois possibilita verificar, por meio da primeira produção escrita, o quanto os alunos já sabem sobre o gênero 'fábula'. Embora as atividades dessa sequência didática estejam previamente elaboradas, você pode analisar o que deve ser trabalhado, pois o diagnóstico obtido a partir da produção escrita serve de orientação no desenvolvimento das demais oficinas. Portanto, cabe a você selecionar o que deve ser aprofundado ou excluído; mas é necessário cautela para não desviar da metodologia das sequências didáticas de gêneros, a qual, por intermédio de mediações formativas, busca a apropriação, por parte dos alunos, de uma prática de linguagem - nesse caso, a prática de produção e compreensão de fábulas..

1º) Nessa oficina, alunos devem produzir um texto do gênero 'fábula', ressaltando um valor social da sociedade atual, e ilustrá-lo, de modo a chamar a atenção do leitor para o texto. Verifique se a ilustração produzida apresenta correlação com a narrativa desenvolvida. Sugerimos o princípio da boa convivência social, conforme o comando a seguir.

Quadro 3 - Comando para a primeira produção.

Vamos produzir a primeira versão de uma fábula?

Oba! Chegou o momento de você produzir sua própria fábula! Não se esqueça de que as fábulas transmitem um ensinamento, chamado de 'moral', que aborda os modos de agir e de pensar de uma sociedade.

Em sua fábula, você vai ter que tratar sobre o tema da convivência social, ou seja, como é importante respeitar o outro, o seu espaço, as suas ideias...

Imagine, por exemplo, que você chegou em sua casa cansado(a) após um dia de muito trabalho escolar e quer apenas deitar e descansar em seu quarto. Mas, de repente, seu irmão entra cantando muito alto a música que está ouvindo pelo fone de ouvido do celular dele, desrespeitando você. Diante dessa situação, produza uma fábula, a fim de conscientizar seu irmão sobre as consequências da falta de respeito para com o outro.

Ah! Não esqueça de fazer uma ilustração para tornar seu texto ainda mais atrativo para o leitor, pois ele será colocado em um painel de fábula na escola e socializado com todos os outros alunos. Vamos começar?

Dicas:

- as personagens devem ser seres inanimados ou bichos, mas personificados (com atitudes e características humanas);
- a narrativa deve ser breve;
- não esqueça de colocar um título;
- não esqueça de colocar uma moral.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

2º) Mesmo essa primeira produção tendo um teor diagnóstico, os alunos devem ser orientados quanto à delimitação do contexto de produção: onde o texto será publicado/disponibilizado; qual o suporte textual; para quem será escrito; qual o papel discursivo do produtor do texto; qual o objetivo da produção, etc. Nossa sugestão é que as produções finais sejam publicadas em um painel de fábulas, disponível para leitura de todos os alunos da escola, porém você pode criar um outro contexto, como a leitura das fábulas em um evento da escola, a confecção de uma coletânea de fábulas para ser entregue à biblioteca, etc.

Oficina 4 - Nem tudo é o que parece ser



Professor, nessa oficina os alunos irão comparar textos da mesma tipologia do narrar, a fim de perceber semelhanças e diferenças que os fazem pertencer a gêneros diferentes. Por meio de atividades diversificadas como a oralidade, interpretação e análise textual, evidenciar a diferença entre os gêneros, levando-os a reconhecer o gênero 'fábula', por meio de suas particularidades funcionais. Nessa oficina, é essencial que os alunos percebam a diferença entre tipologia textual e gêneros, não a partir da conceituação desses dois fenômenos da linguagem, mas por meio da observação da sua realização no texto (tipologia textual) e sua funcionalidade como representante discursivo de uma prática de linguagem (gênero). É relevante que o aluno perceba que as características da narração - espaço, tempo, personagens, descrições, discurso direto/indireto, ancoragem temporal deslocada do presente, etc. - estão presentes nos três textos que serão alvo de análise, mas que cada um se insere em uma prática social singular, a qual imprime ao texto um propósito comunicativo diferenciado.

1º) Desenvolva uma atividade de leitura e compreensão de exemplares de três gêneros narrativos: a fábula, o conto e a letra de música narrativa. Como sugestão, trazemos:

- ✓ Fábula (texto 1): 'O lobo e o cordeiro' (La Fontaine, 2019);
- ✓ Conto (texto 2): 'A moça tecelã' (Marina Colasanti, 2000)
- ✓ Letra música narrativa (texto 3): 'Eduardo e Mônica' (Russo, 2019)

2º) Logo após a leitura, promova uma roda de conversa para refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre os três textos lidos. Sugerimos algumas questões orais para a discussão: Todos os textos apresentam histórias diferentes, mas o que eles têm em comum? Todos são textos literários? Por quê? Quem produz esses textos? Para

qual leitor foram produzidos? Os textos, originalmente, foram produzidos para serem transmitidos pela escrita, oralidade, musicalidade? Circulam por qual meio social? Onde, geralmente, são publicados? As histórias contadas representam fatos da realidade? Se sim, como esses fatos são representados? O que vocês perceberam de diferenças e semelhanças entre os textos lidos?

3º) Oriente, em seguida, uma atividade de análise escrita, para que os alunos possam se aprofundar nas diferenças e semelhanças entre os três gêneros narrativos abordados e distinguir a fábula de outros gêneros narrativos. Como sugestão, trazemos a atividade a seguir.


Quadro 4 – Atividade de comparação entre textos de gêneros diferentes.

Após a leitura dos Textos 1, 2 e 3, responda às questões, a seguir.
1 - Qual a duração temporal aproximada de cada narrativa?
2 - Em qual(is) dos textos a descrição do cenário tem mais importância? Por quê?
3 - Marque (V) para verdadeiro e (F) para falso: () Todos os textos contam uma história que já aconteceu num passado criado pela narrativa. () Os textos lidos giram em torno de três elementos essenciais: espaço, tempo e personagens. () Todos os textos lidos narram uma história, mas são gêneros diferentes. () O título do Texto 1 é característico do gênero 'fábula', pois é curto e destaca os bichos protagonistas da narrativa. () Os Textos 1 e 2 trazem tanto o discurso direto como o indireto para narrar a história; o Texto 3 traz apenas o discurso indireto. () O Texto 3 é escrito em versos, embora não seja um poema, mesmo assim é um texto narrativo, pois conta uma história que já aconteceu.
4 - Onde os textos lidos são frequentemente divulgados?
5 - Todos têm a mesma finalidade? Qual seria a finalidade de cada um?
6 - Em qual dos textos há um ensinamento de forma explícita?
7 - Qual texto uso o recurso da personificação para construir a narrativa? Dê um exemplo.
8 - Relacionar: Texto 1 () Letra de música narrada Texto 2 () Fábula Texto 3 () Conto

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

3º) Para finalizar essa oficina, construa, juntamente com os alunos, um quadro-síntese com as principais características dos três gêneros abordados.

Oficina 5 - Conhecendo melhor o plano textual global da fábula


<p>Professor, essa oficina é muito relevante, uma vez que permitirá aos alunos uma visão global do texto, assim como a identificação das fases de planificação de uma seqüência narrativa. A partir da análise proposta, os alunos podem compreender o funcionamento e a articulação do texto como um todo. Opte por um trabalho dinâmico e em grupo, pois permitirá aos alunos troca de conhecimentos. 'O plano textual global da fábula' é composto por título, texto narrativo fabular e explicitação da moral. O título é sempre curto, construído, geralmente, por uma frase nominal que coloca em evidência os protagonistas figurativos dos textos (bichos ou objetos inanimados). O texto narrativo é planificado por uma clássica seqüência de fases:</p>
1) fase da situação inicial, na qual o estado das coisas é apresentado ao leitor; 2) fase de complicação (desequilíbrio da 'normalidade das coisas'), responsável pela introdução de uma transformação, uma tensão, uma mudança de estado da narrativa (a tensão/complicação não se refere a algo ruim, negativo, mas a algo que provoca uma mudança no curso da história); 3) fase das ações, que reúne os fatos que se sucedem após a complicação; 4) fase de resolução, na qual se introduz os fatos que levam a uma diminuição da tensão; 5) fase da situação final, em que se traz um novo estado de equilíbrio para a narrativa; 6) fase de avaliação (facultativa, nem sempre explícita), em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história; 7) fase de moral (própria das fábulas), em que se apresenta uma significação valorativa à narrativa. A moral é geralmente, explícita, no final do texto, e traz uma interpretação valorativa da narrativa fabular.

1º) Discuta oralmente com os alunos a estrutura composicional dos títulos de fábulas, que são formados, como vimos, por frases nominais que evidenciam os protagonistas do texto. Se achar pertinente, retome, brevemente, o conceito de frases verbais e de frases nominais. Leia algumas fábulas, sem destacar o título original. Em seguida, peça para os alunos darem um título ao texto que seja coerente com o gênero 'fábula'. Sugestão de texto de La Fontaine: 'A panela de ferro e a panela de barro'. Você pode também fazer uma lista de títulos para que os alunos identifiquem os que são apropriados para a fábula lida, como, por exemplo: 'Qual panela é mais forte?'; 'A competição entre panelas'.

2º) Organize a sala de aula em grupos para a leitura e análise de fábulas de La Fontaine, com o propósito de os alunos identificarem o plano textual global desse gênero: título, texto narrativo fabular e explicitação da moral. Sugestões de textos: 'A raposa e a cegonha', 'O lobo e o cachorro', 'O galo e a raposa', 'A liga dos ratos'. Induza os alunos a perceberem a planificação geral da fábula para depois apresentar os conceitos, como as fases da seqüência narrativa. Faça perguntas que os levem a perceber como as narrativas são organizadas e, evidentemente, como as fábulas incorporam essa estrutura narrativa. O ideal é que leia e analise coletivamente alguns textos de fábulas e que, em seguida, apresente uma atividade escrita para avaliar a aprendizagem dos alunos. Trazemos, a seguir, uma análise da fábula 'A liga dos ratos', com base na planificação sequencial

narrativa, que pode ser usada na atividade de avaliação. É importante, nesse tipo de atividade, não desconsiderar a análise do aluno, pois ela pode ter coerência, a partir da interpretação que ele faz da narrativa.

Quadro 5 - Atividade de análise da fábula A Liga dos Ratos.

A liga dos ratos (La Fontaine).

Uma Camundonga tinha Medo de um Gato que a Espreitava todos os Dias (fase da situação inicial). 'Sábica e prudente foi consultar um rato vizinho que dizia nunca ter medo de dentes ou patas de gato'.

— 'Ah, minha senhora - afirma o vizinho - eu sozinho, por mais que faça não conseguirei acabar com esse gato. Mas se todos os ratos da região se juntarem poderão pregar uma peça nesse gato mau (Fase de complicação)'.

Assim dizendo, correu para a despensa onde os ratos da região estavam reunidos numa festança.

Aos brados, explicou o motivo de sua chegada:

— Precisamos dar auxílio à senhora camundonga, pois o grande gato anda a fazer brutal devastação. E vocês bem sabem; se não achar camundongos, comerá ratos!

Diante de tais notícias, dizem todos:

— Vamos derrotá-lo!

Cada qual se equipa, se apressa e, jurando arriscar a vida, marcha para a batalha (*Fase das ações*).

Naquele instante, o gato, que andava pelo telhado da despensa, tudo ouviu.

Mais esperto do que os ratos, alcança a camundonga e a abocanha. O exército heroico, mesmo assim, avança pra socorrer a pobre amiga. Mas o gato não solta a presa e arreganha os dentes, enfrentando a legião de inimiga.

Os ratos, com medo de um destino brutal, fogem apavorados (*Fase de resolução*), **RETORNANDO** 'Cada qual para sua Fortaleza' (fase de situação final).

'Pobre Senhora Camundonga'...(fase da avaliação)

'Moral: Falar é fácil; difícil é fazer' (Fase de moral).

Fonte do texto: Fábulas de La Fontaine, adaptação de Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

3º) Auxilie os alunos, agora, na produção de cartazes que ilustrem a análise que fizeram do plano global e das fases da sequência narrativa nas fábulas, para serem afixados na parede da sala. Essa atividade é importante para a sequência didática, pois servirá como instrumento da memória das aprendizagens, um gesto didático essencial para o trabalho docente (BARROS, 2013). Esses cartazes ajudarão os alunos a fixarem o conteúdo trabalhado.

4º) Agora é a hora da apresentação oral. Essa etapa é bem delicada para os alunos devido à exposição pública. Favoreça esse momento, tornando-o leve e descontraído. Nessa fase, é importante que você destaque os avanços dos alunos, para que eles estejam motivados para o restante do projeto.

Oficina 6 - A fábula e suas características linguístico-discursivas.



Professor, essa etapa é essencial, pois promove a articulação de conceitos da gramática da língua à funcionalidade textual, no nosso caso, da fábula. Faça com que o aluno perceba que os recursos linguístico-discursivos utilizados em um texto estão implicados diretamente à escolha de um gênero e ao contexto social/discursivo no qual se insere. Ou seja, a seleção de recursos não é aleatória, depende da tipificação textual própria do gênero e dos parâmetros contextuais de produção e recepção (quem escreve, para quem escreve, o objetivo da comunicação, o suporte textual, a época em que o texto é escrito, etc.).

1º) Para iniciar, sugerimos uma discussão oral com os alunos sobre a importância das capacidades linguístico-discursivas para a produção escrita da fábula. Pergunte quais mecanismos constitutivos do gênero eles consideram importantes. Seria relevante retomar uma fábula lida para exemplo. Você pode utilizar a lousa para listar as proposições dos alunos, para depois comentar cada uma delas.

2º) Em seguida, organize a sala em duplas ou trios e proponha duas atividades de análise escrita (com correção e discussão oral), com foco em alguns mecanismos de textualização e enunciativos presentes nas fábulas. Esse também é um importante momento de interação, pois sua interferência no atendimento aos grupos favorece o seu trabalho junto aos seus alunos, sanando possíveis dúvidas ou ressaltando aspectos analíticos da atividade. Se considerar relevante, retome algum conceito gramatical que acredite ser pertinente para a realização dessa parte da oficina.

Quadro 5 - Atividade de análise da fábula 'A cigarra e a formiga'.

Leia a fábula a seguir e responda às questões propostas.

A cigarra e a formiga (La Fontaine).

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a FORMIGA, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

- Eu lhe pagarei - disse a cigarra - antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

- O que você fazia no verão? - Disse ela à cigarra.

- Eu cantava; por favor, não fique irritada.

- Você cantava? Então já sei: agora dance!

Fonte: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coord. geral de Maria Inês Fini. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo:** caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental - anos finais, 5ª série/6º ano São Paulo, 2014. p. 9. v. 1.

<p>1 - No texto, há palavras ou expressões que marcam a época em que aconteceu a história e outras que marcam o lugar onde ela ocorreu. Retire do texto exemplos de marcas temporais e espaciais e, depois, descreva, de modo geral, o tempo e espaço da narrativa.</p> <p>marcas temporais: Marcas Espaciais: Síntese:</p>
<p>2 - Classifique as palavras/expressões do exercício anterior quanto à classe gramatical e, depois, tente justificar o seu uso no texto para referenciar o tempo e espaço da narrativa.</p>
<p>3 - Grife, no texto, de azul, todas as frases/orações que são expressas pelo discurso indireto (voz do narrador) e, de vermelho, todas que são expressas pelo discurso direto (voz das personagens).</p>
<p>4 - Como que, linguisticamente, é possível diferenciar o discurso direto do indireto?</p>
<p>5 - A fábula gira em torno de dois protagonistas - a cigarra e a formiga. No texto, na primeira vez em que esses personagens são citados pelo narrador (discurso indireto), há um destaque com CAIXA ALTA. Identifique todas as formas de retomada textual da cigarra e da formiga, apenas nas passagens de discurso indireto (identifique inclusive quando houver uma retomada por elipse). Coloque entre parênteses a classe gramatical da palavra e quantas vezes foi utilizada.</p> <p>Cigarra: Formiga:</p>
<p>6 - Agora identifique todas as formas de retomada da cigarra e da formiga no discurso direto.</p> <p>Cigarra: Formiga:</p>
<p>7 - A qual conclusão você chegou em relação ao uso das formas de retomada textual na voz do narrador e na voz das personagens? Há diferença? Por quê?</p>
<p>8 - Analise, agora, os tempos verbais utilizados no discurso direto (voz das personagens) e discurso indireto (voz do narrador).</p> <p>Tempos verbais do discurso direto: Tempos verbais do discurso indireto:</p>
<p>9 - A que conclusão você chegou em relação aos tempos verbais mobilizados no discurso direto e no indireto: Há diferença? Por quê?</p>
<p>10 - Qual o significado do verbo 'dançar' na última fala da formiga ('agora dance')? Qual a relação estabelecida pelo autor com o verbo 'cantar' ('Você cantava')? Você acha que a forma de se expressar está coerente com a adaptação da fábula de La Fontaine para um 6º ano, já que foi retirada de um material didático voltado para esse ano escolar?</p>
<p>11 - Complete as lacunas: O é quem cria a fábula, já o é quem representa a voz ficcional que conta a história. Assim, o autor da fábula lida é O narrador é um, ou seja, ele participa da história e apresenta-se na pessoa gramatical. Nas fábulas, a voz das dão vida à narrativa. A moral traz a representação da voz do sobre uma atitude, modo de pensar ou agir da sociedade.</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Quadro 6 – Atividade de análise da fábula O galo e a raposa.

<p>Leia a fábula a seguir e responda às questões propostas.</p> <p>O galo e a raposa (La Fontaine)</p> <p>Numa árvore, estava empoleirado, atento e alerta, um galo esperto e vivo. Aproximou-se uma raposa, dizendo com voz meiga, cheia de segundas intenções: - Irmão, você já sabe que estamos em paz! É o fim daquela vida de lutas e medos entre os animais. Enfim a trégua para todos! Desça daí e venha dar-me um beijo fraternal. O velho galo, matreiro que era, respondeu: - Minha amiga que notícia feliz! E que alegria saber que você foi a primeira a chegar com essa boa nova. Espere que lá vêm os cães. Por certo estão trazendo a todos nós a comunicação dessa grande notícia. Vamos esperá-los para trocarmos beijos: cães, raposas e galos. - Outro dia, talvez. Eu já me vou - disse a raposa, esgueirando-se para bem longe. O galo riu sozinho.</p> <p>Moral: O prazer é redobrado quando se vê, ao fim, o mentiroso logrado.</p> <p>Fonte: Fábulas de La Fontaine, adaptação Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes.</p>
<p>1- É possível perceber o diálogo entre as personagens por meio de que sinais de pontuação/gráficos?</p>
<p>2- Seria possível inserir a voz das personagens de outra maneira? Há outro sinal gráfico utilizado para isso?</p>
<p>3- Além desses sinais, há outras marcas textuais de interação? Comprove sua resposta com passagens do texto.</p>
<p>4- Verbos do dizer (ou verbos dicendi) são aqueles que o narrador usa para introduzir um ato ao personagem. Retire da fábula todos os verbos do dizer utilizados pelo narrador e analise sua importância para a narrativa.</p>
<p>5- Nas fábulas, é comum as personagens serem animais ou objetos e, geralmente, relacionados a alguma característica psicológica que revela um juízo de valor. Quais as características atribuídas à raposa e ao galo? Elas são explicitadas no texto ou inferidas pela narrativa?</p>
<p>6- Na Língua Portuguesa, essas características pertencem a que classe de palavras?</p>
<p>7- A fábula lida, na sua opinião, aproxima-se mais de uma linguagem formal ou informal? Justifique sua resposta.</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Oficina 7 - Qual é a moral da história?



Professor, essa oficina é muito importante para a construção da fábula, porque aborda a moral, parte fundamental na organização da planificação textual desse gênero. Como vimos, a explicitação da moral constitui a fase da significação valorativa do ‘ensinamento’ da fábula. Essa oficina objetiva trazer à tona a criticidade, uma vez que a moral é ancorada, sempre, em uma forma de valorar as atitudes, modos de agir e pensar dos seres humanos numa dada sociedade. Optamos pela comparação com outro gênero, o provérbio popular, a fim de que os alunos reconheçam que os valores transmitidos pela moral atendem à demanda da vivência na sociedade contemporânea.

1º) Inicie essa oficina com uma discussão oral sobre os ‘ensinamentos’ veiculados pelas fábulas. Leve-os a perceber que a moral explicitada nas fábulas é sempre uma representação de uma visão de mundo, uma forma de interpretar as atitudes, modos de agir e pensar dos homens. A voz que ali prevalece é a de um ‘ser moralizante’, que deseja transmitir um ensinamento, de forma indireta, uma vez que usa o recurso da personificação para tratar de problemas dos seres humanos. Esse é um importante momento para ‘desinfantilizar’ a fábula, trazendo-a para um plano reflexivo.

2º) Em seguida, sugerimos que aborde o gênero ‘provérbio popular’, a fim de que os alunos reflitam sobre as ‘verdades’ propagadas por alguns provérbios bastante conhecidos e sua adequação ou não aos valores da sociedade atual. A intenção é provocar uma comparação entre os provérbios populares e a moral das fábulas. É interessante que você utilize a lousa e liste alguns provérbios mais conhecidos. Lembre-se de motivar sempre a participação dos alunos, perguntando e promovendo a interação que esse momento requer. Você pode, com antecedência, pedir que os alunos pesquisem na internet e com seus familiares alguns provérbios populares. Na lousa, faça um sucinto quadro esquemático elencando as semelhanças e as diferenças existentes entre o provérbio e a moral, como sugerimos.

Quadro 6 - Atividade de comparação.

Provérbio popular e moral da fábula	
Semelhanças	Diferenças
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Frases curtas ✓ Verbos, geralmente, no presente do indicativo ✓ Linguagem figurada ✓ Tradição oral ✓ Objetivo de aconselhar, ensinar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A moral é parte integrante do gênero “fábula”, seu sentido se complementa ao da fábula; já o provérbio é um gênero independente. ✓ O provérbio tem autoria desconhecida, a moral da fábula é atribuída a seu criador. ✓ O provérbio é utilizado tanto na oralidade como na escrita, em situações variadas do cotidiano. A moral da fábula é parte integrante do gênero e, na atualidade, é veiculada, sobretudo, no espaço escolar.

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

3º) Peça aos alunos que confeccionem cartazes com a lista de provérbios encontrados, associando-os aos respectivos valores da sociedade, para serem afixados nos murais da escola.

4º) Por fim, conduza uma atividade com foco na moral das fábulas. Leia algumas fábulas para os alunos e instigue-os a construir uma moral que represente a valoração do autor, expressa na narrativa. Sugestão de fábulas de La Fontaine: ‘A águia e o mocho’ e ‘O lobo e o cachorro’. Essa é uma atividade importante, pois faz com que o aluno leia a fábula para além da sua narrativa superficial, ou seja, que consiga associar a história figurativa a situações e valores da sociedade. Não esqueça também de retomar a diferença entre o tempo verbal da narrativa e o da moral, focando o caráter impessoal e atemporal da frase moralizante da fábula. A atividade a seguir sugere o confronto entre duas versões da fábula ‘A cigarra e a formiga’, uma que respeita os valores originalmente abordados e outra que subverte esses valores, focando em princípios da sociedade moderna.

Quadro 7 - Atividade sobre a moral nas fábulas.

<p>Leia a fábula “A cigarra e a formiga” de La Fontaine, apresentada na Oficina 6, e o poema ‘Sem barra’, de José Paulo Paes, uma releitura da fábula ‘A cigarra e a formiga’.</p>	<p>Enquanto a formiga carrega comida para o formigueiro, a cigarra canta, canta o dia inteiro. A formiga é só trabalho. A cigarra é só cantiga. Mas sem a cantiga da cigarra que distrai da fadiga, seria uma barra o trabalho da formiga!</p>
<p>1 - Assinale a alternativa que melhor traduz a moral da fábula ‘A cigarra e a formiga’ de La Fontaine. Depois tente criar, com as suas palavras, uma outra moral, mas que continue retratando a narrativa.</p>	

<p>a) Viva a vida e não pense no amanhã. b) Cantar é fácil, trabalhar é que é difícil. c) Não pense só em trabalhar. Divirta-se e pense no futuro. d) Não pense só em divertir-se. Trabalhe e pense no futuro</p>
<p>2 - Crie uma moral para o poema 'Sem barra'.</p>
<p>3 - A moral dos dois textos lidos vão na mesma direção ou têm sentidos opostos?</p>
<p>4 - Por que será que José Paulo Paes traz uma outra versão da clássica fábula de La Fontaine?</p>
<p>5 - Qual dos dois textos retrata valores atuais? Que valores são esses?</p>
<p>6 - Selecione uma fábula e produza um breve poema que faça uma releitura dos valores retratados na narrativa fabular. Depois, construa uma moral que represente os valores expressos no seu texto.</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Oficina 8 - É hora da revisão e reescrita coletiva.



Professor, essa é uma etapa fundamental na sequência didática, pois possibilita uma reflexão sobre como os elementos que compõem a fábula foram utilizados na primeira produção. Nesse momento, os alunos têm a oportunidade de se conscientizar a respeito da organização do texto, de explicar suas dúvidas, de constatar se a fábula produzida está adequada à situação comunicacional proposta. É interessante abordar os problemas mais relevantes diagnosticados na primeira produção, promovendo uma reflexão a respeito do que deve ser ajustado, melhorado na produção da fábula. Para que a revisão e a reescrita coletiva alcancem maior eficiência, é aconselhável a utilização de *slides*, porém a atividade também pode ser realizada na lousa. É importante, após essa atividade, registrar, por escrito, todas as evidências (positivas e negativas) apontadas na revisão.

Dica de Leitura:

BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. Correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, , p. 48-68, 2016.

1º) Selecione, para a revisão e reescrita coletiva, fábulas produzidas pelos alunos (primeira versão). Em seguida, apresente-as em *slides*, para que possa, em tempo real, destacar os problemas do texto selecionado (fazendo marcações com cores diferentes, por exemplo) e reescrevê-lo colaborativamente, com a ajuda da classe. Não é necessário mencionar a autoria do texto, embora seja relevante que os alunos compreendam que esse é um processo que não visa ridicularizá-los, mas servir como uma ferramenta para o aprimoramento do ato da escrita. Nessa oficina, é fundamental que haja uma interação dinâmica, na qual os alunos não sejam apenas ouvintes, mas, sobretudo, participantes ativos do processo. Esse momento é fundamental para resgatar o conhecimento que não foi apropriado pelos alunos no tocante à produção da fábula, mas também para valorizar o que eles aprenderam. O ideal é que a revisão coletiva seja centrada nas características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero, ou seja, problemas relacionados à transversalidade da escrita, como ortografia, concordância, etc. devem ser trabalhados em outro momento. Por isso, você pode, inclusive, corrigir esses erros antes de projetar o texto para revisão. É também muito importante destacar os pontos positivos do texto que está sendo analisado, ou seja, não focar apenas nos 'erros'.

Oficina 9 - É hora da reescrita individual.



Professor, na reescrita individual o aluno tem a oportunidade de confrontar seu texto com o "modelo" esperado para o gênero e verificar se ele atende à função social proposta. É nesse contato direto com sua produção que o aluno aprende a refletir sobre sua própria escrita e analisar seu percurso na construção do gênero, a fim de mobilizar as capacidades de linguagem necessárias para a produção do texto. É o momento também da revisão das formalidades da escrita, baseadas nas regras da norma culta da língua, e da reflexão sobre a coerência do projeto de dizer. É nesse instante que você, professor, entra em ação por meio da 'correção textual', auxiliando os alunos a aprimorar o seu texto, por meio de apontamentos, dicas, sugestões, questionamentos, visando uma reescrita analítica, reflexiva e interativa. Sugerimos que o professor privilegie a correção textual-interativa (RUIZ, 2013), por meio de comentários ou notas esclarecedoras para promover o diálogo entre professor e aluno, mas sem deixar de lançar mão das estratégias indicativas e classificatórias (a estratégia resolutiva é válida se associada a outra estratégia, como uma 'aula do erro', com suporte de dicionários e gramáticas, para trabalhar problemas ortográficos, por exemplo). Convém ressaltar que, independentemente do modo de diálogo, os mecanismos de apontamentos devem ser de conhecimento dos alunos. A metodologia das sequências didáticas de gêneros prevê a mediação de uma ferramenta de revisão, que denominamos ficha autoavaliativa, uma espécie de "roteiro" para instrumentalizar o processo de revisão e reescrita textual.

Dica de Leitura:

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

1º) O processo de revisão da produção da fábula se inicia com a revisão do texto pelo próprio aluno, com a

mediação da ficha de autoavaliação (modelo, a seguir). Nesse momento, é importante a sua mediação no intuito de instruir os alunos a retomarem os registros das Oficinas com a síntese dos conteúdos trabalhados. Em seguida, você deve fazer a sua correção no texto do aluno, dialogando com a autoavaliação feita por ele anteriormente. Esse diálogo é importante para valorizar a autoanálise do aprendiz. O pertinente é não inverter a ordem, pois caso a sua correção seja feita anteriormente, a tendência é que o aluno apenas copie as suas observações.

Quadro 8 - Roteiro para autoavaliação.

Critérios para a avaliação da produção da fábula	Autoavaliação	
	Está bom	Precisa melhorar (reescrever)
Título da fábula (curto, frase nominal, protagonistas)		
Personificação das personagens da fábula		
Marcação do espaço (coerente com a narrativa)		
Marcação do tempo (duração: breve)		
Foco narrativo (narrador observador)		
Situação inicial (breve e objetiva)		
Complicação (mudança de estado que impulsiona as ações)		
Ações (objetivas, coerentes com a complicação)		
Resolução (coerente com a complicação e ações)		
Situação final (novo estado das coisas)		
Moral (reflete a narrativa, traz um ensinamento)		
Adequação à proposta da fábula (ver comando, na Oficina 3)		
Fala dos personagens (características do discurso direto)		
Fala do narrador (características do discurso indireto)		
Regras formais da escrita (ortografia, pontuação, concordância, acentuação, etc.)		

Fonte: Elaborado pelas Autoras.

2º) Por fim, os alunos devem proceder a reescrita da fábula e elaborar uma ilustração que torne o texto mais atrativo ao leitor. É possível que o aluno queira começar sua escrita do “zero”, desconsiderando a versão inicial da fábula, produzida na Oficina 3. Isso é normal! Ou seja, deixe o aluno decidir se partirá da sua primeira produção ou começará um novo processo. No segundo caso, ele deve fazer uma nova produção antes de iniciar o processo de revisão e reescrita individual.

Oficina 10 - Chegou a hora das fábulas fabulosas!



‘Professor’, chegou a hora de socializar as produções. Essa é a etapa final da sequência didática de produção da fábula. Sugerimos que divulgue, por meio de um painel, colorido e bem ilustrado, as produções a toda comunidade escolar. Para o aluno, esse é um momento essencial, pois se percebe como produtor-autor de fábula.

1º) Para finalizar o processo da produção da fábula, faça com seus alunos um painel para a divulgação dos textos. Essa exposição deve ser bem colorida e cheia de ilustrações que atendam à temática das fábulas produzidas. O importante, nesse momento, é socializar as produções da fábula para os outros alunos da escola.

Referências

BARROS, E. M. D. de. O gênero textual como articulador entre o ensino da língua e a cultura midiática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n 52, v. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013.

BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. Correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, 2016, p. 48-68.

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

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: _____. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Global editora, 2000. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/1413748>. Acesso em: 31 maio de 2019.

DOLZ, J.; NOVERRRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

Fábulas por Pedro Rafael. 1 vídeo (12:19 min.). Recife, PE: Faculdade de Boa Viagem, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maBuSI1fGbM>. Acesso em: 03 jun. 2019.

EDUARDO e mônica. Compositor: Renato Russo. Interpretar: Legião Urbana. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22497/>. Acesso em: 31 maio de 2019.

LA FONTAINE, J. **O lobo e o cordeiro**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODEwMzk1/>. Acesso em : 31 maio 2019

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MONZILLO, V. de B. L. **Fábula**: o desenvolvimento da escrita instrumentalizada pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2017. 155 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2017.

PORTELLA, O. **A fábula**. 91 f. Trabalho (Monografia) - , Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1979.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coord. Geral Maria Inês Fini. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental - anos finais, 5ª série/6º ano. São Paulo, 2014. v. 1.

SATIM, M. B. Contrariando o desfecho da fábula. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR, 2011. v. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2007_uem_port_artigo_marineide_beckhauser_satim.pdf. Acesso em: 8 ago. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ____ (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, E. M. da. Fábula em sala de aula como facilitadora do desenvolvimento da leitura. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producopde/2010/2010_uel_port_pdp_elza_martins_da_silva.pdf. Acesso em: 1 ago. 2016.

SOUZA, L. N. de. **O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato**. 260f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.

VARGAS, M. V. A. de M. Reflexos da fábula indiana nos textos de Monteiro Lobato. **Magma Revista**. São Paulo, n. 2, 1995.

[34](#) Embora a SDG trabalhe com atividades de leitura, análise linguística e produção textual, o seu eixo central é o ensino da produção de textos (oral e escrito).

[35](#) O foco em La Fontaine se deve ao fato de serem suas fábulas o foco da proposta didática deste capítulo.

Capítulo 5

Contribuições do digital para formação do leitor literário: interações na leitura de 'A hora da estrela'

Márcia Regina S. Freitas e Luiza Helena Oliveira da Silva

Considerações iniciais

Este trabalho faz parte de uma pesquisa (FREITAS, 2016) desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras/UFT/Capes), na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e que mobiliza, sob a perspectiva interdisciplinar, estudos do letramento literário (COSSON, 2006, 2014), do letramento digital (PINHEIRO, 2013; ROJO e MOURA, 2013; AZZARI e CUSTÓDIO, 2013) e da escrita criativa (LAMAS e HINTZ, 2002; PAVANI e MACHADO, 2003; GONZAGA e TUTIKIAN, 2015), a fim de desenvolver estratégias didáticas com vistas à formação de leitor literário no contexto escolar. Partimos do pressuposto de que o emprego de diferentes recursos do digital pode favorecer o envolvimento dos alunos em práticas de leitura compartilhada, potencializando os efeitos do trabalho com o texto literário na escola.

A pesquisa desenvolvida consiste em uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que investiga a produção de sentido em oficinas de leitura e escrita criativa via mediação da interatividade digital. A geração e a análise dos dados se efetivaram a partir de atividades previstas por uma Unidade Didática (UD), cujo processo foi desenvolvido em turma de alunos da 3ª série de um Centro de Ensino Médio em Araguaína, Estado do Tocantins. Nessa UD, desenvolvemos atividades práticas em torno da leitura compartilhada do romance 'A Hora da Estrela', de Clarice Lispector. Como resultado final da sequência de atividades, criamos uma *fanpage* para postagens das produções e registro da interação dos alunos.

Para a análise dos dados gerados, mobilizamos, além da perspectiva do letramento e da escrita criativa, a sociosemiótica, mais especificamente considerando os regimes de interação propostos por Landowski (2001; 2014): programação, manipulação, ajustamento e assentimento. Nesse sentido, as análises orientaram para a compreensão dos sentidos que se constroem na experiência em processo, considerando a produção de sentidos a partir da interação entre os sujeitos (professora e alunos) na escola e no ambiente virtual. Tendo em vista as contribuições decorrentes da inclusão digital no âmbito pedagógico, a investigação acena para questões relacionadas às novas formas de ensinar e aprender em função do perfil do aluno na contemporaneidade.

Para o capítulo desta obra, apresentamos o material didático desenvolvido para a intervenção pedagógica. Faz-se necessário ressaltar, que a UD apresenta estratégias de leitura embasadas na proposta de Cosson (2006) que recomenda uma sequência básica constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Recomenda também, uma sequência expandida, constituída por duas etapas de interpretação, em que a primeira ocorre uma contextualização - teórica, histórica, estilística e presentificadora; e a segunda em que ocorre a extrapolação.

Diante do exposto, passamos à apresentação da intervenção pedagógica.

Proposta de intervenção

No planejamento da Unidade Didática, tomamos como base principal os estudos do letramento literário e da escrita criativa. Apoiamo-nos nos trabalhos de Cosson (2006; 2014), Lamas e Hintz (2002), Pavani e Machado (2003) e Gonzaga e Tutikian (2015). Utilizamos também alguns estudos a respeito do letramento digital, com o referencial de Rojo e Moura (2004; 2013), Lorenzi e Pádua (2012), Miranda (2009) e Pinheiro (2013). A seguir, reproduzimos as atividades propostas para implementação da referida UD.

Apresentação da situação: motivação

Tempo: 1 aula

A atividade inicial dessa sequência didática, baseada no letramento literário proposta por Cosson (2006), visa introduzir os alunos no contexto do enredo do livro a ser lido. A aula será iniciada com a audição da música 'Sampa'³⁶, de Caetano Veloso. Nessa música, o compositor faz uma narrativa das próprias impressões ao chegar a uma grande metrópole, expondo sua opinião e sensações sobre a cidade, as pessoas e os artistas que encontrou em São Paulo em sua experiência de artista baiano.

A partir da audição da música, fazemos questionamentos relativos à letra para levar os alunos a entrarem em contato com questões tematizadas em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, mas sem mencioná-la ainda, com o tema da imigração de pessoas que saem do interior para as grandes cidades

em busca de melhores condições de vida e os estranhamentos produzidos com as diferenças culturais.

Damos atenção à temática da migração e da identidade do sujeito migrante, bem como a diferentes problemas vivenciados (exclusão, preconceito, solidão etc.). Do ponto de vista da canção, focamos em questões da intertextualidade (a lenda de Narciso, a poesia concreta), na biografia do compositor baiano (que migra para S. Paulo nos anos 60-70) e nas múltiplas referências culturais (Rita Lee, Novos Baianos, Zumbi). Guiam nossa discussão as seguintes questões:

1. Qual a situação retratada pela letra da música?
2. Em sua opinião, o que levou e leva até hoje muitas pessoas a deixarem o interior e seguir para as grandes metrópoles?
3. A ideia de que na cidade grande a vida pode ser menos dura se confirma na letra da música? Justifique sua resposta.
4. Imaginemos um eu-lírico que acaba de chegar a um lugar em que nunca havia estado antes. Assustado com o número de pessoas que circulavam pela região, com a 'poluição' e com a quantidade de 'migrantes' que desembarcavam, o compositor resgata os primeiros 'dias de dificuldade' que passou na cidade. Identifique os versos que se referem às palavras destacadas.
5. Na mitologia grega, há um personagem chamado Narciso, que era uma das criaturas mais lindas já existentes. Ao ver sua imagem refletida nas águas de um lago, tal como um espelho, apaixonou-se pelo reflexo e então, perdido de amor pela imagem de si mesmo, tentava abraçá-la. Contudo, sempre que tocava a superfície das águas a imagem se desfazia em suas mãos. Tal situação o levou ao desespero e à morte.
 - a) Identifique a passagem do texto que faz referência a Narciso.
 - b) Qual o sentido dessa passagem no contexto da composição, tomando como base o mito de Narciso?
6. O texto, ao descrever a cidade de São Paulo, relaciona lugares, poetas, músicos e movimentos culturais que agitavam a cidade, na época em que foi escrito. Identifique três dessas referências e fale do que sabe sobre elas.
7. Você é também migrante? Se você também vivenciou a migração, fale a respeito da sua experiência.
8. Um dos problemas da migração está relacionado à não aceitação do migrante, que sofre preconceitos e perseguições. Você já leu ou ouviu algo a esse respeito? Conte-nos.

Apresentação da situação: introdução

Tempo: 2 aulas

A fim de proporcionar o primeiro contato com o livro a ser lido, a introdução é feita a partir dos questionamentos aos alunos: 'O que seria 'a hora da estrela' na vida de uma pessoa? O que faz com que uma pessoa seja notada na sociedade?'

Em seguida, são anotadas, no quadro, as respostas sugeridas pelos alunos.

A apresentação da autora Clarice Lispector é feita a partir de alguns dados bibliográficos que estão nas orelhas do livro. Perguntamos se alguém já ouviu falar da autora, se leram alguma de suas obras ou viram alguma citação dela em algum lugar. Comentamos sobre o estilo intimista de suas obras.

Na introdução da obra, observamos elementos como capa e contracapa, lendo com os alunos a nota prévia e a dedicatória. Discutimos a construção das frases no nível da compreensão, observando a forma como é criado o narrador da história.

Após a leitura da dedicatória, questionamos os alunos sobre as citações de vários nomes da música, que parecem ter inspirado o autoconhecimento desse narrador fictício, até chegar à conclusão de que precisa do outro para existir, que não se basta a si mesmo.

O narrador apresenta-nos ainda o seu fado que é a escrita, sem a qual ele não vive, em uma digressão que aponta para o estilo do texto a ser narrado por ele. Logo após ouvir os comentários dos alunos acerca da leitura, selecionamos as páginas para leitura extraclasse (pág. 11 a 26) e a data de compartilhamento das impressões daquela leitura.

Apresentação da situação: leitura

Tempo: 2 aulas

A primeira interpretação destina-se a uma apresentação da obra, para os alunos exporem a experiência da primeira leitura, voltando-se para o interior do texto, observando aspectos que se referem ao estilo de escrita da autora, com associações entre ações e digressões metalinguísticas

sobre o ato de escrever e sobre o texto que vai sendo escrito.

Nessa fase, indagamos, oralmente, a respeito das possíveis interpretações dos alunos, dando um tempo para que, em duplas, conversem sobre suas impressões.

Sugerimos que cada um questione seu colega sobre o que mais o chamou atenção na leitura. Depois dessa conversa, pedimos aos alunos que elaborem um parágrafo dizendo em que a opinião deles acerca do texto lido assemelha-se ou diverge da leitura do colega. Em seguida, expomos, oralmente para a turma, essa primeira produção. Depois que todos falarem, devemos negociar os possíveis sentidos acerca dessas primeiras páginas lidas.

Pretendemos, nesse momento, que alguns alunos possam perceber a criação de um narrador-personagem que apresenta a protagonista e que também nos faz conhecê-lo, apresentando-se como alguém que escreve para compreender a si mesmo. Como comentamos na fase de introdução, a autora, em suas obras, apresenta o estilo intimista, e no romance em questão declara empreender uma narrativa mais linear, com começo, meio e fim.

O narrador empreende nessa obra um exercício de metalinguagem que envolve tanto seus questionamentos sobre sua própria narrativa como também descreve a necessidade de contar a história dessa moça para livrar-se da ideia que se fixou em sua mente, provocando uma sensação de mal-estar, representada pela personagem e que a persegue desde o momento em que cruzou com uma nordestina na rua. O autor se identifica com a personagem. Assim, é como se estivesse narrando a sua própria história, em que ambos se confundem.

Findados os comentários referentes às possíveis leituras, definimos as novas páginas (pág. 27 a 61) e datas para a continuação da leitura extraclasse da obra. Solicitamos que, durante a leitura, os alunos selecionem frases ou passagens do texto que mais gostaram, justificando as escolhas.

Apresentação da situação: acompanhamento de leitura

Tempo: 1 aula

É consenso entre os educadores que a tecnologia é parte integrante do processo educativo, como forma de mobilizar os saberes do cotidiano para a sala de aula. Em vista disso, algumas atividades desta UD são desenvolvidas no 'blog Leitores nas Estrelas', para postagem das produções e registro das interações dos alunos.

Nesse sentido, nessa aula, explicamos que o *blog* era, no princípio, uma espécie de diário virtual, usado exclusivamente por sujeitos interessados em relatar fatos de seu cotidiano, pensamentos, observações, opiniões e em se relacionar com outros internautas. Com o tempo, os *blogs* foram se tornando uma ferramenta ideal não só para divulgação de ideias pessoais, mas também para a divulgação de notícias, de textos relativos à política e cultura, pesquisas, negócios, debates, publicidade etc.

Nessa ocasião, apresentamos, com o recurso de um projetor de slides, o site *Nyah! Fanfiction*, para que os alunos tenham uma ideia da proposta do projeto. Desse site selecionamos uma história baseada em personagens das obras de Machado de Assis³⁷.

Comentamos que esse site apresenta uma série de *fanfictions*, não somente de livros, mas também de animes, bandas, *cartoons*, filmes, jogos, entre outros. Acrescentamos que nossa *fanpage* não será nesse formato, pois tratará apenas de uma obra literária. Nessa mesma aula mostramos o *blog Literatura é show!*³⁸

É importante frisar que os *blogs* são uma das formas frequentes de interatividades, por propiciar que cada texto postado seja acompanhado de uma janela para que seus leitores façam comentários, o que torna essa página espaço para debate, como também possibilita a formação de comunidades que vão se ampliando. Podem ser interligados a outros *blogs* ou sites por *links*, que permitem a seus usuários saltar entre as páginas da internet. Desse modo, discutimos a noção de hipertexto.

Nesse ambiente, é comum haver ocorrência de comentários nos quais o leitor expõe sua opinião pessoal de forma extremamente subjetiva, sem considerar argumentos do autor do texto e a situação em que o texto foi produzido. O comentário na internet é um texto geralmente curto e com uma estrutura bastante variável. Seu principal objetivo deve ser adicionar ao texto comentado, de maneira sucinta, informações, críticas, elogios, correções ou sugestões.

Criação de comentário

1. Na aula anterior, você fez um parágrafo expondo sua opinião acerca das primeiras páginas do romance 'A hora da Estrela'. Agora, você transformará essa opinião em um comentário a ser postado na *fanpage*. Para isso, reescreva-o observando que seu comentário:

- Deve manter uma relação direta com o texto original e situar com clareza o alvo do comentário.

- Deve consistir em um texto curto, uma vez que nesse gênero a síntese é desejável.
- Demanda boa fundamentação de seu ponto de vista, com base em dados e referências consistentes vinculados ao texto lido.

Como atividade de casa, entre na *fanpage*, na ferramenta 'comentários', e poste seu comentário revisado.

Observação:

Essa atividade de comentários será sugerida a cada novo texto inserido durante as aulas sobre a leitura de *A Hora da Estrela*.

Apresentação da situação: 1º intervalo

Tempo: 1 aula

Nessa sequência didática de letramento literário ocorrem dois momentos destinados ao intervalo de leitura, para enriquecimento da leitura do texto principal. Nessa etapa, realizamos leituras de textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, nesse caso, *A Hora da Estrela*.

O momento se centra no tema da leitura e visa a levantar conjecturas com as quais os alunos façam relações/aproximações breves entre o que já foi lido e sua sequência, compartilhando antecipações.

Para esse primeiro intervalo, selecionamos *Poema tirado de uma notícia de jornal*³⁹, de Manoel Bandeira, pela intertextualidade passível de ser estabelecida entre os personagens envolvidos nos dois textos - 'João Gostoso' (Bandeira) e 'Macabéa'. (Lispector). Esses personagens são representantes da maioria da população das grandes cidades por serem pessoas simples, trabalhadoras e anônimas, que lutam para sobreviver, que jamais seriam notícias a não ser pelo fim trágico que ambos têm.

Antes da apresentação do texto aos alunos, é necessário fazer uma rápida alusão ao estilo literário de Manuel Bandeira, como o emprego de versos livres, linguagem coloquial, irreverência e liberdade criadora. Os temas mais comuns de sua obra, marcados pela experiência da doença e do isolamento dela advindo, são a paixão pela vida, a morte, o amor e o erotismo, a solidão, a angústia existencial, o cotidiano e a infância.

É importante fazer referência ao Modernismo, movimento literário em que Manuel Bandeira está incluso, do qual veio a ser um dos três mais importantes escritores da primeira fase, além de ser um dos pontos mais altos da poesia lírica nacional.

Pretendemos que os alunos percebam a relação com o texto *A hora da Estrela* através dos seguintes questionamento referentes ao poema:

1. Sabemos que os poetas modernistas procuraram romper com a estética tradicional existente na poesia, mudando, assim, entre outras coisas, a própria temática e introduzindo novas formas de fazer poesia. Tendo em vista esses aspectos, o que podemos inferir sobre o modernismo a partir do título 'Poema tirado de uma notícia de jornal'? E sobre o modo de constituição irregular dos versos?
2. O poeta adota o procedimento de relatar os fatos sem comentá-los. Que atitude esse procedimento pede ao leitor?
3. Os motivos que levaram João Gostoso ao suicídio não aparecem no poema, também não é mencionada a presença de testemunhas que o viram atirar-se na lagoa.
 - a) Levante hipóteses: o que poderia levar uma pessoa ao suicídio?
 - b) Pensando na possibilidade de não ser suicídio, o que poderia realmente ter acontecido?
4. Observamos que o poema, como o próprio título diz, foi baseado em histórias que cotidianamente saem nos jornais, relatos que envolvem pessoas simples e anônimas que jamais estariam em jornais a não ser pela situação narrada no poema. A temática da morte também é debatida no romance *A hora da Estrela*, como podemos observar no trecho a seguir.

[...] na certa morreria um dia como se antes tivesse estudado de cor a representação do papel de estrela. Pois na hora da morte a pessoa se torna brilhante estrela de cinema, é o instante de glória de cada um e é quando como no canto coral se ouvem agudos sibilantes (LISPECTOR, 1998, p. 29).

Baseado no poema e no trecho reproduzido, justifique por que a hora da morte seria a hora da estrela para o indivíduo.

5. Tendo como base a leitura inicial de *A hora da Estrela* e o *Poema tirado de uma notícia de jornal*, podemos apontar alguma semelhança entre os personagens dos dois textos? Justifique sua resposta.

Apresentação da situação: leitura e interpretação

Tempo: 2 aulas

Nessa fase de acompanhamento da leitura, sugerimos que os alunos relatem suas impressões sobre as páginas lidas até aquele momento, questionando o que apareceu de novidade no texto, para que possam falar da introdução dos outros personagens, como Olga (amiga de trabalho de Macabéa) e Olímpico de Jesus (namorado da protagonista).

Na sequência, solicitamos que falem acerca da solicitação feita no final do compartilhamento da primeira leitura, ou seja, que façam um breve relato dos pontos que mais gostaram nessa etapa da leitura. Provavelmente uma parte da turma citará os diálogos estabelecidos entre Macabéa e Olímpico. Em seguida, solicitamos que comentem suas impressões referentes aos novos personagens.

Também nesse momento é conveniente fazer uma breve contextualização presentificadora acerca do fim do namoro entre Olímpico e Macabéa, e o interesse dele na amiga de trabalho da ex-namorada. Nessa contextualização, o aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos que se associem aos trechos da obra lidos até aquele momento.

Por fim, selecionamos casais de alunos para reproduzir algum trecho de sua preferência de forma dramática, como se fosse uma ilustração, usando movimentos do corpo e expressões faciais para reforçar o que está acontecendo na cena representada.

Findada a apresentação, um debate possibilitará a negociação sobre os sentidos do texto, encaminhando para a conclusão da leitura, a data para a apresentação e socialização dos sentidos produzidos ao ler as páginas finais de *A hora da Estrela*.

Criação de comentário 2

O comentário deve ainda dialogar com base nas informações contidas no texto base do *blog*, remetendo-se a elas em suas interpretações (retirar passagens do texto para justificar o que diz). Há também leitores que respondem a comentários de outros leitores, fazendo referência direta a eles.

A tarefa de casa será selecionar um trecho das páginas lidas até agora, das quais tenha gostado - pode ser uma fala de personagem ou do narrador - e usá-lo para postar na *fanpage*. Trata-se de evidenciar algo que lhe chamou atenção. Você poderá ainda comentar as passagens postadas por seus colegas.

Exemplo:

Pois a vida é assim: aperta-se o botão e a vida acende. Só que ela não sabia qual era o botão de acender.

Rodrigo S. M. em *A hora da Estrela*. (LISPECTOR, 1998, p. 29).

Apresentação da situação: 2º intervalo

Tempo: 2 aulas

Nesse intervalo, propomos a leitura do conto *A Cartomante*⁴⁰, de Machado de Assis. Com esse texto, pretendemos fazer uma contextualização temática, pois aborda conteúdos de traição e crenças populares, assunto a ser inserido nas páginas finais da leitura de *A Hora da Estrela*, como no episódio em que Glória, constrangida por lhe roubar o namorado, dá dinheiro a Macabéa e a aconselha a procurar uma cartomante. Macabéa acata a ideia e vai até Madama Carlota, que lhe prevê um futuro brilhante com o encontro de um grande amor.

Em ambos os textos, a cartomante prevê um futuro de felicidade, mas o que acontece é exatamente o contrário. Logicamente, não antecipamos o desfecho do romance, mas exploramos esses dois temas no conto - crença na cartomante e traição.

É importante, antes da leitura efetiva do conto, apresentar o autor e o movimento literário no qual a obra está inserida, comentar que geralmente a narrativa machadiana se apresenta lenta, com muitas passagens descritivas, o que contribui para criar o suspense presente no conto.

Comentamos que a figura feminina é dominante nas obras machadianas, embora na época em que a história é ambientada a mulher ocupasse uma posição secundária, inferior ao homem. A mulher da classe alta tinha a função de procriar, para assegurar herdeiros, e de administrar tarefas do lar, além das sociais, participando de reuniões e festas. Ao mesmo tempo, tinha de ser submissa, bondosa e dedicada ao seu destino de mãe e esposa.

Devemos destacar que, nesse conto, o foco está centrado no perfil feminino. Rita é responsável pelas ações dentro do enredo, no qual os homens aparecem manipulados, como joguetes. Ressaltamos ainda a ocorrência de um triângulo amoroso, em que a figura feminina é quem seduz, domina, mantém

os homens presos a seu fascínio.

Desde o início, já com a citação do personagem Hamlet, o autor nos prepara para um final em que o mistério domina. No entanto seu final é realista, lógico e previsível. Reforça esse aspecto de suspense o ritmo da narrativa que é lento, contrastando com o desfecho, sintético e repentino.

O último parágrafo do conto será suprimido, a fim de gerar expectativa nos leitores quanto à resolução do conflito, bem como para propor que utilizem sua imaginação e levantem hipóteses quanto as possibilidades de desfecho. Em seguida, socializamos os sugestivos finais, quando leremos o original. Fazemos algumas questões interpretativas para facilitar a compreensão.

É importante ressaltar que o desfecho com a morte de Rita e seu amante é o que, naturalmente, os leitores da época esperavam. A traição é sancionada pela sociedade como imoral, pois Rita apresenta um perfil de uma mulher que, dominada pelo desejo amoroso, não respeita as convenções sociais da época.

1. O que levou a personagem Rita no início do conto a acreditar que as palavras da cartomante eram verdadeiras?
2. Camilo, no início da história, afirma não acreditar em credices populares, referindo-se às adivinhações da cartomante, no 11º parágrafo. Essa perspectiva é reafirmada por ele através de expressões metafóricas em sentido negativo, referindo-se às ideias que sua mãe havia lhe inculcado. Quais são elas?
3. Machado de Assis utiliza o recurso expressivo da intertextualidade, que é a retomada de outro texto. Identifique a passagem em que há esse recurso. O que essa citação intertextual possibilita de antecipações quanto ao desfecho da trama?
4. O casal trai inescrupulosamente o amigo e marido.
 - a) A quem é atribuída a culpa dessa traição? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b) No 18º parágrafo, lemos: “[...] mas a batalha foi curta e a vitória foi delirante” (ASSIS, s/d, p. 3). A que batalha e vitória o narrador se refere?
5. Na construção do texto literário, as palavras geralmente podem ser utilizadas fora de seu sentido de origem. O escritor utilizou a expressão sorriso amarelo (26º parágrafo) em que o vocábulo amarelo não está em seu sentido original. Qual o significado, no texto, para essa expressão?
6. O último parágrafo do conto foi suprimido com objetivo de levá-los a imaginar o possível final da história, logicamente que deverão ser levados em conta a época e o desenrolar de todo o texto. Portanto, narre em poucas palavras o que você imagina que irá acontecer.

Apresentação da situação: leitura e interpretação

Tempo: 1 aula

Nessa fase de verificação da leitura das últimas páginas do romance retomamos as questões acerca do entendimento do texto de forma global, em que os alunos deverão comentar a visão geral da leitura, se houve apreciação, identificação de temáticas desenvolvidas durante todo enredo. Essa etapa é classificada por Cosson como interpretação interna.

Nessa etapa, devemos retomar o texto desde o início, para rememorar a apresentação do narrador-personagem e sua relação com a personagem principal. O leitor poderá comentar sobre o tratamento que ele dá a Macabéa durante toda a narrativa, e essa verificação é importante para a conclusão que terá dela no fim da obra. Quando o narrador-personagem finge que não quer matá-la, porém disse em outro momento que ela nascera para o abraço da morte.

Outro ponto importante é questionar os alunos sobre o relacionamento entre a personagem principal e os outros personagens: Olímpico, o namorado que a despreza (‘Você só faz chover’) e a troca por sua colega Glória; esta, a colega de trabalho, ‘loura de farmácia’, que aceita o namorado da outra; o chefe suburbano, que a avisa que será despedida em breve; o médico, ‘que não gosta de pobre’; a cartomante, ‘Madama Carlota’, cujos prognósticos nunca se cumprirão. Todos estão muito bem adaptados à vida urbana. Podemos até questionar aos alunos se Macabéa não teria sido usada por eles.

Ao narrar a ida de Macabéa à cartomante, Rodrigo S. M. a faz ter consciência de que sua vida não fora boa e cria grandes expectativas para ela, porém o desfecho da história é uma grande surpresa, Macabéa morre atropelada após ouvir de madame Carlota previsões de futuro muito positivas, saindo da consulta feliz como nunca havia sido em sua vida pela perspectiva das previsões. No entanto, morre diante de todos em sua ‘hora de estrela’. Nesse momento, propomos verificar com a turma o que eles acharam desse desfecho para vida de Macabéa, as possíveis razões de Rodrigo ter escolhido esse final.

Apresentação da situação: 2ª interpretação

Tempo: 2 aulas

Depois de os alunos apontarem suas impressões e interpretações sobre a obra, fazemos a segunda interpretação. Nessa etapa, é importante propor que realizem em duplas a contextualização, como forma de uma interpretação externa. É necessário explicar-lhes que faremos contextualizações histórica e temática.

Para introduzir as contextualizações temática e histórica, é importante recordar os alunos que, durante a motivação e os intervalos, trabalhamos textos que dialogam com o romance de Clarice Lispector, a música *Sampa*, de Caetano Veloso, o *Poema tirado de uma notícia de jornal*, de Manuel Bandeira e o conto *A Cartomante*, de Machado de Assis. Nesse sentido, os alunos deverão apontar o tema de cada texto lido/ouvido e compará-los com a obra principal.

Nessa atividade, é importante que os alunos reconheçam:

- 1) O preconceito com as pessoas vindas do interior do Brasil para os grandes centros urbanos, principalmente os nordestinos.
- 2) O preconceito com as classes populares mais baixas, que passam despercebidas pela sociedade, com sujeitos que vivem em condições de vida subumanas, com subempregos, moradias precárias entre outros problemas. Nesse sentido, estes só são vistos quando são notícias em tragédias.
- 3) O charlatanismo que vitima muitas pessoas, videntes, adivinhos entre outros que abusam da boa-fé.
- 4) A traição entre casais e amigos.
- 5) Os alunos poderão apontar outros temas que são tematizados em diferentes épocas e sociedades, temas recorrentes.

É necessário que durante essa contextualização sejam levantados tais temas partindo do texto principal *A hora da estrela*. Em seguida, devem ser reconstituídos para os outros textos referidos, como também aqueles que tenham lido em outras aulas ou em outras situações do cotidiano. Devemos sugerir que, em duplas, contextualizem também com momento atual, nos problemas cotidianos, verificando se ainda há recorrência das situações tematizadas. Finalmente, cabe apresentar para a turma suas interpretações.

Apresentação da situação: narrador em 'A hora da estrela'⁴¹

Tempo: 1 aula

O narrador em *A hora da estrela* é identificado como Rodrigo S. M., que interfere sistematicamente no enredo e faz constantes digressões a respeito do ato de escrever. Para iniciarmos a abordagem da reescrita do desfecho da história de Macabéa, é necessário que os alunos conheçam as características desse narrador.

Apresentamos as modalidades de narradores apontadas por Friedman *apud* Pavani e Machado (2012). São elas:

1. Autor onisciente intruso: utiliza terceira pessoa, tece comentários sobre as personagens, diminuindo a distância entre o leitor e o texto;
2. O narrador onisciente neutro: utiliza terceira pessoa, mas não faz comentários sobre as personagens;
3. O eu como testemunha: narra em primeira pessoa, trata-se de uma personagem secundária que conta o que vê;
4. Narrador-protagonista: personagem central de sua própria história, não tem acesso ao pensamento das outras personagens;
5. Onisciente seletiva múltipla: modalidade que não há formalmente um narrador, é através da mente da personagem que o leitor toma conhecimento da história;
6. Onisciente seletiva: o ângulo se restringe à mente de uma personagem.

Atividade

1. Pedir aos alunos que recordem o narrador de *A Hora da Estrela* e que tentem identificar em qual dessas modalidades ele se encaixa.

Apresentação da situação: Minificção e storyline

Tempo: 2 aulas

Com o propósito de introduzir a noção de estrutura, inerente à obra literária, propomos a construção de uma minificção (também conhecida como conto minimalista ou miniconto, que constitui a síntese da história). O texto não deve ultrapassar cinco linhas, devendo conter a apresentação do conflito, o seu desenvolvimento e a sua solução. A seguir, um exemplo.

Clareza

A mulher chegou para o marido com o rosto totalmente iluminado e ele se irritou porque há muito se esquecera como e onde se ascendia essa luz. Por mais que se esforçasse não conseguia lembrar.

A mulher iluminada foi deitar ao lado e ele passou a noite em claro sem dormir porque se acostumara ao escuro.

Simões, Maria Lúcia. Contos Contidos.

Fonte: Simões (2011)

A *storyline* é escrita a partir de uma ideia inicial. Ela é muito boa para colocarmos no papel a ideia central do texto que pretendemos desenvolver. Após a leitura e análise da mesma, escreva o seu texto (LAMAS; HINTZ, 2002; PAVANI; MACHADO, 2003).

Há, também, o ultraconto, que não pode ser tomado como *storyline* ou um resumo de história, pois constitui uma totalidade (ainda a se realizar fora do miniconto) e pode-se realizar em um conto que já acontece no mundo e não nas palavras que o compõem (GONZAGA; TUTIKIAN, 2015).

Vejamos um exemplo.

O dinossauro

Quando despertou, o dinossauro ainda estava ali.

Augusto Monterroso

Há nessa pequena narrativa muitas possibilidades de leitura, bastando destacar que a passagem 'quando despertou' abre espaço para uma série de protagonistas, ainda que uma de cada vez (o sujeito é singular), que pode ser um homem, uma mulher, uma criatura qualquer e até mesmo o próprio dinossauro, o que daria um sentido irônico ao miniconto, quando não trágico. As atividades de criação sugeridas a seguir podem ser desenvolvidas em dupla (GONZAGA; TUTIKIAN, 2015).

A atividade de criação com minificção consiste em enxugar o texto deixando-o com o mínimo de palavras, sem perder a essência. Nessa atividade, porém, preferimos ir pelo caminho inverso, por conhecermos a dificuldade dos alunos em expressar suas ideias; decidimos partir de uma ideia central e só depois sugerimos atividades para ampliação.

Atividade de criação

1. Crie uma *storyline*, em apenas uma linha, com um final para a personagem Macabéa de *A hora da estrela*, que seja diferente do encontrado na obra. O exemplo a seguir foi baseado no final original da história.

'Saiu feliz, atravessou a rua sem olhar, corpo estendido no chão'.

2. Para ampliar o que você escreveu na questão anterior, escreva em forma de *storyline* um final diferente para a personagem Macabéa. Você deve iniciar sua narrativa a partir da página 79, 2º parágrafo, em que Macabéa sai da casa da Cartomante. Imagine o que acontecerá.

- Lembre-se de que o narrador ainda é Rodrigo S. M. e tente seguir seu estilo.
- Pense no *plot*, que é o centro da ação, o núcleo dramático da história. Deve-se ter presente uma proposta de trabalho: que episódio eu vou narrar? O que quero contar? Vale a pena? O problema de fato vai gerar um conflito?
- Use substantivos e adjetivos: devem ser preferencialmente concretos, pois os adjetivos abstratos permitem uma gama considerável de interpretações, perdendo-se, com isso, a substância. Portanto, em vez de escrever mulher insinuante, devemos narrar, descrevendo como ela se mostra insinuante como personagem.

3. Após a escrita, o aluno deve revisar seu texto para verificar se está coerente com o que foi proposto; pode, inclusive, pedir para que um colega leia. Em seguida, pedimos para alguns voluntários lerem suas produções.

Apresentação da situação: a epifania

Tempo: 2 aulas

Iniciar a aula com a leitura coletiva do conto *Amor*, também de Clarice Lispector⁴². Após a leitura, explicar aos alunos o que é epifania, que significa manifestação, aparição, transfiguração do cotidiano, em alguns momentos fulgídios, na descoberta do real, uma espécie de invasão da consciência detonada por uma experiência com o objeto, uma pessoa ou um acontecimento corriqueiro. Depois que a personagem passa pela epifania, tem de haver mudança. Questionar aos alunos sobre como se dá a epifania nesse conto (GONZAGA; TUTIKIAN, 2015).

Comentar que Ana, a protagonista, era uma mulher comum, tinha desejos, como todas as mulheres, mas os acomodava em nome do equilíbrio e da segurança da vida doméstica, dos filhos e do marido. Tinha uma vida previsível, até que, em um determinado dia que poderia ser como qualquer outro, olhou para um homem na parada de bonde. Alguma coisa intranquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicletes... Um homem cego mascava chicletes.

Essa visão, essa única visão, desperta em Ana a eclosão de todos os sentimentos existenciais sufocados, levando-a à crise. Então o bonde arranca, ela se desequilibra, o saco de tricô cai no chão, os ovos quebram. É o momento da epifania.

Gonzaga e Tutikian (2015) citam a observação de Romano de Sant'Anna sobre a regularidade dos momentos epifânicos nas obras de Clarice Lispector, que seguem quatro fases:

1. A exposição a uma situação rotineira.
2. A narrativa dá indícios de que algo vai acontecer e a personagem inicia, discretamente, a tensão conflitiva.
3. Acontece a iluminação, o clímax da narrativa, a epifania.
4. Revela o desfecho, a vida da personagem depois do acontecimento.

Atividade de criação

1. A minificção que você criou, na aula anterior, se desenvolve justamente depois de um acontecimento que tira a personagem da rotina, ou seja, depois de Macabéa sai de uma consulta à cartomante. Nessa etapa de produção, você acrescentará novos acontecimentos que desenvolvam as ideias que você já apontou na *storyline*. Entre esses acontecimentos, deverá ter um que será a iluminação, o clímax na narrativa, a epifania. Para organizar sua escrita, é necessário levar em conta que:
 - Seu texto será publicado na *fanpage* criada para a obra *A Hora da Estrela*, e além de seus colegas da turma e a professora, outros internautas poderão lê-lo.
 - Seu texto é uma possível continuação da história; portanto, o estilo do narrador e as frases organizadas em períodos curtos devem ser preservados.
 - Para desenvolver a sua *storyline* tornando a uma sequência da narrativa de *A Hora da Estrela*, procure ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade, lembre-se de mencionar onde aconteceu o fato e o tempo (se era noite, manhã, etc.). Busque contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de ler o texto até o final.
 - As cenas que você retratará devem representar a situação, o momento em que se desenrolam. Podem vir através da memória de um personagem e dá aos fatos narrados caráter único.
 - É importante mostrar a ação da personagem, ao invés de simplesmente relatá-la. É através das ações da personagem que o leitor deve perceber toda a visão de realidade, de mundo, as ideias e os valores da personagem.
 - O cenário deve ser colocado no texto como um espelho, de acordo com o estado de espírito da personagem, fazendo parte do conflito; e quanto menos identificado através de adjetivos, melhor será literariamente.
 - A verossimilhança interna não pode ser perdida, como, por exemplo, 'Olímpico de Jesus não poderá eleger-se deputado como sonha'.
 - O acontecimento que deverá ser a iluminação, o clímax, deve ser mais próximo do final, e a mudança na vida da personagem a partir de tal acontecimento será o último elemento a ser inserido na narrativa, de modo a fazer o leitor refletir, emocionar-se ou achar graça.

Apresentação da situação: o desfecho

Tempo: 1 aula

Ao propor um novo final para a protagonista de *A Hora da Estrela*, você fez um prolongamento da narrativa, dando sequência às ações, interferindo nos acontecimentos, modificando-os. Agora, esse novo final deverá ser concluído. A essa conclusão chamamos desfecho. Tal desfecho deve ser

estabelecido a partir de uma verossimilhança interna para assegurar o caráter persuasivo e coerente que toda ficção tem de apresentar.

Segundo Gonzaga e Tutikian (2015), há três tipos de desfecho:

- O fechado: que conclui de maneira definitiva a trajetória da(s) personagem(s), na moldura do tema nuclear do texto, seguindo os princípios indispensáveis da causalidade, coerência e força persuasiva.
- O aberto: nessa moldura, os eventos centrais da história, o destino das personagens queda irresoluto, ou melhor, prolongam-se em sua tensão para fora das páginas.
- O circular: esse final faz com que a história recupere, no último momento (em geral de modo textual), a frase ou parágrafo com que tudo começou.

Atividade de criação

1. Retomando o romance *A Hora da Estrela*, observamos que o narrador criou um desfecho fechado para a personagem Macabéa. E o desfecho que você criou é aberto, fechado ou circular? A partir dessa reflexão, redija o último parágrafo de seu texto em que resolva os acontecimentos na vida de Macabéa de forma diferente, porém verossímil.

Revise seu Texto

Antes de passar seu texto para o suporte final, o *blog*, releia-o observando:

- Se o narrador segue a mesma linha desenvolvida em toda narrativa;
- Se o texto consiste em uma narrativa ficcional;
- Se o enredo está estruturado com complicação, clímax (epifania) e desfecho;
- Se o cenário é colocado no texto como um espelho, de acordo com o estado de espírito da personagem, fazendo parte do conflito. Quanto menos identificado através de adjetivos, melhor será literariamente.
- Se a linguagem está de acordo com a utilizada pelo narrador desde do início da história;
- Se o desfecho se apresenta, claramente, aberto, fechado ou circular.

Considerações finais

Reiteramos que os atuais estudos do campo dos letramentos serviram como principal norteador da UD desenvolvida por abranger diversos contextos sociais que os adolescentes pudessem estar inseridos. Interessavam-nos os postulados teóricos desenvolvidos pelo letramento literário, que respondem diretamente à leitura integral do texto literário e, conseqüentemente, estimulam o amadurecimento do leitor, para que este não seja um leitor reduzido a um gesto apressado e desatento, como o que apreendemos diante de textos de outra natureza e com intenções mais pragmáticas.

A opção metodológica deve estar comprometida com a formação de leitores competentes, que realmente usufruam do texto lido, transformando-o em um desafio, uma conquista, em conhecimento significativo, que faça o sujeito leitor experimentar a verdadeira experiência do prazer do texto e compreender melhor o mundo em que vive.

A proposta de intervenção também orientou-se nas discussões relativas às interfaces entre educação e mídias digitais, observando as relações acerca de complementariedade entre a cultura imposta pelo ambiente escolar e a cultura midiática. Utilizamos, para isso, estudos e experiências advindas do letramento digital, que valorizam a importância das novas tecnologias no processo de socialização atual e na construção de saberes.

Houve, ainda, um aprofundamento dos trabalhos realizados na Escrita Criativa, objetivando desenvolver oficinas de escrita literária respaldadas em habilidades que contribuíssem para a formação de um leitor fluente, competente e crítico nas leituras que realiza como também de seus próprios textos. Tal inquirição revelou a importância da relação entre leitura e escrita como atividades que se complementam, apontando para um processo de formação que busque revelar ambas como atividades prazerosas e libertadoras.

Para concluir, sinalizamos para a importância do regime de ajustamento (LANDOWSKI, 2014) que é necessário empreender na esfera educacional. Nas dinâmicas interacionais da sala de aula, o ajustamento compreende a negociação entre membros das comunidades de aprendizagens da qual o professor é mediador/facilitador para construção de conhecimentos que ultrapassem as paredes da sala de aula e atinjam outras esferas de práticas sociais.

Referências

ASSIS, M. de. **A cartomante**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000181.pdf>. Acesso em 30 jun. 2019.

AZZARI, E.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (org.). **Escola Conectada os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre formação escolar do leitor jovem. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 16, p. 145-167, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf> Acessado em 03/02/2015.

COSSON, R. **Letramento literário teoria e prática**. São Paulo. Contexto, 2006.

_____. **Círculo de leitura e letramento literário**. São Paulo. Contexto 2014.

FREITAS, M. R. S. **Contribuições do digital para a formação do leitor literário: interações na leitura de A Hora da Estrela**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

GONZAGA, P.; TUTIKIAN, J. **Escreva! guia de escrita criativa**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2015.

LAMAS, B. S.; HINTZ, M. M. **Oficina de criação literária: um olhar de viés**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Tradução: Luiza Helena O. da Silva. 1ª ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T.-R. W. de. Blog nos anos iniciais da fundamental I; a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MIRANDA, F. M. Fandom: um novo sistema literário digital. **Hipertextus**, n. 3, jun. 2009, p. 1-21. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume3/Fabiana-Moes-MIRANDA.pdf>.

PAVANI, C. F.; MACHADO, M. L. B. **Criatividade: atividade de criação literária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

PINHEIRO, N. F. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUZEN, C. M. M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino Médio**, São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. MOURA, E. Vidding: leitura subversiva do cânone. In: BUZEN, C. M. M. (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo; CEE: CNPq, 2004. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>. Acesso em: 29 Jan. 2016.

SIMÕES, M. L. Claridade. **Tecendo a palavra**, 2 jul. 2011. Disponível em: <http://tecendoapalavra.blogspot.com/2011/07/claridade-maria-lucia-simoes.html>. Acesso em: 03 jun. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e cultura**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.

[36](#) Caetano Veloso. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/sampa.html#ixzz44W2p1zCS>. Acesso em 10/04/2016.

[37](#) Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/169707/Postumamente/capitulo/1/>. Acesso em: 09/05/2016.

[38](#) Disponível em: <http://www.literaturaeshow.com.br/>. Acesso em: 09/05/2016.

[39](#) Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira04.html>. Acesso em 25/04/2016.

[40](#) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000181.pdf>. Acessado em 25/04/2016.

[41](#) As aulas desenvolvidas a partir desta seção foram baseadas em Lamas e Hintz (2002), Pavani e Machado (2003) e Tutikian e Gonzaga (2015).

[42](#) Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Lacos%20de%20Familia%20-%20Clarice%20Lispector.pdf> acessado em: 25/04/2016.

Capítulo 6

Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional

Gislaine Valéria Rodrigues e Carmen Rodrigues de Lima

Considerações iniciais

No contexto dos estudos literários, desenvolvemos uma sugestão de intervenção pedagógica com o objetivo de contribuir para o processo de letramento literário e humanização do leitor junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental II. Objetivamos ainda promover um aprendizado profícuo e útil, buscando provocar nesses alunos reações e experiências múltiplas como o prazer na leitura.

Nesta intervenção, de cunho qualitativo, voltamos nosso olhar especialmente para os alunos em privação de liberdade, integrantes do Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos Professora Tomires Moreira de Carvalho - EFM. Este funciona no interior da Penitenciária Estadual de Maringá (PEM), espaço em que se realiza o projeto de Remição da Pena através da leitura. Pauta-se na concepção sociointeracionista do ensino da Língua Portuguesa a partir dos pressupostos bakhtinianos.

Inserida nessa perspectiva, nossa proposta de intervenção propõe maior aprofundamento de questões voltadas para a construção da narrativa que, na maioria das vezes, dificulta a compreensão da obra como um todo. Como exemplo, os enunciados polifônicos que passam despercebidos e apenas um olhar mais atento pode mostrar como a apreensão dos seus significados auxilia na construção do sentido do texto.

Para a concretização de ações pedagógicas com o gênero conto, optamos pela proposta de Rildo Cosson (2014) na elaboração da Sequência Expandida, composta por sete etapas, com propostas de atividades pedagógicas que proporcionam maior interação entre professores e alunos e visam ao trabalho coletivo e compartilhado. Também promove o letramento literário para que possamos obter resultados positivos no processo educativo, indo além da leitura tradicional e dos mecanismos de interpretação. Nesse sentido, as metodologias utilizadas pelo professor são importantes às práticas de leitura literárias.

O conto que serviu de *corpus* para nossa pesquisa intitula-se *Certos Amigos*, do livro *Cenas Urbanas*, de Júlio Emílio Bráz. Essa obra, com ilustrações de Sônia Valério, foi publicada pela editora Scipione, e reúne ao todo dez contos, narrativas curtas que apresentam uma temática direcionada aos problemas sociais cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Diante disso, temos uma enunciação produzida em uma esfera literária juvenil, com o objetivo de criar, principalmente, um momento de interação entre jovens e adultos. Este trabalho busca contribuir tanto para o aprendizado pessoal e intelectual do aluno quanto para a sua humanização, visto que, de forma particular, o público para o qual o direcionamento é formado por pessoas à margem da sociedade, indivíduos privados de liberdade. Corroboramos Antonio Candido (2011) quando afirma que a literatura é fator indispensável de humanização, pois atua no subconsciente e no inconsciente dos indivíduos.

Cosson (2014) enuncia que a escola tem um papel fundamental no processo do letramento literário; suas funções essenciais são duas: primeiramente, nos ajuda a ler com mais frequência, auxilia no hábito da leitura. A segunda função é mostrar ao aluno que a literatura oferece mecanismos para analisar e sistematizar com habilidade o mundo conduzido através da linguagem.

O letramento que se efetiva por meio da escrita literária possui, segundo Cosson (2014), uma forma particularizada. Considerando suas especificidades e a própria realidade da escrita literária, o letramento literário, observado através do estudo do texto literário, além dessa condição diferenciada que permite analisar o caráter social da escrita, pode ainda assegurar seu efetivo domínio.

Proposta de intervenção

Apresentamos uma sugestão de Sequência Expandida elaborada para o trabalho com a leitura literária do conto *Certos Amigos* da obra *Cenas Urbanas*, de Júlio Emílio Bráz (2010).

Motivação

A motivação, conforme Cosson (2014), é o passo inicial da sequência expandida do letramento literário, é o momento de preparação do aluno/leitor para adentrar no universo da obra literária. Nas palavras do autor, “[...]a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais” (COSSON, 2014, p. 54).

Na sequência, apresentamos nossa proposta de intervenção didática realizada com os alunos do 9º

ano do Ensino Fundamental II. O discurso é direcionado aos alunos desse ano.

Atividade 1

Façam um círculo: enquanto vocês escutam o rap Outro Caminho do grupo musical Faccão Central, essa caixa passará pelas suas mãos. Quando a música parar, a pessoa que estiver segurando a caixa deverá optar por abri-la e realizar a atividade proposta, ou sair e aguardar o fim da brincadeira.

Agora, temos um membro do grupo que aceitou abrir a caixa e para surpresa de todos, a atividade era simplesmente comer uma barrinha de chocolate. Vamos discutir sobre as escolhas que precisamos fazer no nosso dia a dia?

- Por que temos que fazer escolhas?
- Quem nos ajuda a tomar decisões?
- Quais os fatores que interferem em nossas decisões?
- Ao fazermos escolhas, corremos o risco de não escolhermos a opção correta. O que podemos fazer para 'consertar' nosso erro?

A seguir, temos algumas ilustrações que abordam escolhas que precisamos fazer no dia a dia e durante nossa vida. Observe-as para discutirmos oralmente algumas questões.



Fonte: Elaborado pela Autora

- Ao observar as imagens, que (quais) aspecto (s) mais chamou/chamaram a atenção de vocês?
- Essas tomadas de decisões já fizeram parte da vida de vocês?
- Na opinião de vocês, qual seria a mais significativa?

Observe os recortes de manchetes retirados de jornais. A temática apresentada enfatiza problemas sociais variados, tais como tráfico de drogas, trabalho infantil, discriminação racial, desemprego, entre outros. Após a leitura individual, faça comentários orais sobre as manchetes lidas de acordo com as experiências de mundo que você vivenciou.

Atividade 2

- a) Do G1 Rio. 'Polícia prende jovens de classe média com 300 kg de maconha no Rio'(2015);
- b) Do G1 Sul de Minas. Menor é baleado durante assalto a loja no Centro de Machado, MG (2015).
- c) Note que, na primeira manchete de jornal, é apontado o problema do tráfico de drogas. Que consequências essa prática pode trazer ao indivíduo e à comunidade?
- d) O valor recebido ao realizar o tráfico de drogas é alto, mas o dinheiro adquirido de modo ilícito traz tranquilidade e garante a liberdade em nosso cotidiano?
- e) No Brasil, o tráfico de drogas é maior se comparado a outros países?

A segunda manchete trata de um menor inserido no mundo da criminalidade. De acordo com a Constituição Federal - Art. 205, "A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A partir do contido na Constituição Federal, levantamos alguns questionamentos sobre educação para debate.

- f) Essa prática pode ser observada em todas as classes sociais?
- g) Se o menor tivesse mais oportunidades e orientação estaria vivendo à margem da sociedade?
- h) Na Constituição Federal, está posto que a educação é um direito de todos. O governo dá condições para que todas as crianças e adolescentes se mantenham no ambiente escolar?
- i) A educação atual favorece a qualificação para o trabalho?

Introdução

É na etapa da 'introdução' que ocorre o encontro entre leitor, autor e obra. O aluno deve ser despertado para o interesse pela obra e não ser conduzido apenas à sua leitura.

Atividade 3

Nesse momento, vocês manusearão o livro *Cenas Urbanas*. Observem alguns detalhes importantes à sua compreensão: número de páginas, quantidade de contos que compõem a obra, leitura da orelha, a ilustração da capa (destaque para uma pipa que se mescla ao fundo com cores e contornos mal delineados, provocando certa confusão na visualização do desenho) e breve registro sobre autor e obra. A partir desse levantamento, discutiremos oralmente as seguintes questões:

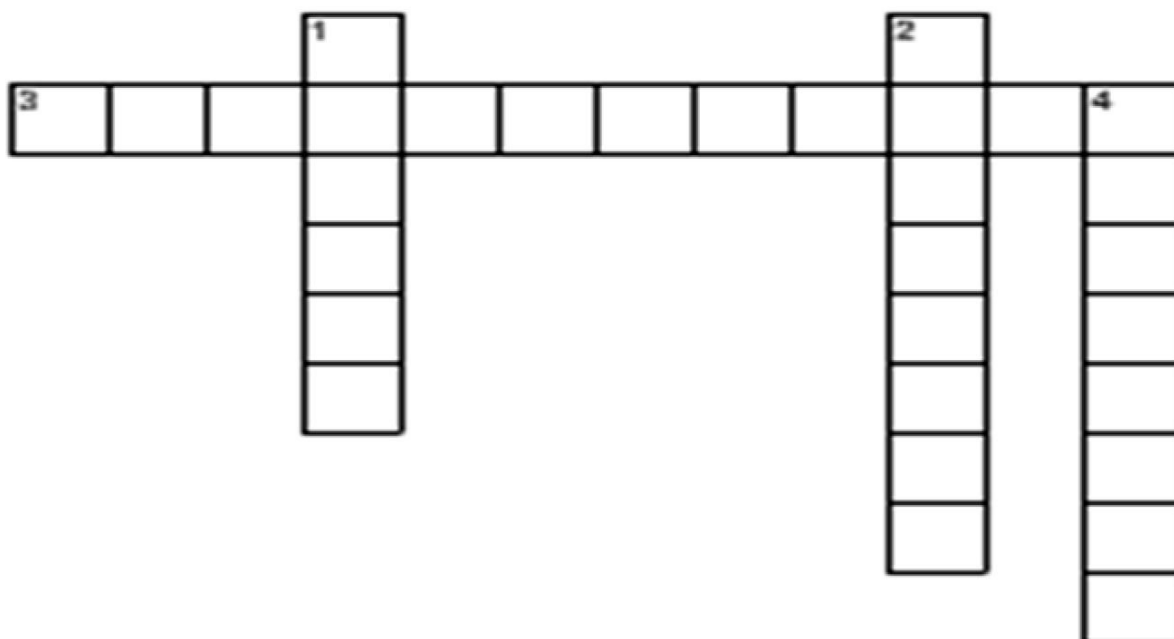
- a) Quem é o autor desse livro? É brasileiro? Além de escritor, esse autor realizou outro tipo de trabalho?
- b) Quem ilustrou a capa? O que foi ilustrado?
- c) Quais as intenções da ilustradora ao fazer a representação dos elementos constantes na ilustração?
- d) Após lermos a orelha do livro, conseguimos levantar hipóteses sobre os temas dos contos que fazem parte da obra?

Leitura do perfil da ilustradora: Fonte: Rosseto (2016).
--

- e) Após a leitura, pense e argumente: É relevante a presença de imagens em uma obra infanto-juvenil?

- f) Ao lermos esse breve perfil de Sônia, dirigimos um novo olhar à capa da obra *Cenas Urbanas*?

Para seu embasamento sobre o assunto, assista à exibição de dois vídeos - gênero entrevista - sobre o autor do livro *Cenas Urbana*, pertencente aos links:



Fonte: Elaborado pela Autora.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4lJw_2EZAi0. Acesso em 31 out. 2016

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nB00ARkykvo>. Acesso em 31 out. 2016

g) Na opinião do grupo, quais as considerações mais relevantes apontadas por Bráz e transmitidas em sua entrevista?

h) O perfil do autor causou empatia a vocês? Por quê?

Preencha a cruzadinha com palavras significativas a respeito do autor.

Vertical:

Estado brasileiro em que nasceu Bráz.

Lugar onde morou no Rio de Janeiro.

Horizontal:

Escreveu mais de 400 livretos de estilo...

Primeira publicação infanto-juvenil que resultou no Prêmio Jabuti.

Leitura

A etapa da 'leitura' é muito significativa; nela o professor elabora ações que possibilitam o acompanhamento do processo de construção de sentidos do texto. O autor sugere intervalos de leitura para favorecer a interação do texto principal com os demais e, ao mesmo tempo, o leitor se aproxima da materialidade linguística do texto literário.

Atividade 4

Como já conhecemos um pouco do autor e da ilustradora, é o momento de fazermos a leitura da obra e compreendermos sua organização de modo mais sistematizado. Então, faremos uma leitura coletiva; um aluno representará o narrador e quatro alunos representarão as personagens. Faremos um intervalo de leitura até a página 38.

Em duplas, levantem hipóteses sobre o final da história e produzam um ou dois parágrafos para concluir a narrativa com coerência à história abordada. Em seguida, apresentem aos colegas e, por fim, voltemos ao conto 'Certos Amigos' para darmos continuidade à leitura integral do texto.

Para compreendermos melhor esse conto, faremos algumas atividades que contemplam a observação de momentos da narrativa e alguns elementos linguísticos nela presentes, buscando compreender a influência desses aspectos na produção de sentido da narrativa. Primeiramente, vamos entender um pouco mais sobre o conto, mostrando os elementos que compõem uma narrativa, consultando:

Fonte: BORGATTO, A. **Projeto Teláris**. Língua Portuguesa 7º ano. São Paulo - SP: Ática, 2014. p.

54 e 55.

De acordo com a leitura do conto, responda ao exercício abaixo:

✓ Assinale para sim 😊 e para não ☹	😊	☹
A duração dos fatos narrados acontece em dias.		
A personagem protagonista é um jovem que não faz parte do mundo do crime.		
O clímax é percebido na página 38.		
O conflito está direcionado a brincadeira com a pipa.		
O desfecho é marcado de modo positivo, pois o trio decide abandonar a criminalidade.		
A rua é o espaço escolhido pelo autor para retratar a história.		
As características físicas do trio transmitem ao leitor tranquilidade.		
A figura feminina é mencionada no conto com o intuito de ressaltar a garra da mulher.		
O leitor tem informações suficientes para compreender as situações e as emoções das personagens mostrando quais elementos compõem uma narrativa consultando: BORGATTO. Ana		

Fonte: Elaborado pela Autora.

Responda:

a) Assinale as alternativas que correspondem às características do narrador pertencentes ao conto lido:

- 3ª pessoa
- 1ª pessoa
- 2ª pessoa
- narrador observador
- narrador personagem

b) Como você chegou a essa conclusão?

c) Em relação às características psicológicas e ou físicas de cada uma das personagens, preencha o quadro a seguir.

Personagens	Características
Coelhão	
Miguelzinho	
Bitto	
Dua	
Mãe de Dua	

Fonte: Elaborado pela Autora.

d) A mãe de Dua não participa do diálogo, mas é a peça fundamental para a tomada de decisão do filho. Quais exemplos essa figura materna transmite ao leitor?

e) As características de Dua transmitem ao leitor algo positivo ou negativo? Comente.

f) É possível afirmar que há cumplicidade entre os três meninos? Por quê?

g) O trio de amigos têm características muito próximas. Coelhão, o líder, é comparado ao Diabo. Se o autor não tivesse feito essa consideração, o efeito de sentido seria o mesmo? Por quê?

h) No decorrer da história, conhecemos Dua, Coelhão, Miguelzinho e Bitto. A partir daí, entendemos o porquê do título *Certos Amigos*. Comente.

i) Retire do texto um exemplo referente ao espaço, lugar onde ocorre a narrativa ou parte dela. Qual o significado desse espaço para o enredo?

j) O tempo da narrativa é breve, marcado por verbos no pretérito perfeito e imperfeito. O que isso

significa para o gênero conto?

k) 'Feito lobos famintos à espreita de uma presa indefesa'. Qual o sentido dessa oração nesse contexto?

l) A frase analisada, na questão k, é uma figura de linguagem, a metáfora. De acordo com Infante (2008, p. 721), a metáfora ocorre quando uma palavra passa a designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. É um processo comparativo. Identifique, no conto, outra frase ou expressão com a mesma ocorrência.

m) A gíria é um elemento linguístico empregado no texto pelo trio. Que efeito de sentido ela causa no diálogo?

Após a correção das questões da Etapa de Leitura, as reflexões sobre o conto serão ampliadas e debatidas, mas nesse momento consideraremos outros aspectos relevantes que serão vistos na próxima etapa.

Primeira interpretação

A quarta etapa da sequência é chamada de 'primeira interpretação', é aquela que acompanha a decifração das palavras no texto, culminando na compreensão global da obra. Em conformidade com Cosson (2014, p. 84), "Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo".

Como você observou, os aspectos abordados auxiliam nossa compreensão da narrativa. Vamos corrigir e debater as questões.

Atividade 5

Agora, chegou a hora de você contribuir com seus conhecimentos históricos, sociais e ideológicos. Vamos, portanto, ampliar as reflexões acerca desses aspectos a partir dos seguintes questionamentos:

a) É comum, em nossa sociedade, os habitantes da periferia se deparar com problemas sociais? Por quê?

b) É correto afirmar que há crianças que vivem à margem da sociedade pelo fato de não terem oportunidades de uma (re)inserção social. Que fatores contribuem para essa exclusão?

c) A família realmente auxilia na formação da identidade dos jovens? Comente.

d) O autor escolheu uma pipa para fazer parte da brincadeira de Dua. Há algum significado nisso?

e) Há partes do texto como, por exemplo, as ações do trio em relação à personagem Dua que nos fazem lembrar de passagens bíblicas. É possível estabelecer essa aproximação? Quando isso ocorre?

f) Na sequência, após esse debate, produza um texto dissertativo argumentativo acerca das questões levantadas. O tema recai sobre os problemas sociais enfrentados principalmente pela comunidade carente. Essa será a primeira versão do texto que vocês deverão produzir. Para auxiliá-los na produção desse texto, vocês deverão ler com atenção as instruções sobre texto dissertativo argumentativo: Disponível em: <https://www.algosobre.com>. Acesso em 12 jan 2016.

Os textos serão recolhidos, corrigidos e, no próximo encontro, deverão ser passados a limpo, produzindo a segunda versão. O trabalho de Remição pela Leitura exige a terceira versão, que será realizada na última etapa de leitura

Para dar continuidade a nossa interpretação, faremos uma atividade mais prática. Vocês poderão utilizar os seguintes materiais: papel craft, lápis 6B, lápis de cor, borracha, cola, papel dobradura, sobras de lã e retalhos para representarem o conto estudado, através da ilustração, pintura e colagem. Recriem o conto, deem um novo olhar à narração. Enfim, façam suas inferências sobre a temática.

Contextualização

A 'contextualização' é a quinta etapa. Cosson (2014) sugere o aprofundamento da leitura através dos contextos que a obra traz. O número de contextos em uma obra literária é ilimitado. Nosso trabalho se concentra, nesse momento, na observação de apenas duas: a contextualização poética e a temática.

Atividade 6

A partir das atividades realizadas nas Etapas de Leitura anteriores, você pode perceber a importância que o autor dá à mãe de Dua e à dificuldade financeira sofrida não apenas pela mãe e filho, mas também pelos componentes do grupo e tantas outras famílias. Nessa perspectiva, observamos alguns problemas sociais evidenciados por meio da análise de um poema/canção, de uma pintura/tela e de uma tira em quadrinhos.

Vamos ouvir e depois ler a letra do poema/canção Maria, Maria, de Milton Nascimento e de

Fernando Brant. Em seguida, resolver as seguintes atividades.

Marque com um X o significado mais adequado para os excertos adaptados do poema/canção:

a) Quem traz no corpo esta 'sina'.

sinal aparente no corpo

marca, destino

b) Mas é preciso ter 'astúcia'.

manha, habilidade

dengo

c) É preciso ter 'grande força de vontade' sempre.

sede de vingança, ódio

gana

d) É preciso ter 'beleza'.

graça

esperteza

Note que a primeira parte do poema/canção é marcada pela primeira e segunda estrofes. Da mesma forma, a segunda parte pode ser marcada pela terceira e quarta estrofes. Desse modo, pinte as bolinhas, utilizando a cor vermelha para representar a primeira parte do poema/canção e a cor verde para representar a segunda parte:

Maria é definida mais especificamente como mulher.

















Maria é exaltada como uma mulher que tem força diante dos problemas.

Maria é apresentada como uma mulher que tem gana, raça e força.


Maria mostra-se em condição de igualdade com as outras mulheres.



Maria é revelada como uma mulher que, além de forte, tem beleza, graça e sonho. Essas qualidades levam-na a ter fé na vida.

✓ O poema/canção é composto por características que se referem à personagem Maria. Descubra, de acordo com a legenda de imagens, algumas delas:












E	L	S	O	C	G	A	F	B	N	D	H	T	I	R	P
															

Fonte: Elaborado pela Autora.

Responda:

- O nome Maria tem significado especial à tradição de nosso país? Comente.
- Esse nome está representando uma mulher específica? Comprove sua resposta com um verso do poema.

c) É possível considerarmos que o sujeito da criação literária retoma em suas criações diferentes olhares sociais nas diferentes esferas, ou seja, um *eu* potencial que escuta no discurso as vozes que se fazem presentes na linguagem, construindo efeitos de sentido que revelam discursos norteados pela *voz do outro*. Assim:

d) Segundo essa afirmação, qual olhar social abordado no poema foi destacado pelo eu lírico?

e) O que representa a figura feminina nesse poema?

Nessa segunda atividade, relacionada à Etapa de Contextualização, é a observação de uma pintura/tela e de uma tira em quadrinhos.

Texto 1

Observe a pintura/tela de Portinari: **Fonte:** Disponível em: <<http://www.proa.org>>. Acesso em 30 out 2016, e responda as questões sugeridas:

a) Em 1944, Candido Portinari compôs esta pintura denominada **Criança morta**. Ao observá-la que sentimentos ela desperta em você? Comente.

b) Quem são, provavelmente, as personagens representadas? O que elas estão fazendo? Há esperança em obter uma vida digna?

c) Imagine quais foram as possíveis causas para a morte dessa criança?

Texto 2

a) Observe essa tira em quadrinhos, publicada na Folha de São Paulo, em 2000, por Angeli e assinale as opções corretas:

O espaço onde ocorre a cena é rural.

A mãe da criança morreu.

Pai e filho são moradores de rua de uma grande cidade.

O pai da criança demonstra irritação ao responder às perguntas.

A criança é ingênua, porém reflexiva.

Os enunciados são constituídos, na voz do narrador e das personagens, como lugar de outras vozes e deixam entrever perfis portadores das palavras de outrem. A polifonia é um efeito de sentido que também pode se fazer presente no discurso literário através de um embate de vozes.

b) Atente novamente às duas representações. Agora, aponte três semelhanças e três diferenças entre os textos.

c) As personagens são ficcionais, mas estão representando a realidade de muitos cidadãos brasileiros. Em sua opinião, qual texto aponta maior efeito de sentido nesse embate de vozes?

No discurso dos dois textos, percebemos que os autores deles fizeram um espaço de denúncia social. Para tanto, lançaram mão de recursos ficcionais para mostrar o drama das personagens. Isso desperta a solidariedade e suscita a reflexão dos leitores. Encontre no caça-palavras vocábulos que representam esse problema social.

MISÉRIA	POBREZA	FAMÍLIA
EXCLUSÃO	SOCIAL	SOFRIMENTO
FOME	CRIANÇAS	PERSEVERANÇA
TRISTEZA	ABANDONO	REFLEXÃO
SECA	CHORO	DESIGUALDADE

Fonte: Elaborado pela Autora.

P Ú I É Q W E Q À P A Õ O Q U Â Ú L A À
X W E H P Ô N J Â H Â B S G Õ E D X P Q
Z Ô Ã E M O F Ô A Ç É Í M Q X X O É É Z
U X Z A Z E T S I R T N X N O Ô Ã J M S
É Ò F I Õ F N M S Ê Ó Í Ü R G E S N D O
V Í A Q C Á À G X L Â A P Q Z Ê U A Ê C
Q S Ç A Ã H F A M Í L I A Í I Z L B E I
V A N Í B N E J À Ã Ò R Z K Õ Â C A Ô A
Ó Ç A Á Ò O S E Õ M Ô É B Ü B Ô X N E L
O N R P Â T I D Ó G L S É S A W E D J B
Ã A E L Ü N P A Z Y I I G I Ú C N O X Y
Ú I V E U E O D Ç S I M J Ç X Õ Â N Ê X
M R E Ü Â M B L V O Õ H W B E U H O Ó S
K C S B D I R A D Í R J Z R R Á X L N R
Z M R S F R E U Ú N W O R E F Õ U W R Ü
Â Í E O X F Z G X Ü P Ó H Ê P Ç I Â Z J
Ó Ú P T Ú O A I N Ô Ó Í D C G Ô Ê H B Í
Ú Â B F H S W S U N Ó Ô Y F Ü A C E S Y
Á G Z R E F L E X Ã O Õ J Í O I S Õ C C
Y À A Õ T U F D I H D Ü A D À U Â N X G

Fonte: Elaborado pela Autora

Segunda interpretação

A sexta etapa é denominada **segunda interpretação** e o objetivo é a leitura aprofundada de um aspecto da obra que está sendo lida, “[...] centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2014, p. 92).

Atividade 7

Na etapa anterior, ao fazermos o estudo das obras (poema/pintura/tira em quadrinho), percebemos que o tema da exclusão social é fortemente retratado. Agora, vamos retomar o conto ‘Certos Amigos’, nosso objeto de análise, e identificar algumas passagens que apresentam denúncias sociais através da voz do narrador. A utilização de gírias na linguagem das personagens revela a presença de enunciados polifônicos que representam a voz de um grupo social, portanto, procuraremos revelar a identidade desse grupo. Também faremos atividades complementares com o uso das gírias.

A polifonia pressupõe uma multiplicidade de mundos, isso significa que diferentes vozes, ideologicamente constituídas, podem coabitar no texto, representando diversos sistemas de referências. “A polifonia ocorre quando cada personagem fala com sua própria voz, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo n personagens, existirão n posturas ideológicas” (LOPES, 2003, p. 74).

Os elementos linguísticos, que são comuns nos discursos literários, ampliam nossas expectativas no que diz respeito à construção do sentido do texto. Estes nos possibilitam a compreensão de que o homem é essencialmente múltiplo, à medida que o seu reconhecimento enquanto ser social se dá, principalmente, por meio das relações sociais entre si e o outro.

Considerando o aspecto polifônico (efeito de sentido percebido através da constatação da multiplicidade de vozes em um mesmo enunciado), aponte o discurso social, político e religioso representado na fala do narrador:

(1) Discurso social	() “Os sermões do pastor na igreja para onde ela o levava todo domingo e na qual ele ouvia falar de Deus e pecados e castigos e sofrimentos que perseguiram a todos os pecadores”.
------------------------	--

(2)Discurso político	() “E ela sempre voltava. Voltava cansada, vencida por dores que se espalhavam pelo corpo inteiro, infeliz com a velhice precoce que destroçava seu corpo aos trinta e poucos anos de uma vida ruim e quase sempre sobrecarregada de sacrifícios, perseguindo as poucas razões para continuar indo e voltando todo dia.”
(3) Discurso religioso	() O oxigênio do respeito e da honestidade escapava-lhe bem rapidamente pela boca e pelo nariz. Os temores pareciam abandonar o seu corpo magro e negro com o suor que fazia sua pele brilhar, dando a impressão de deixá-lo completamente nu, livre daquelas certezas até então inabaláveis.

Fonte: Elaborado pela Autora.

- a) Ao registrar essas considerações sobre esses discursos, você notou semelhanças com o poema, a tela e a tira em quadrinhos estudados na etapa anterior?
- b) Que atitudes poderiam ser tomadas para reverter os problemas mencionados?

As personagens de uma narrativa podem ser caracterizadas por meio de descrições, porém essa não é a única forma de caracterizá-las. A linguagem das personagens também permite ao leitor construir uma imagem de seu jeito de ser, de agir. Segundo Preti (2004), a gíria invade a língua oral popular e pode ser chamada de gíria comum ou vocabulário popular. Ela se faz presente especialmente nas classes menos favorecidas, mas também entre os jovens e em variados grupos sociais. Atualmente, devido à explosão dos meios tecnológicos e, conseqüentemente, o acesso rápido à informação, a gíria tem se ampliado rapidamente.

Difícilmente a gíria é entendida por pessoas de fora do grupo que a adota, funcionando como um código próprio, que distingue o grupo. Essa é uma das razões por que a gíria tem uma vida mais curta do que a forma mais tradicional da língua.

- c) Retire do conto as frases ou expressões que apresentam gírias. Separe por personagens, use as aspas e indique o número da página.

Bitó	
Coelhão	
Miguelzinho	

Fonte: Elaborado pela Autora.

Além do uso da gíria nas classes menos favorecidas, como vimos, sua presença é notada também dentro de um grupo social que mantém uma linguagem própria. Na próxima atividade, você terá contato com o uso de gírias entre jovens comuns de classe média de uma região do Brasil. Observe o anúncio da revista: Revista Fluir, mar. 2003, p. 16-7. E responda as questões:

- a) Cite as gírias mostradas nesse anúncio.
- b) É comum notarmos essas gírias em que grupo social?
- () sistema penitenciário
- () vendedores
- () surfistas
- c) De acordo com o tema do anúncio, marque uma das opções e complete a frase:
- () carros/tempestades
- () perigos/águas
- () surfistas/ondas
- Cada palavra tem relação com um dos movimentos dos ____ ou das ____ que eles enfrentam.
- d) O que cada imagem ilustra:
- () O uso da palavra em seu sentido próprio
- () O uso da palavra em sentido da gíria
- () O uso da palavra em seu sentido próprio e da gíria
- e) Qual a provável intenção do autor do anúncio ao expor essas imagens para ilustrar as palavras?
- f) E o carro? Por que foi colocado ao lado dessas imagens? É uma ilustração desnecessária ou tem significado para o anúncio?
- g) Moramos no interior do Paraná, estamos longe do litoral. Você conhecia algum desses termos usados pelos surfistas? O uso das gírias é amplo ou restrito? Comente.

➤ Vamos ler e discutir oralmente o próximo texto. Em seguida, responda as questões

propostas.

“Nada contra a gíria, bródi”

Pasquale Cipro Neto - Colunista da Folha

O professor de português é sempre o primeiro a quem se pergunta se a gíria é maléfica, benéfica ou indiferente. “A língua corre risco com a abundância e a difusão da gíria?”, perguntam os mais preocupados.

Não, a língua não corre riscos. Corre risco quem não sabe o lugar que a gíria deve ocupar. Muitas vezes, a gíria é o oxigênio da língua, o fruto mais rápido e imediato da criatividade linguística de um povo.

Frequentemente baseada em metáforas (relações de semelhança), a gíria tem forte poder de síntese. Usar a palavra “bagaço” para manifestar o estado em que se encontra uma pessoa ou um objeto dá bem a dimensão do poder de síntese e do caráter metafórico dessa linguagem.

Então tudo bem com o uso da gíria? Vale em qualquer situação? Não, não e não. Ela tem uso limitado. Certamente você não imagina que um determinado grupo social possa usar sua gíria em qualquer situação ou lugar.

Em outras palavras, muitas vezes a gíria não é coletiva. Não abrange toda a sociedade. Não há linguagem científica baseada em gíria. Não há linguagem jurídica baseada em gíria. Não se escreve um contrato em gíria. E não há dicionário universal de gíria.

E é aí que mora o perigo: se você limitar sua linguagem à gíria, pode ficar viciado e acabar perdendo de vista a necessária referência que o padrão formal da língua impõe.

Em uma dissertação de vestibular, o uso de gíria é impensável. Nada contra a gíria, bródi, mas tudo tem seu tempo e seu lugar.

Fonte: Cipro Neto (1999).

- a) A língua portuguesa de nosso país segue uma norma padrão. No entanto, sofre variações, especificamente na oralidade. Em sua opinião, a língua corre risco com a difusão da gíria? Por quê?
- b) Encontre no texto de Pasquale Cipro Neto uma frase que mostre que a gíria só deve ser usada na linguagem informal.
- c) Agora, encontre um exemplo desse uso, ou não uso, para justificar a questão anterior.

No ambiente carcerário, decorrem processos formativos de palavras. Como exemplo, temos o uso da gíria, uma ferramenta “a mais” que os detentos dispõem para se adaptar às condições da instituição penal.

Faremos atividades referentes à gíria utilizada em espaço de reclusão social, e exemplificaremos apenas um grupo. Destacamos que esses vocábulos não são fechados, por isso há variações entre as regiões brasileiras. As atividades estão organizadas em cinco grupos: lugares e outros, diálogos e expressões, objetos e lugares, nomes dados aos alimentos e refeições e nomes dados às pessoas.

1º Grupo.

Nomes ou características atribuídas aos apenados: gírias, unidades léxicas que designam nomes ou apenas características conferidas aos apenados.

Numere os significados com as palavras do quadro e localize-as no caça-palavras:

1. Pessoa em quem se pode confiar, amigo.
2. Aquele que se mantém na prisão sem pedir nada a ninguém.
3. Pessoa chata.
4. Pessoa que gosta de ver o circo pegar fogo, de confusão.
5. Parceiro em qualquer situação.
6. Pessoa que se responsabiliza por atos alheios.
7. Pessoa esperta e rápida no raciocínio.
8. Aquele que quer adivinhar e saber de tudo.
9. Agente penitenciário ou carcereiro.
10. Pessoa que se intromete na conversa alheia.
11. Cagueta, dedo-duro.
12. Pessoa que está há muitos anos presa.
13. Aquele que pula fora quando as coisas esquentam.
14. Sujeito bravo.
15. Pessoa que fica cuidando da vida alheia.
16. Bom amigo, bom companheiro.
17. Pessoa que agrada demais, puxa-saco.

18. Aquele que rouba mulher de malandro.
19. Sujeito fraco, “bunda-mole”.
20. Pessoa que não tem higiene.
21. Aquele que quer mandar na cela.
22. Pessoa gulosa.

CORRERIA	XERIFE	TANGA FROUXA
LARANJA	SANGUE BOM	SIMPÁTICO
PASSARINHO	MÃE DINAH	PIOLHO
PARAQUEDA	ZÓIO DE LULA	TIRICA
PITI BULL	LINCE	RADAR
ONÇA	PÉ DE PANO	LADO A LADO
PIPOCA	ISQUEIRO	ALIADO
CURURU		

Fonte: Elaborado pela Autora.

Após a realização das atividades sobre o uso da gíria dentro do sistema prisional, responda.

- a) Você considera importante a utilização das gírias entre os detentos? Por quê?
- b) Entre os exemplos citados, existe mais algum que você gostaria de mencionar?
- c) De acordo com Pasquale Cipro Neto, é preciso ter cuidado para não nos viciarmos com o uso da gíria. Qual a sua opinião sobre isso?

No próximo encontro, é necessário que todos tenham lido o conto ‘Olheiro’ da mesma obra *Cenas Urbanas*, de Júlio Emílio Bráz, pois nosso estudo estará centrado nessa narrativa.

Expansão

A última etapa proposta por Rildo Cosson (2014) é a ‘expansão’, momento de lançar-se nas relações textuais: a intertextualidade. Espera-se que os alunos estejam prontos para realizarem novas leituras. Na acepção deste autor, a expansão é essencialmente comparativa.

Atividade 8

Alunos, esse é momento em que realizaremos novas leituras. A primeira será o estudo do ‘conto Olheiro’, da obra *Cenas Urbanas*. A segunda leitura será a projeção do filme *O Contador de Histórias*, de Luiz Villaça. Na sequência, vamos explorar as relações textuais presentes nos textos.

Vamos reler o ‘conto Olheiro’ e discutir os pontos relevantes da narrativa. Em seguida, responder as questões:

- a) A personagem protagonista não é apresentada com nome próprio. Por quê?
- b) Aponte as características físicas e psicológicas do menino
- c) A pipa é apresentada na história como se tivesse vida própria e a parte física com uma beleza descomunal “[...] e a pipa, grandiosa, o sol filtrando cores estranhas, mas fascinantes através do papel barato e multicolorido [...] (BRÁZ, 2010, p. 23)”. Retire da narrativa outra caracterização atribuída à pipa.
- d) “[...] e a pipa transformou-se numa solitária gaivota rumando para o sol do mais quente dos verões de seus oito anos” (BRÁZ, 2010, p. 23). Qual o sentido dessa oração nesse contexto?
- e) A frase analisada é uma figura de linguagem, a metáfora. De acordo com Infante (2008), a metáfora ocorre quando uma palavra passa a designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. É um processo comparativo. Identifique outra frase com a mesma ocorrência.
- f) Outras personagens surgem no decorrer do conto. De modo restrito, as falas são dirigidas ao protagonista e o discurso utilizado é marcante para a caracterização delas. Qual o efeito de sentido causado no diálogo?
 - () O menino sente medo e insegurança porque no discurso dos rapazes percebe poder e ameaça.
 - () O menino sente insegurança por não ter família para o proteger, pois o discurso dos rapazes

transmite tranquilidade.

g) Marque as opções corretas em relação aos elementos da narrativa:

- O conto é narrado em 3ª pessoa.
- O conflito acontece logo nos primeiros parágrafos.
- O tempo é cronológico marcado por verbos no pretérito perfeito.
- O autor demarca o espaço: a favela, lugar fechado.
- O ambiente é caracterizado como 'feio', desconfortável [...] "biroschas espremidas entre as vielas úmidas e escuras da favela [...] (BRÁZ, 2010, p. 24).
- O discurso direto predomina na narrativa.
- O desfecho é marcado com a morte do protagonista, o término dos sonhos.
- A gíria é um elemento linguístico empregado no conto que não interfere no efeito de sentido no diálogo entre os rapazes e o protagonista.

Vamos corrigir as questões e ampliar nossas discussões, respondendo e interpretando as questões:

- a) Você acredita que o ambiente interfere nas ações das pessoas? Por quê?
- b) Na sociedade em que vivemos, é possível acreditarmos em um mundo mais justo?
- c) Por que há tanta desigualdade social em um país tão rico quanto o nosso? Esse problema faz parte somente dos dias atuais?
- d) Muitas crianças e adolescentes sofrem desde o nascimento com a disparidade social. Que ações governamentais contribuiriam para amenizar este problema?
- e) O trabalho infantil é reflexo de uma sociedade com problemas sociais e econômicos. O que poderia ser feito para tirar as crianças do trabalho e proporcionar o direito à educação?

Após a correção e debate sobre as questões, pense em uma criança que ficaria feliz em receber uma pipa feita por você, seu filho, sobrinho ou filho de um amigo. Então, vamos colocar essa ideia em prática? No dia da visita, vamos pedir para que ela seja entregue.

Nosso segundo momento de Leitura é assistir ao filme *O Contador de Histórias*, de Luiz Villaça. Observem as características e as ações do ator principal, a conduta de sua mãe, as personagens apontadas como más companhias, a paciência da pedagoga francesa, os espaços e os ambientes que contribuíram para a formação do menino, entre outros aspectos relevantes ao tema abordado. Em seguida, faremos um debate, a partir das questões apresentadas a seguir, para destacar alguns pontos apresentados no filme.

Ao observarmos as instituições responsáveis pela formação de crianças e de adolescentes retratadas no filme, podemos afirmar que os encaminhamentos foram coerentes?

- a) Em que parte da história apresentada a temática do filme se torna evidente?
- b) As amizades de Ricardo contribuíram para as decisões tomadas por ele?
- c) É comum nos depararmos com pessoas persistentes como aquela francesa que ajudou o menino?
- d) De acordo com a Lei 11.645/08, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, a luta dos negros e dos povos indígenas nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Em sua opinião, esse filme pode ser projetado para contemplar essa Lei?
- e) Em algum momento vocês se identificaram com a personagem Ricardo?
- f) Houve alguma parte do filme que levou vocês a se lembrarem de algum episódio de suas vidas? Comentem.

Faremos uma comparação entre as narrações: 'Certos Amigos', 'Olheiro' e 'O Contador de Histórias'. Preencham os parênteses com números correspondentes à história: (1) para 'Certos Amigos'; (2) para 'Olheiro' e (3) para O Contador de Histórias:

Família

- Totalmente desestruturada.
- Restringe-se à mãe que, por sua vez, supre a ausência paterna.
- Presente somente no final do conto.

Amizade

- Personagem principal não tinha amigos.
- Amigos influenciam as ações da personagem principal.
- O protagonista rejeita os conselhos de seus amigos.

Figura materna

- Ausente.
- Presente.
- Inocente.

Espaço

- Reformatório.
- Favela.
- Próximo à rua.

Educação

- A escola é frequentada.
- Conclusão do Curso Superior.
- Abandono escolar.

Linguagem

- Predomínio do Discurso Direto, gírias e figuras de linguagem.
- Predomínio do Discurso Indireto e figuras de linguagem.
- Palavras de baixo calão, gírias e, de modo sutil, palavras estrangeiras.

Contexto social

- Dificuldade financeira, mas com perspectivas de melhoras
- Extrema pobreza.
- Dificuldade financeira, porém, na vida adulta, acontece a superação.

Oportunidade de superação

- Nenhuma oportunidade é concedida ao protagonista.
- O protagonista aproveita a oportunidade oferecida.
- A espera de uma oportunidade honesta para melhorar sua vida e de sua mãe.

Desfecho

- O protagonista brinca com a pipa.
- O protagonista morre ao observar a pipa.
- O protagonista supera seus desafios e alcança o sucesso.

Vamos retomar o texto que vocês produziram no início de nossos estudos. A primeira e a segunda versão já estão prontas, mas o Projeto de Remição de Pena através da Leitura exige três versões. Acreditamos que as atividades orais e escritas que realizamos tenham contribuído para a ampliação de argumentações, por isso esse é o momento de vocês revisarem e exteriorizarem, na escrita, os conhecimentos adquiridos ou lapidados através de nossas reflexões.

Considerações finais

A proposta de trabalho ora em pauta é o resultado de estudos de pesquisa maior em que se insere o recorte apresentado, a qual partiu de reflexões sobre nossa prática docente relacionada ao diálogo com as teorias estudadas.

As práticas literárias dentro do sistema prisional estão ligadas à educação e constituem papel fundamental no processo de ressocialização dos detentos. De acordo com a Constituição Federal, a educação é uma obrigação do Estado, um direito a todos os sujeitos, por isso não pode ser vista como um privilégio, e sim como um dever a ser cumprido, independente da condição humana.

Assinalamos que há um desafio a ser enfrentado e, portanto, são necessários novos rumos educacionais com a criação e re(criação) de propostas pedagógicas que contemplem os anseios de jovens e adultos, sobretudo os que se encontram encarcerados. O governo do Estado do Paraná é o pioneiro no Projeto de Remição pela Leitura, e como professora atuante nesse projeto, propomos uma intervenção pedagógica significativa e próxima da realidade desses sujeitos.

Nossa proposta busca nas atividades de leitura, de análise, de interpretação e de discussão promover o letramento literário e o incentivo à continuidade de outras leituras dessa natureza, tais como poemas, contos, crônicas e romances. A idealizamos por intermédio da elaboração de exercícios

dinâmicos, em consonância com as estratégias de leitura sugeridas por Rildo Cosson (2014).

A observação de questões linguísticas como, por exemplo, o exame de enunciados polifônicos no discurso literário auxilia, em nossa opinião, o entendimento do aluno no tocante à apreensão das várias vozes que atravessam esse tipo de discurso e do efeito de sentido que podem ocasionar. Nesse entendimento, verificamos a presença da gíria na fala de algumas personagens, mostrando que o objetivo é caracterizar a linguagem de um grupo social, nesse caso, dos comprometidos com drogas, tráfico e criminalidade de modo geral. A análise desses elementos, fundamentais na linguagem, permitiu evidenciarmos o estilo do autor que utiliza de forma bastante contundente esse tipo de variação linguística, possibilitando uma aproximação mais profícua entre o público leitor e a obra, uma vez que a linguagem, na modalidade oral, alcança maior prestígio social, resultado das adaptações linguísticas produzidas pelos falantes.

Esperamos que nossa proposta auxilie outros profissionais, também preocupados em contribuir com o crescimento e desenvolvimento de cada sujeito no âmbito pessoal e coletivo, uma vez que a literatura favorece a troca de experiência entre as pessoas e contribui para fomentar a sensibilidade no homem. Nesse sentido, cabe ao professor, enquanto mediador, instigar e promover o acesso do aluno ao universo literário, tomando a narrativa como objeto de conhecimento e de desenvolvimento humano e cognitivo.

Referências

BRAZ, J. E. **Cenas Urbanas**. São Paulo: Scipione, 2010.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: *Vários Escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 235-263.

CLEUSA R. Disponível em: <https://www.autvis.org.br/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

CIPRO NETO, P. Nada contra a gíria, brodi. Folha de São Paulo, 18 jan. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/fohatee/fm18019914.htm>. Acesso em: 30 de out. 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

INFANTE, U. **Textos: leituras e escritas**. São Paulo: Scipione, 2008.

MENOR é baleado durante assalto a loja no centro de Machado, MG, G1 Minas [globo.com](http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2015/08/menor-e-baleado-durante-tentativa-de-assalto-no-centro-de-machado-mg.html), 11 ago. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2015/08/menor-e-baleado-durante-tentativa-de-assalto-no-centro-de-machado-mg.html>. Acesso em: 1 dez. 2015.

PRETI, D. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PIORIZI, B. **Julio Emilio Braz**: bate-papo literário traz autor de mais de 160 obras e roteirista dos trapalhões. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Ijw_2EZAi0. Acesso em: 03 jun. 2019.

POLÍCIA prende jovens de classe média com 300kg de maconha. **G1 globo.com**, 27 mar. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html>. Acesso em: 03 jun. 2019.

Capítulo 7

O letramento literário como sensibilização para poesia no contexto da EJA

Daniela Aparecida Ferreira Arfeli e Alba C. T. Feldman

Considerações iniciais

Partimos do princípio de que ler é uma necessidade universal, um direito de todo cidadão e uma prática social que deve ser desenvolvida na escola. O trabalho com o texto literário na escola pública, em especial na de assentamento, é relevante, uma vez que a leitura proporciona aos alunos assentados o conhecimento, o contato com a linguagem metafórica, a compreensão de elementos implícitos, ambíguos e figurados tão presentes na poesia.

No presente capítulo, propomos um trabalho de leitura e letramento literário com a linguagem poética, por meio do gênero discursivo poema, desenvolvido com alunos assentados do Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo, em uma escola pública do campo, no período noturno, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA - no 4º termo do Ensino Fundamental (9º ano), com faixa etária diversificada, entre dezoito a sessenta anos. Estes são moradores de pequenos lotes que conseguiram através do programa de Reforma Agrária oferecido pelo governo.

Nesse contexto, propomos atividades para que os educandos da EJA exerçam práticas vivas de leitura. Acreditamos que a leitura na escola deve ser realizada de forma que se ajuste mais à prática social, no sentido que os alunos sejam leitores efetivos, buscando “assumir uma postura protagonista em relação ao muito que a escola pode fazer para minorar a exclusão social” (ROJO, 2009, p. 8).

Salientamos que a função da escola e do professor é mediar o contato com a leitura literária. Nesse âmbito, sabemos que o educador do assentamento tem papel crucial no ensino e aprendizagem dos alunos e, portanto, é fundamental que empreenda “esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55).

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que o letramento literário para jovens e adultos, moradores do assentamento apresenta vantagens, podendo mostrar-lhes “um caminho de leitura que poderá ser transposto para tantos outros textos que ele venha a ler mais tarde” (COSSON, 2014, p. 103). É importante o desenvolvimento da competência leitora do aluno, dentro do campo literário, levando-o “a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler um texto e a tecedura da cultura. É essa competência que se objetiva no letramento literário” (COSSON, 2014, p. 103-104).

A literatura humaniza o ser humano por meio da alteridade. A leitura do texto literário promove reflexão, senso estético, cultura, possibilidade de percepção dos problemas do outro e de si mesmo. A literatura liberta, “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si, o que chamamos o bem e o que é o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2013, p. 175).

Diante do exposto, neste texto objetivamos instrumentalizar os alunos para a linguagem literária através da leitura de poesia, além de apresentar uma proposta de intervenção com ênfase no gênero discursivo poema. O corpus do trabalho é constituído pelo poema ‘O tempo é um fio’, da obra *O menino poeta* de Henriqueta Lisboa, cuja abordagem se entrelaça com outros textos, como ‘O relógio’, de Vinicius de Moraes, ‘Seiscentos e sessenta e seis’, de Mário Quintana, e o conto mitológico ‘O tear das Moiras’, como forma de refletir a temática do tempo e relacionar a experiência do texto literário com a vivência dos alunos, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino da leitura dialógica, e principalmente do letramento literário.

Justificamos este trabalho porque traz a poesia para a sala de aula, sobretudo em uma escola de assentamento, com alunos jovens e adultos, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino da leitura e o gosto pela literatura, em seu caráter humanizador dentro do contexto social, econômico e político de estudantes que participaram da Reforma Agrária. Assim, “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 60).

O desenvolvimento da proposta a ser apresentada apoia-se nos estudos críticos de Antonio Candido (2013), nos fundamentos do letramento de Cosson (2014), na perspectiva interacionista de Bakhtin (2011), nas etapas de leitura apresentadas por Cosson (2014) e Micheletti (2006), discutidas por Corsi (2015).

Neste estudo, não temos a pretensão de esgotar a fortuna crítica e teórica a respeito do tema. Pretendemos apenas contribuir com o letramento literário de alunos da EJA, de uma escola pública rural, de assentamento, discorrendo acerca da importância do acompanhamento do professor através da sequência básica de leitura, visando instigar os alunos para que estes descubram sentidos

embutidos no texto poético. A esse respeito, Candido, (2013, p. 77) salienta que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Por conseguinte, nosso principal intuito é minimizar as dificuldades dos alunos assentados de compreender a linguagem figurada. Nesse propósito, a poesia de Henriqueta Lisboa funciona como pano de fundo para enfatizar temáticas tão caras às necessidades humanas.

Proposta de intervenção

Micheletti (2006), em sua obra *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*, apresenta três etapas de leitura: decifrar códigos, analisar, interpretar. Para a autora, decifrar códigos consiste na significação inicial. Nessa etapa, a estudiosa nos explica que “se apreendem os sinais, o código, passando-se a decifrá-lo e, quase simultaneamente, se apreende uma significação de superfície” (MICHELETTI, 2006, p. 16). A segunda etapa, a análise, trata do significado no interior do discurso, e “consiste numa desmontagem para se atingir o significado no interior do próprio discurso” (MICHELETTI, 2006, p. 16). A interpretação envolve a relação dos sentidos com o mundo: “É nessa etapa que o diálogo do leitor com o texto se torna mais vivo, pois ele terá ativado todo o conhecimento de mundo e o terá posto em movimento” (p. 16).

Cosson (2014) também propõe três etapas de leitura. A primeira é chamada de ‘antecipação’ e “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto” (COSSON, 2014, p. 40), pressupõe os objetivos da leitura e as materialidades do texto que levariam à definição do formato e por consequência ao gênero, como, por exemplo: capa; título; número de páginas. “A leitura começa nessa antecipação que fazemos do que diz o texto” (p. 40). A ‘decifração’ é a segunda etapa de leitura. Nessa etapa, é preciso que o leitor decifre o texto, conheça o código linguístico. Nas palavras de Cosson, “Entramos no texto através das letras e das palavras” (COSSON, 2014, p. 40). A terceira etapa é chamada de ‘interpretação’. O autor avalia esse processo como “as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo”. Segundo Cosson (2014), interpretar é negociar o sentido do texto, dialogar com o autor, com o texto, tendo como limite o contexto.

Partindo dos pressupostos de Cosson e Micheletti, Corsi (2015, p. 34) ressignifica as etapas, propõe uma junção, pois julga “como indispensáveis para o processo de leitura do texto literário a ‘antecipação’, a ‘decodificação’, a ‘análise’ e a ‘interpretação’.

Diante disso, a análise do poema ‘O tempo é um fio’, de Henriqueta Lisboa, realizada neste trabalho, leva em conta a junção das etapas de leitura de Cosson e Micheletti propostas por Corsi (2015). Entendemos por ‘antecipação’ o “momento do encontro do leitor com o livro e sua materialidade física, pressupõe o conhecimento de elementos componentes da obra a ser lida como a capa, o título, o número de páginas ou mesmo o formato do livro” (CORSI, 2015, p. 34).

Ao observarmos a obra *O Menino Poeta*, de Henriqueta Lisboa, compreendemos que essa produção literária contempla o gênero discursivo poema pela distribuição do texto na página em linhas desfragmentadas, agrupamento dos versos, uso da linguagem conotativa. Apesar de o livro ter sido escrito há quarenta e quatro anos, permanece atual pela relevância, qualidade e referências às situações cotidianas. A versão analisada foi publicada pela editora Petrópolis em 2008. O prefácio foi elaborado pelo escritor Bartolomeu Campos Queiroz, o posfácio produzido por Gabriela Mistral, as ilustrações contam com traços de Nelson Cruz. O livro é composto de sessenta e seis poemas com muito lirismo, ritmo, linguagem metafórica, uso corrente de assonâncias, aliterações, onomatopeias e analogias.

A sequência básica de leitura envolveu um único poema dessa obra, “O tempo é um fio”. No entanto, os alunos foram convidados à leitura integral. Ao lerem a obra inteira, vivenciaram o lirismo e o mundo imaginativo de Lisboa. Os poemas ensinam, encantam e surpreendem pela concisão, densidade e reflexão.

A ‘decifração’ é o momento de encontrar “uma significação inicial do texto embasada no reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas linguísticas em geral” (CORSI, 2015, p. 34). Nessa parte, enfatizamos o reconhecimento da estrutura composicional e do estilo de acordo com os pressupostos teóricos bakhtinianos.

O poema ‘O tempo é um fio’ é escrito em versos, agrupados em oito estrofes que combinam livremente com a quantidade de versos. É reconhecido pelo arranjo singular das palavras: métrica, ritmo e pelo estilo de Henriqueta Lisboa para revelar as marcas linguístico-enunciativas. A sonoridade é explorada intencionalmente através do uso das aliterações e assonâncias.

O estilo, outro elemento analisado, permite observar que o poema em estudo explora prioritariamente os sentidos conotativos das palavras, os quais precisam ser elaborados pelo leitor com base nas “pistas” textuais. Henriqueta faz uso recorrente de figuras da linguagem figurada, procurando tirar das palavras os sentidos cristalizados pelo uso. Exemplo: no nível

semântico/figurativo, observamos 'O tempo é um fio' (metáfora); comparação: 'Lá vai o tempo como um farrapo'. Anáfora: repetição do verso 'O tempo é um fio'.

Na análise do poema quanto ao nível fonético, verificamos que apresenta repetição dos fonemas /F/; /T/ e /S/, além da repetição das vogais 'ai'. No nível morfosintático, há uso de advérbios na 1ª estrofe: bastante, à toa. Na 2ª estrofe, no 5º e 8º verso, o mais. A 3ª estrofe: muito. 7ª estrofe: ainda, exprimindo circunstância de tempo.

Além disso, a poetisa faz uso da conjunção adversativa "mas" no início da 7ª estrofe. Usa repetição do verso "O tempo é um fio", no início da 1ª, 2ª e 3ª estrofes; no final da 5ª, 7ª e 8ª estrofes ocorre a repetição da palavra tempo. Utiliza o ponto de exclamação na 2ª, 6ª, 7ª e 8ª estrofes.

A 'análise' "se dá quando o leitor faz as primeiras compreensões da materialidade do enunciado narrativo, compondo sentidos para o que se encontra no interior da obra, traçando um caminho para chegar à interpretação" (CORSI, 2015, p. 34). Nessa etapa predomina, conforme a perspectiva 'bakhtiniana' - o estilo. Observamos a expressão da comunicação discursiva no poema e a expressão pessoal da poetisa. Na tessitura do poema de Lisboa, podemos reiterar os sentidos possíveis para a materialidade literária. Nesse poema, há anáfora, repetição do verso 'O tempo é um fio' nas três primeiras estrofes para enfatizar a ideia de que o tempo é comparado a um fio.

A combinação entre as palavras procura também efeitos de sonoridade, sendo recorrente a presença de aliterações (repetição de sons consonantais), assonâncias (repetição de sons vocálicos), alternância de sílabas fortes e fracas em ritmo e combinações das terminações das palavras em rimas, como marcas estilísticas próprias da recriação poética de Lisboa. Henriqueta alitera os fonemas /f/, /t/, /s/ em: 'O tempo é um fio/bastante frágil./ Um fio fino/que à toa escapa'. Há a repetição do fonema /f/, o tempo sendo solto como um fio se desenrolando. E mais adiante, em 'o tempo é um fio./Tecei! Tecei!', temos a repetição do fonema /t/ pressupondo a transitoriedade do tempo. E na quarta estrofe, 'por entre os dedos./Escapa o fio,/perdeu-se o tempo'. Na oitava estrofe, os versos 'Soltai os potros /aos quatro ventos,/ mandai os servos/ de um polo a outro,/vencei escarpas,/ dormi nas moitas, /voltai com o tempo/ que já se foi!', a repetição do fonema /s/ pode estar associada ao soltar dos fios e o passar o tempo.

Na primeira estrofe, o adjetivo frágil é intensificado pelo advérbio 'bastante' e na quarta estrofe o advérbio 'à toa', ambos simbolizando que o fio da vida pode escapar de repente, de forma fácil, uma vez que é efêmero.

Além disso, o uso do artigo indefinido proposto pela poetisa representa qualquer fio. Porém, o tempo é determinado pela presença do artigo 'o'. O tempo aqui é a vida. Observamos, no 2º verso da segunda estrofe, o uso do verbo no imperativo, acompanhado pelo ponto de exclamação: 'Tecei! Tecei!', apresentando um apelo feito ao sujeito, cuja ênfase é dada à ação de tecer para prender o tempo. O verbo tecer é representado pela ação de entrelaçar fios para formar tecidos, redes, esteiras, cestos; o mesmo que trançar. O eu poético faz um apelo: 'Tecei! Tecei!', provavelmente para que se aproveite o fio do tempo. No terceiro verso, o uso da locução adjetiva 'rendas de bilro' especifica o processo de como a renda é tecida, podendo ser relacionado à tessitura do tempo.

É preciso evidenciar que os adjuntos adverbiais de modo conferem atributos ou qualidade às ações, sugerindo melhor aproveitamento do tempo. A autora utiliza advérbios de intensidade no poema: mais, muito, bastante. O 'mais' modifica os substantivos 'empenho, astúcia'. Nessa perspectiva, a tessitura das malhas e redes necessitam de 'mais empenho'; de 'mais astúcia'.

O verso 'Mas ainda é tempo!' está bastante destacado, pois sozinho forma uma estrofe. A conjunção 'mas', seguida do advérbio 'ainda', traduz a possibilidade de se fazer algo, pois evidencia a possibilidade do tempo que resta. O uso do ponto de exclamação nos fornece essa ideia.

Na última estrofe, o eu poético parece fazer um apelo final convocando o sujeito a ações mais intensas, mais fortes, mais contundentes. Para isso, a poetisa usa verbos no imperativo: 'soltai os potros /aos quatro ventos', no sentido de liberdade, aproveitar o tempo; 'mandai os servos/ de um polo a outro', indica sacrifício, 'vencei escarpas, dormi nas moitas', reitera o desafio à força. Henriqueta nos dá instruções, ou seja, uma receita de como fazer 'voltai com o tempo que já se foi!', indica reconstrução, o reconciliar do que é ainda possível.

Corsi assinala que na etapa da 'interpretação' "o leitor entende o que escreveu o autor e que se traduz na linguagem composta de enunciados contendo os sentidos oferecidos por determinadas comunidades" (CORSI, 2015, p. 34). Nesse momento, o leitor retoma as etapas anteriores e as associa ao seu conhecimento de mundo, ao contexto de produção da obra e faz inferências que podem extrapolar o sentido do texto.

É apresentado o primeiro elemento enunciativo de Bakhtin - o conteúdo temático. Na leitura do poema podemos perceber o posicionamento do eu-lírico acerca da vida, de modo inquietante e transcendente. A poesia indica como aproveitar o tempo por meio de metáforas. Diante disso, recomenda que é preciso tecer rendas de bilro com gentileza. Tecer franças espessas com mais

empenho, visto que carregam frutos. Tecer malhas e redes com mais astúcia, pois apanham peixes.

O texto é composto pela analogia que 'O tempo é um fio'. Ante o exposto, constatamos que o homem possui o precioso fio em suas mãos, o fio da vida, que precisa ser cuidado atentamente, tecido meticulosamente por mãos habilidosas, que valorizam o viver. Caso o ser humano descuide de tal fio, este escapará, e, por conseguinte, sua vida também. O tempo é descrito, no poema, de maneira inquietante e transcendente; o tempo perdido é comparado a um farrapo, é jogado à toa.

Henriqueta, por meio de sua poesia, convida o leitor a desvelar a grandeza da existência humana e o uso do tempo/vida com que cada ser humano foi presenteado. O fio, tal qual o tecido, é um ligador. Símbolo da continuidade. O poema explora metaforicamente a imagem do fio como o tempo/vida que o ser humano possui como dádiva divina. Durante a nossa existência, tecemos, transpassamos nosso fio com outros fios, nossas vidas com outras vidas. São as relações que construímos enquanto humanos. Muitas coisas que tecemos são como 'rendas de bilro', delicadas, necessitam de muita dedicação e zelo como, por exemplo, nossa família. Tecemos também 'franças espessas', que são nossas relações profissionais, nas quais construímos 'malhas' e 'redes' firmes que possam suportar os 'frutos' e apanhar os 'peixes', símbolo de conquistas.

O poema 'O tempo é um fio' tem relações intertextuais com 'O relógio', de Vinicius de Moraes e 'Seiscentos e sessenta e seis', de Mário Quintana e o conto mitológico 'O tear das Moiras', de Adriana Bernardino. Quanto à temática, o tempo é apresentado de maneira diferente nas obras, porém complementar. No poema de Lisboa, o tempo é fluido e frágil, pode-se quebrar a qualquer momento, como percebemos através da aliteração da consoante f. No poema de Vinicius, o tempo é inexorável, o relógio mostra-se cansado de marcar o tempo fugidivo. Já o eu-lírico de Quintana aconselha a utilizar bem o tempo diante da transitoriedade. No conto *O tear das Moiras* estabelecem-se os destinos humanos e dos deuses. O fio liga os seres com o mundo.

No poema de Lisboa, a intertextualidade se dá de forma implícita. Os textos mantêm diálogo entre si, uma vez que atribuem mais significação e compreensão da temática do tecer do tempo. Como vemos, essa interligação do poema 'O tempo é um fio' marca o aspecto da efemeridade entre eles. De fato, os textos nascem a partir da influência de outros. "Todas as palavras abrem-se assim às palavras do outro" (SAMOYAUULT, 2008, p. 21).

Esse é um dos objetivos deste trabalho: construir o espaço intertextual em sala de aula. É pela exploração consistente e sistemática que o leitor solidifica e amplia o conhecimento de sua cultura. Por essa razão, o espaço a ser ocupado pela leitura intertextual na sala de aula é fundamental para a construção do repertório social e cultural do aluno do assentamento da EJA.

Cosson (2014) propõe os quatro passos da sequência básica de leitura do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. Vamos a elas.

A 'motivação' "consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação" (COSSON, 2014, p. 54). Para trabalhar essa etapa, os alunos são convidados a refletir sobre a temática da fugacidade do tempo, com duração de seis aulas. Primeiramente, são motivados pela brincadeira do relógio ou como é conhecida: 'Gato e rato'. A brincadeira oportuniza o resgate da infância, da ludicidade e a interação do grupo para refletir sobre o tema do tempo.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos formam uma roda de mãos dadas. Na primeira rodada, dois alunos são escolhidos ou pedem para ser o gato e o rato. Assim, o rato fica dentro da roda e o gato do lado de fora. Tanto o gato quanto o rato podem andar à vontade em seu espaço. Um dos alunos será a porta e outro o relógio. Para começar, o gato pergunta para a porta: 'Seu ratinho está?'. Os alunos respondem: 'Não. Ele foi comer queijo!'. Em seguida, o gato pergunta para o relógio: 'A que horas ele volta?'. O relógio responde o horário que quiser, por exemplo, 6 horas. Então os alunos começam a contar e o senhor gato vai perguntando: 'Que horas são?'. Os alunos respondem: '1 hora'. E assim seguem as perguntas do gato e as respostas da roda. Quando chega o horário determinado pelo relógio, o gato pergunta: 'Seu ratinho está?'. A porta vai dando informações sobre o rato como, por exemplo, 'está escovando os dentes, tomando banho, vestindo roupa', etc., até que chega um momento em que a porta responde 'Está'. O gato pergunta: 'Pela porta ou pela janela?'. Se a resposta for pela porta, ele só poderá passar pelo aluno que é a porta. Se a resposta for pela janela, os alunos da roda erguem os braços e o gato poderá passar por qualquer lugar. A brincadeira recomeça quando o gato pega o rato.

Fonte: Elaborado pelas Autoras

Ainda na etapa da motivação, após brincarem, os alunos fazem a audição da música *Oração ao tempo*, composta por Caetano Veloso em 1979 e interpretada por Maria Betânia, disponível na internet⁴³.

A música *Oração ao tempo* foi composta há quase quatro décadas. É uma canção clássica por possuir temática de caráter sagrado e ensinamento à vida. O compositor mantém diálogo íntimo e prece suplicante ao 'mais lindo dos deuses': o senhor tempo. A letra tem estrutura fixa, composta por dez estrofes, com cinco versos. Em cada estrofe, a palavra tempo é repetida oito vezes, na forma de

vocativo, com o intuito de reger e dar forma ao destino humano.

ORAÇÃO AO TEMPO⁴⁴

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
(...)

Depois de ouvir a música, os alunos têm um momento de aquecimento, e o professor os indaga com questões relativas às evocações e aos sentimentos que a música lhes provocou.

1. Vocês já conheciam essa música? O que sabem sobre a cantora?
2. Como vocês percebem o tempo? Como é marcada a passagem do tempo?
3. Vocês acham que seu tempo é bem usado?
4. O que vocês fariam se pudessem voltar no tempo?
5. O que o verso “Tempo tempo tempo tempo, és um dos deuses mais lindos” sugere?

Na sequência, os educandos são questionados sobre o poema ‘Poética’, de Vinicius de Moraes⁴⁵, declamado pela cantora Maria Betânia:

POÉTICA

De manhã escureço
De dia tardo
De tarde anoiteço
De noite ardo.
(...)

Nesse caso, a motivação pressupõe que o professor instigue os alunos com questionamentos previamente delimitados do poema:

1. A primeira estrofe apresenta noções de tempo através de quais marcações temporais?
2. Há palavras que indicam contradição? Quais são?
3. Que fases da vida são mencionadas na primeira estrofe?

O professor é o mediador para “promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura [...]” (COSSON, 2014, p. 103). Na busca dessa mediação, sugerimos a leitura do livro *O Tear das Moiras*, de Adriana Bernardino, que trata da temática do poema mote. Lembramos que o conto apresenta a intervenção das Moiras no destino humano; além disso, convida à reflexão sobre o papel de traçar, tecer, fiar os destinos das pessoas. As três personagens detêm a dinâmica da vida e da morte. Cloto é a fiandeira que segura o fuso e vai puxando o fio da vida; Láquesis, a que enrola o fio da vida e sorteia o nome de quem vai morrer; e Átropos, a que corta o fio da vida.

Para motivar a leitura do conto mitológico são levantados os conhecimentos prévios dos alunos em relação à obra: ‘Vocês conhecem alguma história da mitologia? Qual? O que você pode observar nas ilustrações da capa? Vocês conhecem a autora Adriana Bernardino? E o ilustrador Getulio Delphim? Qual o sentido do verbo tear? Vocês já ouviram falar sobre as moiras?’

Em seguida, o professor faz uma leitura conjunta do livro. Os alunos sentam-se em roda e observam as ilustrações, os elementos paratextuais presentes no livro. O educador deve envolvê-los com perguntas centradas nos elementos narrativos: ‘Quem eram e onde viviam as três Moiras? Qual a função de cada uma? Quem se atreveu a invadir a morada das Moiras? Qual o objetivo? As moiras aceitaram a proposta? Por quê? O plano de Apolo deu certo?’

Na etapa da ‘introdução’, ocorre a apresentação do autor e da obra. O educador deve fornecer informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; proporcionar apresentação física da obra e explorar os elementos paratextuais (leitura coletiva do objeto livro); levantar hipóteses acerca da leitura (orelha, capa, contracapa, prefácio) e justificar a primeira impressão.

Após o término da leitura da obra, os alunos são convidados a visitar a sala de leitura para entrar em contato com a materialidade da obra e a biografia da poetisa. Cada aluno deve receber um exemplar de *O Menino Poeta* do acervo da sala de leitura.

O livro faz parte do programa 'Apoio ao Saber', projeto da Secretaria da Educação de São Paulo, cujo objetivo é incentivar a leitura. O programa estabelece a entrega anual de um kit composto por três livros para cada um dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio da rede.

Na sequência, os alunos têm a oportunidade de folhear o livro, perceber as ilustrações. São levantadas questões referentes à capa, folha de rosto, segunda capa, sumário, prefácio, posfácio, quarta capa, orelhas, lombada.

Nesse momento, são feitos questionamentos quanto aos aspectos da capa do livro: 'Qual o título do livro? O que o título sugere? Qual o nome do autor? Você já leu algum texto desse autor? Qual editora publicou a obra? Em que ano? A obra é destinada para quais leitores? Por quê? O que quer dizer a expressão 'obra completa'? Quem escreveu a primeira orelha? E a segunda? O livro está escrito em prosa ou em versos? Por quê? Você sabe o que é lombada? Que informações estão inseridas nela? Quem ilustrou o livro? Você acredita que as ilustrações atribuem algum sentido à obra?'

Após as indagações iniciais, os alunos são convidados a folhear o livro e observar atentamente os poemas. O professor novamente faz questionamentos orais: 'A que gênero pertence esse texto? Por que é diferente de uma notícia de jornal, de um conto, de um relato de experiência vivida, por exemplo? Como as palavras se organizam no papel? Elas preenchem todo o espaço das linhas, da margem esquerda à direita? Há linhas em branco entre os versos?'

Posteriormente, os alunos apreciarão, através de leitura compartilhada da biografia, aspectos da vida e obra da poetisa.

Para melhor compreensão dos alunos, devem ser levantadas as seguintes indagações: 'Quando e onde Henriqueta nasceu? Ela dedicou-se exclusivamente à composição de poesias ou teve outra profissão? Como é caracterizada sua poesia?'

Após reflexões sobre a biografia da autora, é importante destacar aspectos do ilustrador na contracapa. A mediação deve ocorrer através de questionamentos prévios: 'Você já conhecia o ilustrador Nelson Cruz? O que você entende desse trecho em que o ilustrador diz: 'Algumas ilustrações perseguem um desenho que tenho de ver sempre um adulto com uma criança no colo dividindo um livro?'

O terceiro passo - 'leitura' - é o momento de contato com a obra propriamente dita. Nessa etapa, há intervalos de leitura, sugeridos pelo autor, considerados espaços de tempo para envolver os alunos na temática. Para que o aluno construa um diálogo com o texto, devemos apresentar os benefícios no processo de letramento literário. Isso é realizado mediante o poema, em oito horas/aulas. Primeiramente, o aluno é convidado a assistir ao vídeo [O tempo é um fio 46](#), de Henriqueta Lisboa, disponível na internet.

O TEMPO É UM FIO

O tempo é um fio
bastante frágil
Um fio fino
que à toa escapa.

Fonte: Lisboa (2008, p. 65-67).

Depois de exibido o vídeo, cada aluno recebe a obra *O menino poeta* para leitura. O poema, por ser um texto curto, deve ser dividido em três momentos: a leitura de reconhecimento, realizada silenciosamente pelos alunos; a leitura expressiva, feita pelo professor, em voz alta, explorando a sonoridade do texto; a terceira leitura, em forma de jogral pelos alunos, com voz (masculina e feminina). Durante o ensaio da leitura, o professor enfatiza aspectos voltados à entonação e ritmo da leitura.

Após os alunos terem realizado os momentos da leitura, o professor discorre sobre questões voltadas às três dimensões: conteúdo (temático), estilo da linguagem, construção composicional pautadas na teoria do gênero discursivo de Bakhtin (2011), conforme a fundamentação teórica.

Para que haja maior sistematização por parte dos alunos, devem ser entregues a estes algumas perguntas a serem respondidas primeiramente de modo oral e em seguida por escrito.

a) Questões direcionadas à construção composicional

1. Como o texto está organizado na folha? Está escrito em parágrafo ou versos?
2. A que gênero pertence?
3. Onde normalmente encontramos esse gênero?

4. Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade?
 5. Quantos versos e estrofes há no poema? As estrofes são regulares?
 6. Leia outra vez os versos: 'O tempo é um fio/ bastante frágil/ Um fio fino/ que à toa escapa'. Qual é a consoante que se repete nesses versos? E as vogais?
 7. Leia e releia os versos citados para responder: o efeito sonoro produzido por essa repetição pode ser importante para a construção do significado do poema? Por quê?
- b) Explorando o estilo da linguagem
1. Observe a linguagem do poema: as palavras empregadas, o modo como as frases foram escritas. Como você caracteriza a linguagem?
 - a) denotativa
 - (b) conotativa
 2. Releia a primeira estrofe do poema e responda à questão.
'O tempo é um fio/bastante frágil/ Um fio fino que à toa escapa'.
 - a) Que palavras o eu lírico utilizou para caracterizar o tempo?
 3. A 'anáfora' consiste na repetição de uma ou mais palavras para dar ênfase a uma ideia. É muito usada em poesia, no início de versos. 'Qual o verso se repete? Em qual (is) estrofe(s) isso acontece? Que sentidos esta repetição/anáfora pode atribuir ao poema?'
 4. A 'metáfora' é uma figura de linguagem que se caracteriza por conter uma comparação implícita. A poetisa Henriqueta Lisboa constrói uma metáfora, que pode ser observada na comparação entre:
 - (a) a imagem do fio como o tempo/vida que o ser humano possui.
 - (b) o sentimento de desilusão por falta de tempo.
 - (c) a ironia da poetisa e a falta do tempo.
 - (d) as rendeiras desiludidas e o artesanato de bilro.
1. Pesquise no dicionário o significado da palavra tempo e do verbo tecer.
 2. Por que no poema o verbo 'tecer' vem acompanhado do ponto de exclamação: 'Tecei! Tecei!'
 3. Nos últimos versos desse texto 'voltai com o tempo/que já se foi!', o 'eu lírico' (a voz que fala no poema) demonstra que está:
 - a) preocupado com a ação do tempo.
 - b) desanimado com o passar do tempo.
 - c) com saudades do tempo passado.
 - d) com medo do tempo que virá.
 4. No poema, o autor cria uma imagem para representar uma ideia. Qual trecho mostra isso?
 - a) 'Malhas e redes com mais astúcia'. (v. 7)
 - b) 'O tempo é um fio por entre os dedos'. (v. 11)
 - c) 'Mas ainda é tempo!' (v. 16)
 - d) 'voltai com tempo que já se foi...' (v. 20)
 5. No contexto da sétima estrofe do poema, a expressão 'Mas ainda é tempo!' acentua uma relação de:
 - (a) causa e efeito do passar do tempo.
 - (b) indica um rompimento, possibilita que é possível aproveitar o tempo.
 - (c) semelhança entre a vida e o tempo.
 - (d) identidade do 'eu lírico' em deixar escapar o tempo.
 6. A escolha dos verbos 'escapar', 'perder', no presente do indicativo, na 5ª estrofe, pressupõe:
 - (a) A transitoriedade do tempo.
 - (b) Aprisionar o tempo.
 - (c) Apressar a efemeridade da vida.
 - (d) Aguilhoar a brevidade.
 7. Releia os versos e responda: Na primeira estrofe: 'O tempo é um fio/ Um fio fino/ que à toa escapa'. Na 6ª estrofe: 'O tempo é um fio/ por entre os dedos./ Escapa o fio, /perdeu-se o tempo'.

‘De que forma o fio do tempo pode escapar? Como e quando perdemos tempo? Descansar é perder tempo?’

8. Que imagem você observa nas páginas 66 e 67 do livro em que o poema se encontra? Qual a referência da imagem com os versos ‘Tecei! Tecei! /Rendas de bilro / com gentileza’?. ‘Por que o ilustrador focou nesta imagem?’

9. Como se configura o tempo nos textos que você analisou?

Após a leitura, propomos um debate sobre a relação intertextual entre o mito *O tear das Moiras*, de Adriana Bernardino, e o poema mote. Nesse debate, deve ser enfatizada a analogia do fio, no sentido de explicitar o diálogo que os textos estabelecem. Através da mediação docente, os alunos perceberão a associação comparativa do tempo com o fio e a fragilidade que essa relação ocasiona. Os alunos observarão a simbologia da ação de tecer (poema) e tear (conto).

Durante o debate, sugerimos analisar o comportamento das moiras na arte de fabricar, tecer e cortar o fio da vida dos mortais com o tecer das rendas de bilro e a fragilidade do tempo. Além disso, é preciso analisar a ligação metafórica do trabalho artesanal de tear com o poder das fiandeiras em traçar os fios e o destino de cada ser humano. O educador deve levar os alunos a perceber a simbologia do verbo tecer com a necessidade de aproveitar o tempo, uma vez que é evidenciada a rapidez e o tempo de vida.

1. Como é apresentado o comportamento das moiras?
2. As rendas de bilro são tecidas pelo mesmo misticismo empregado no conto mitológico?
3. Você acredita que há uma relação entre as forças sobrenaturais como das fiadeiras com o poder de fiar o destino humano?
4. Como vocês tecem suas vidas? Percebem a transitoriedade do tempo?
5. Você acredita em destino ou temos livre arbítrio para tomarmos nossas decisões?
6. Tecer exige esforço de trabalho das fiadeiras. Se você tivesse um tear que pudesse tecer o seu dia, como seria?

Intervalos de Leitura. Explorando alguns Intertextos: Planejamos dois intervalos de leitura que buscam dialogar com o poema e explorar seus intertextos ‘O tempo é um fio’ em diferentes enfoques.

O ‘primeiro intervalo’ é a audição da música⁴⁷ e a leitura do poema ‘O relógio’, de Vinícius de Moraes, que faz parte do livro de poemas infantis *A Arca de Noé*. Para maior clareza de compreensão, exibimos o vídeo do poema ‘O Relógio’, apresentado no episódio do programa infantil de televisão Castelo Rá-Tim-Bum, produzido e transmitido pela TV Cultura⁴⁸ na versão musicada. Posteriormente, realizamos a leitura oral feita pelos alunos, com ênfase no ritmo, na sonoridade, na musicalidade e na expressividade.

‘o Relógio’

Passa, tempo, tic-tac

Tic-tac, passa, hora

Chega logo, tic-tac

Tic-tac, e vai-te embora

(...)

Fonte: (MORAES, 2004, p. 20).

Após a leitura, realizamos discussões orais sobre o texto: ‘Que tipo de relógio você tem em casa: de parede, de pulso? O relógio da sua casa produz algum tipo de som? Qual? O som ‘tic-tac’ é familiar para você? Há na sua casa um relógio que produza esse som? Em que momentos do dia você costuma olhar o relógio? Por que você faz isso? Você gosta de relógios que façam barulho? O que nos relógios mais o incomoda? Por quê?’

Em seguida, os alunos responderão no caderno as questões propostas:

1. Identifique as palavras que Vinícius de Moraes usou para relacionar com o título do poema: ‘O Relógio’.
2. Por que o autor do texto usa a expressão ‘tic-tac’? O que representa essa repetição ao longo do texto?
3. Observe a estrofe:

Passa, tempo, tic-tac

Tic-tac, passa, hora

Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo.

O autor, para marcar o ritmo do poema apresentado acima, usa vírgulas. O que isso nos faz lembrar?

4. As palavras opostas: 'chega x vai-te embora / depressa x atrasa, demora / dia x noite' são usadas no texto para:
 - a) Demonstrar certa tristeza do poeta.
 - b) Realçar a musicalidade e o tom da brincadeira na poesia.
 - c) Ilustrar o vai e vem dos ponteiros do relógio.
 - d) Dar um tom de algo inacabável.
6. A passagem do tempo deixa o relógio satisfeito? Como é possível perceber isso?
7. Sobre o poema, é possível inferir que:
 - a) a repetição da onomatopeia 'tic-tac' sugere que o tempo não passa.
 - b) o texto sugere que o tempo passa lentamente.
 - c) o ritmo é determinado pela quantidade de sílabas em cada verso.
 - d) as reticências do último verso são usadas para indicar dúvida.

O 'segundo intervalo' refere-se ao poema 'Seiscentos e sessenta e seis', de Mário Quintana, presente no livro *Nova Antologia poética*, de 2007. No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, ressaltamos que, ao observar atentamente a poesia de Quintana, percebemos um estilo bastante diversificado, uma vez que sua produção literária é marcada por características simbolistas, românticas, realistas e modernistas, carregada de bom humor e de lirismo. Quintana, com simplicidade, imprimiu profunda reflexão à observação cotidiana e se preocupou com a cidade e a gente, além dos detalhes do ambiente.

SEISCENTOS E SESSENTA E SEIS

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6^a-feira...

(...)

(QUINTANA, 2007, p. 99).

O poema chama nossa atenção porque aborda a impotência humana de não controlar a ação do tempo. Durante as atividades de pré-leitura, é preciso envolver os alunos sobre o cronometrar do tempo 'seis horas', 'sexta-feira', 'sessenta anos' e o diálogo entre os poemas de Quintana e Vinícius de Moraes proposto pelo substantivo 'relógio'. O professor deve mediar esse momento para que os alunos percebam a postura de aconselhamento que Quintana assume para o leitor: 'E se me dessem — [...] um dia — uma outra oportunidade/eu nem olhava o relógio/seguia sempre, sempre em frente.../E iria jogando pelo caminho a casca dourada/e inútil das horas'.

O professor novamente deve questionar os alunos com atividades de pré-leitura: 'Você concorda com a ideia de que o tempo passa muito rápido? Você se preocupa com o passar do tempo? Ao lembrar o tempo que passou, do que você tem saudade? Se tivesse oportunidade, o que mudaria no seu passado?'

Em seguida, podem ser apresentadas questões de pós-leitura do poema:

1. As reticências foram usadas, no fim de alguns versos, com o sentido de expressar:
 - a) o cansaço que a passagem do tempo traz.
 - b) a lentidão com que o tempo vai passando.
 - c) a continuidade da passagem do tempo.
 - d) o sentimento de que nada muda com o tempo.
2. 'Quando se vê' (versos 2, 3 e 4) 'e Agora' (verso 5) referem-se ao tempo.
 - a) A ideia de tempo que ambos transmitem é a mesma?
 - b) Se não for, caracterize cada uma delas:
3. O poeta afirma no verso 5 que 'Agora é tarde demais para ser reprovado'. Você concorda com a afirmação do poeta? Justifique.

4. Por que o poeta afirma “eu nem olhava o relógio/seguia sempre em frente...”?
5. O texto poético apresenta, na maioria das vezes, uma linguagem conotativa, simbólica. Considerando essa afirmação, explique o último verso do poema.
6. No início do poema, o eu-lírico é representado por, ‘ao longo do poema ele se transforma para a pessoa’, o que essa transformação confere ao poema?
7. Mário Quintana afirma que ‘Ao escrever, estou mais perguntando do que respondendo’. De que maneira se pode relacionar essa afirmação ao conteúdo do poema?

O último passo é a ‘interpretação’, que se constitui das inferências para chegar à construção do sentido do texto em de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Cosson (2014) destaca que o importante na interpretação é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizá-la de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.

No trabalho com o poema ‘O tempo é um fio’, a interpretação interna seria aquela em que o leitor, após a leitura, é capaz de construir um sentido, pessoal e baseado em seus conhecimentos de mundo, para aquele texto. Para essa etapa devem ser utilizadas quatro aulas.

Nesse momento, retomamos os aspectos abordados nas etapas de leitura e associamos ao que somos socialmente. Para estabelecer essas relações, instigamos os alunos a um breve debate com questões voltadas ao poema central:

1. Em sua opinião, por que o poema é intitulado ‘O tempo é um fio’?
2. Em que momento o ‘tecido do tempo’ é útil? E quando se torna inútil? O que pode representar essa inutilização do tecido (farrapo jogado à toa)?
3. A última estrofe imprime uma vasta e farta movimentação. O que isso pode representar? É possível recuperar o tempo perdido? De que forma?
4. O que pode querer dizer o verso ‘Mas ainda é tempo’!?
5. O tempo existe de verdade ou só é uma convenção humana?
6. Tempo e horas são a mesma coisa?
7. Como podemos nos tornar escravos do tempo?
8. É prejudicial manter horários muito rígidos? Por quê?
9. Na segunda estrofe: ‘O tempo é um fio./Tecei! Tecei!/Rendas de bilro /com gentileza’. A autora usa o verbo no imperativo ‘tecei, tecei’ propondo que aproveitamos o tempo ou desperdiçamos o tempo? Comente.
10. ‘Com mais empenho/franças espessas./Malhas e redes/ com mais astúcia’. Qual a função da repetição do termo ‘mais’ no nono e décimo segundo versos da segunda estrofe?
11. Na terceira estrofe, é apresentado que ‘O tempo é um fio/ que vale muito’? O que essa afirmação sugere?
12. Explique a quarta estrofe ‘Franças espessas/carregam frutos./Malhas e redes/apanham peixes’.
13. O tempo é um fio/ por entre os dedos./Escapa o fio, /perdeu-se o tempo. Por que o tempo é fio por entre os dedos?
14. ‘Lá vai o tempo/como um farrapo/jogado à toa!’ Por que o tempo é um farrapo? Como você aproveita o seu tempo?
15. O que sugere o enunciado: ‘Mas ainda é tempo’.
16. Releia os dois últimos versos, e perceba que o apelo é diferente, pois há um verbo no pretérito: ‘voltai com o tempo que já se foi’!... Em sua opinião, o que pode significar esse verbo final no poema?
17. Retome no título do poema ‘O tempo é um fio’. Essa afirmação é absurda ou pode ter sentido?

Após a leitura de poemas dos livros *O menino poeta*, *A arca de Noé* e *Nova Antologia Poética* e das atividades orais e escritas realizadas na SB com a finalidade de promover a interpretação exterior, incentivamos os alunos a produzirem poemas que dialoguem com a temática do tempo usando a linguagem conotativa, com ênfase na criação de metáforas. Orientamos que cada aluno escreva suas produções, primeiramente no caderno. Nesse processo, são relembrados os conceitos estudados - as figuras de linguagem - metáfora, comparação, anáfora, onomatopeia presentes nos poemas estudados, e devemos apresentar mais exemplos efetivando a utilização na criação de cada aluno.

Cumpridas cada uma das etapas, compartilhamos experiências com os alunos através da amostra cultural, com apresentações e o desenvolvimento de oficina de artesanato rural. Fazemos uma oficina com o artesanato das próprias alunas assentadas da EJA, relacionando a ação de tecer, presente tanto no poema mote como no conto mitológico, privilegiando a técnica de tecer com fibras de taboa e

folhas de bananeira. O artesanato com fibra e palha de bananeira possui menor custo, é de fácil implementação e uma opção de ocupação e geração de renda. As mulheres assentadas aprenderam as técnicas do artesanato em cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Senar, com o apoio do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP).

Os alunos são protagonistas durante os preparativos desse evento cultural, uma vez que propomos uma oficina de leitura oral, declamação dos poemas estudados, entonação da voz, do ritmo, além de técnicas de postura corporal no palco. Durante as aulas, os alunos são convidados a elaborar uma interpretação dramática da música *Oração ao tempo*, com preparo do figurino, cenário e sonoplastia, além da locação de som, elaboração e produção de convites para evento, bem como a seleção de materiais para a oficina. São utilizados três dias de preparação.

Pesquisar a temática do letramento e elaborar a proposta de intervenção didática com a EJA é muito prazeroso, principalmente por ser um grupo tão especial de jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Pontal do Paranapanema, SP. Pessoas com histórias de vida de luta, determinação e com pouco acesso à leitura. A esse respeito disso, sabemos que quando um aluno adulto é despertado pela literatura, nada lhe tira o prazer de viajar caminhos não percorridos. É por meio da linguagem conotativa, da intertextualidade, da simbologia que a identidade do aluno da EJA se constrói, estabelecendo a compreensão de si e do outro. Quando os textos literários são lidos e compreendidos na escola, a literatura funciona como instrumento catalisador de transformação.

Considerações finais

Pensamos esta proposta de intervenção para estar adequada e integrada à vida dos alunos. Sendo assim, por trabalharmos há mais de dez anos com a educação de jovens e adultos e conhecermos a comunidade assentada, optamos pela sequência básica de leitura com foco no tema da efemeridade do tempo. Somos cientes que a preocupação com essa temática não é recente: teve início desde a filosofia antiga e chegou aos dias atuais, despertando o interesse de estudiosos, filósofos e cientistas para explicar a problemática do tempo relacionada à vida cotidiana.

Devemos pontuar que o desenvolvimento das atividades valoriza e respeita as experiências e os conhecimentos dos alunos e promove o fortalecimento do letramento literário, pois “o letramento precisa ser entendido como prática social em que se constrói identidade” (MOLLICA, 2009, p. 16).

É certo, também, que levemos os alunos a refletir sobre a interferência do tempo na vida cotidiana por meio de textos da esfera literária como conto, poema e letra de música. A turma em que a sequência básica é proposta compreende o passar do tempo especificamente no que concerne à educação formal, pois não teve acesso na idade própria. O tema trabalhado através da intertextualidade faz parte da vida dos alunos, e por essa razão os leva a refletir sobre si mesmos e sobre os outros que o cercam. A proposta de intervenção pedagógica de leitura colabora, portanto, para que os alunos consigam ir além da leitura, porque as atividades ali propiciadas favorecem a melhoria na aprendizagem de compreensão de textos literários.

É evidente, por conseguinte, que a escola é uma das instituições mais adequadas para o desenvolvimento sistemático do letramento literário. Nesse contexto, a escolha dos poemas ‘O tempo é um fio’, ‘Seiscentos e sessenta e seis’, ‘O relógio’ e ‘Poética’ oferecem experiência estética, pois estes possuem maneiras especiais de dizer sobre o tecer do tempo. O tempo é visto de maneira reflexiva, filosófica e metafísica, cuja materialidade literária leva o ser humano a pensar acerca da importância da efemeridade da vida. Esses poemas criam caminhos para o leitor estabelecer diálogos com o texto e consigo mesmo, propiciando valiosa bagagem de ensinamentos para a vida, embasados especialmente na afirmação de Candido (2013) que a literatura humaniza, no sentido de atribuir conhecimentos **“não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”** (CANDIDO, 2013, p. 176, grifos do autor).

Dessa forma, realmente o aluno da EJA tem contato com poesia em sala de aula e deixa de ser um leitor primário, passando a leitor ativo. Assim, para os alunos do assentamento, moradores da zona rural, pessoas que tanto lutaram pela conquista da terra e nela trabalham, a leitura de poesia é de relevância fundamental, e, como tal, deve ser regida por princípios norteadores que facilitem o processo de interpretação e compreensão. Nesse sentido, devemos atuar como mediadores “comentando aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno a enveredar por esse intrincado mundo das letras” (MICHELETTI, 2006, p. 17).

Nessa perspectiva, percebemos o quanto é importante acompanhar e dirigir a leitura e a escrita para que se cumpra um objetivo (COSSON, 2014; MICHELETTI, 2006). As etapas de leitura utilizadas, como sugere Corsi (2015), são instrumentos necessários, visto que traçam caminhos para que o texto literário seja explorado de maneira coerente.

Desejamos que práticas de letramento sejam constantes na escola, mediadas pelo professor e tendo

a sala de leitura como ambiente propício de letramento para que os alunos melhorem a competência leitora e ampliem sua formação letrada. Assim, discorreremos sobre a importância do acompanhamento do professor através da sequência básica de leitura, no sentido de instigar os alunos para que estes descubram sentidos embutidos no texto poético.

Referências

- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERNARDINO, A. **O Tear das Moiras**. São Paulo: FTD, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília/DF: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volum_01_internet.pdf. Acesso em 20 abr. 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2013.
- CORSI, M. S. **A Narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor aprendiz de FLE**. Maringá: Eduem, 2015.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- LISBOA, H. **O menino poeta**. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2008.
- MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MORAES, V. **A arca de Noé: poemas infantis**. São Paulo: Cia. das Letras/Editora Schwarcz Ltda, 1993.
- _____. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- QUINTANA, M. **Esconderijos do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 1980.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAMOYAULT, T. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- ZILBERMAN, R. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2009.
- [43](https://www.youtube.com/watch?v=jHTcEj_Am2E) <https://www.youtube.com/watch?v=jHTcEj_Am2E>.
- [44](https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/oracao-ao-tempo.html) <https://www.vagalume.com.br/caetano-veloso/oracao-ao-tempo.html>.
- [45](https://www.youtube.com/watch?v=8KKTexRFVTs/) MORAES, Vinicius de. Antologia Poética. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 272.
- [46](https://www.youtube.com/watch?v=8KKTexRFVTs/) <https://www.youtube.com/watch?v=8KKTexRFVTs/>. Acesso em: 17/03/2017.
- [47](http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/arca-de-noe-arca-de-noe/) Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/discos/arca-de-noe-arca-de-noe/>. Acesso em: 18/01/2017.
- [48](https://www.youtube.com/watch?v=ItDiYRwH3Oo) <https://www.youtube.com/watch?v=ItDiYRwH3Oo>.

Capítulo 8

Proposta de sequência básica para a leitura e o letramento literário no contexto do PAE: a primeira só

Ana Paula Ribeiro Assoni e Carmen Rodrigues de Lima

Considerações iniciais

Para dizer certas coisas
são precisas palavras
que amanhecem.
Marina Colasanti

O objetivo geral deste capítulo é apresentar uma proposta de intervenção a partir de texto literário, para uma turma de 8º ano do PAE (Programa de Aceleração de Estudos), buscando a transposição da competência da leitura literária em sala de aula. Portanto, esperamos que ao desenvolver o letramento literário, nossos alunos se tornem leitores competentes, e percebam a correlação do estudo linguístico e literário, junto à expressividade contida no gênero da esfera literária, e assim, adquiram a habilidade para compreender as relações entre língua e linguagem, a intencionalidade contida no âmbito literário junto à relevância transmitida pelo conjunto linguístico, e a partir dessa premissa estruturar um conhecimento amplo sobre a linguagem e a literatura, fortalecendo o letramento crítico, onde o leitor tenha possibilidade de compreender seu papel social e cultural, assim, buscando possíveis maneiras de transformá-lo, se assim desejar.

Nossos objetivos específicos são investigar – mesmo que brevemente – o hábito de leitura dos alunos do oitavo ano inseridos no contexto do PAE, buscar que compreendam a relevância do texto literário no entusiasmo para leitura, e explorar o letramento literário como forma de ensiná-los a ler textos literários e alçar a transposição do mundo imaginário ao real.

Especificamente, almejamos que nossos alunos se tornem leitores competentes através de atividades elaboradas mediante a proposta do letramento literário. Buscamos que, no desenvolvimento da proposta de aplicação, os estudantes percebam como a linguística e a literatura dialogam entre si, e principalmente que percebam que as sequências descritivas possuem um caráter fundamental no texto literário, porque é por meio delas que são formados os componentes que nos permitem conhecer melhor as características das personagens, dos objetos e do(s) espaço(s) no gênero conto.

Esta proposta está fundamentada nos estudos sobre leitura e letramento literário, de Micheletti (2001) e Cosson (2014). Para um aprofundamento na questão da materialização da arte da linguagem, utilizamos Jouve (2012) e para a compreensão da importância do ensino da literatura no âmbito escolar, nos valem das pesquisas apresentadas por Zilberman (2009). Buscamos compreender a importância do ensino da Literatura, por meio da leitura de Compagnon (2009) e a observação do caráter humanizador da literatura, por intermédio de Candido (2004). Zappone (2006) nos permitiu observar a literatura como fato social, e Adam (2011) possibilitou propor uma abordagem interdisciplinar do texto literário. Ainda como referencial teórico, utilizamos as pesquisas realizadas por Adam e Revaz (1997) que tratam, em específico, da construção descritiva. Em relação ao estudo dos gêneros, utilizamos o conceito do ‘dialogismo bakhtiniano’ (1988), que legitima o texto como enunciado concreto, Marcuschi (2010), para embasar as diferentes esferas dos gêneros textuais e Kristeva (1974) e sua teoria totalizante do texto, englobando suas relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia, numa perspectiva semiótica, que considera o texto literário uma rede de conexões.

Como o enfoque do trabalho é uma turma do PAE, considerada uma turma marginalizada por se tratar de alunos em distorção idade/ano, a perspectiva da humanização valida o uso do texto literário para desenvolver o letramento, uma vez que buscamos que a forma através de palavras constitua uma proposta de sentido, mesmo porque, segundo Candido (2004, p. 178), toda obra literária pressupõe a superação do caos interior, determinada por um arranjo especial das palavras para atingir uma proposta de sentido.

A reflexão desse contexto nos levou a procurar estratégias para produzir atividades que pudessem contribuir com o trabalho de professores envolvidos com a Educação Básica, principalmente àqueles ligados ao PAE, enriquecendo a prática metodológica, planejando a motivação da leitura e estudo de textos literários pelos estudantes, já que neste programa em específico, o material a ser trabalhado em sala requer encaminhamentos mais característicos à realidade dos alunos, todavia, a rede estadual não possui esse material e os professores regentes dessas turmas não possuem amparo – como tempo viável para produção de propostas e de materiais diferenciados – para atingir os resultados almejados à inclusão escolar no programa.

Neste capítulo, nos dedicamos à apresentação de uma proposta metodológica para a abordagem do texto literário. Nossa proposta pretende promover a leitura e o letramento literário, especificamente nas turmas do PAE. Para tanto, foram consideradas, na elaboração dessa proposta, as especificidades da turma e os objetivos levantados no início desse trabalho: permitir que o aluno, por meio da proposta da sequência básica (SB), possa construir o sentido do texto, ampliando assim, seu horizonte de expectativas em torno do texto literário diante da organização descritiva e, assim, do uso do adjetivo como especificidade textual.

Proposta de intervenção

A sequência básica, para o letramento literário, é uma forma de sistematizar as atividades para as aulas de Literatura, compondo a organização de estratégias de leitura, análise e interpretação que pode ser usada no ensino básico. Por isso, a proposta elaborada por Cosson (2014) não se apresenta como um modelo que deva ser seguido incondicionalmente, entretanto, ela permite que o professor possa se orientar na tarefa de realizar a leitura de textos literários, o que ajuda, sobretudo, na prática do professor e na concretização da leitura e do letramento literário dos alunos. A SB é composta por quatro etapas: 'motivação, introdução, leitura e interpretação', mas nosso trabalho também integra a releitura de Corsi (2015), a partir da teoria de letramento literário de Micheletti (2001) que insere a 'análise' dos elementos textuais logo a após a 'leitura' - também nomeada como 'decifração'.

Para Cosson (2014), é necessário que, inicialmente, antes mesmo de nos adentrarmos na leitura da obra, motivemos nossos alunos, para isso, devemos utilizar atividades que possam introduzir o tema que será tratado no texto, uma forma de fazermos que eles possam refletir e até mesmo levantar hipóteses, ainda que de forma inconsciente, sobre o assunto. Esse trabalho se trata da primeira etapa: 'a motivação'.

No caso específico do conto que escolhemos para a elaboração dessa sequência, a sugestão é entregar dez cartões para cada um dos alunos. Em cada um desses cartões estará registrado dez palavras que indicam valores ou sentimentos, sendo cinco positivos e cinco negativos. Dos dez cartões distribuídos, cada aluno escolherá cinco cartões ao todo, visando uma representação mais aproximada da sua pessoa, enquanto ser humano.



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Depois da escolha dos cartões e da sua apresentação por parte dos alunos, eles devem discutir sobre o porquê dessas escolhas. Feito isso, o professor deve convidá-los a uma mesa onde encontrem lápis de cor e desenhos que representem momentos alegres e tristes. Cada um colorirá a gravura que escolheu. Logo após, as gravuras devem ser expostas por eles e o trabalho direcionado no sentido de que cada um dos alunos relate por que escolheu o desenho e o que ele representa para si, inclusive explicar a escolha das cores utilizadas, para que possamos refletir sobre a representação das cores quentes e frias.

Após a motivação, partimos para a 'introdução', a segunda etapa da proposta. Para esta etapa, os alunos devem ser levados à biblioteca, onde estarão várias obras de Colasanti, inclusive a obra *Uma ideia toda azul*. A atenção dos estudantes deve ser direcionada para as informações do livro, atentando-os ao número de páginas, ao nome da autora, se há algo em comum em relação aos livros. Para tanto, deve ser sugerido a leitura da contracapa, da orelha dos livros, esperando que eles possam estabelecer, por exemplo, comparações entre as informações dos livros que pertencem a coletâneas diferentes, dando atenção, sobretudo, à biografia da autora, às ilustrações, às informações sobre o ilustrador. Essa tarefa irá, certamente, prepará-los para próxima etapa. Durante essa atividade, levante as seguintes questões:

- O que vocês veem ilustrado na capa deste livro?

- Descreva cada detalhe que percebeu na ilustração.
- Quais são as cores utilizadas?
- O que elas representam de acordo com seu conhecimento?
- Sobre o que você acredita se tratar essa coletânea de textos, a partir da ilustração da capa?

O professor deve solicitar, nesse momento, que os alunos abram o livro na página do conto 'A primeira só', onde haverá outra ilustração. A partir dela, apresente o seguinte questionamento:

- O que essa imagem te diz/mostra?
- Você acredita que este texto fala sobre o quê?
- Observe a ilustração e o título, o que as pistas sugerem sobre o tema do conto?

Depois de realizar o trabalho de motivação da leitura, através do conhecimento da obra, e de introdução, continuamos com a próxima etapa. Nesta ocasião, o aprendiz, diante dos elementos textuais presentes no texto, fará sua primeira leitura. Cosson (2014) ainda chama a atenção para o fato de que se o aluno não for alfabetizado terá uma excessiva dificuldade para cumprir esta etapa, na realidade, ela pode se tornar uma muralha para o aluno, impedindo-o até mesmo de realizar sua leitura.

Quando não se aprende a ler, a 'leitura' não é funcional e não pode servir para nenhum de seus propósitos. Por isso, é importante que compreendamos que a leitura é um processo interno, porém, deve ser ensinado. Então, o papel do professor é ensinar quais perguntas devem ser feitas ao texto, quais expectativas surgem, que elementos abstraem do texto, o que aprendeu e o que ainda necessita aprender, para assim, os alunos desenvolverem a consciência de leitores. No entanto, se o leitor for maduro, nem se atentará às possíveis palavras escritas erradas (se houverem), nem ao significado preciso de uma palavra, para este leitor, a transposição do texto será algo natural e até mesmo prazerosa.

Durante o processo da leitura, divida a turma em duplas, para que os alunos possam ler cuidadosamente o conto, primeiro silenciosamente, e em seguida, as duplas deverão discutir sobre as impressões verificadas no texto. É importante que os alunos troquem informações sobre possíveis vocabulários desconhecidos. Em seguida, sugerimos as seguintes atividades:

1. Consideramos que o conto 'A primeira só' pertence predominantemente à esfera da:
 - () narração
 - () descrição
2. Retire do texto um trecho que narra um acontecimento:
3. Retire do texto um trecho que faz a descrição de uma personagem, acontecimento ou objeto:
4. Quem são as personagens do texto?
5. O narrador é aquele que conta a história, podendo ele participar dela, sendo, nesse caso, chamado de 'narrador personagem', ou então, contar a história, sendo denominado de 'narrador observador'. No caso de 'A primeira só', verifique qual é o tipo de narrador que se apresenta a partir do trecho: "A tristeza pesou nos olhos da única filha do rei" (COLASANTI, 2006, p. 48). Explique.
6. As narrativas apresentam vários elementos, entre eles, o 'espaço' e o 'tempo'. Chamamos de 'espaço' o lugar em que a história se desenrola, e de tempo a época ou momento histórico em que a ação se desenrola. Baseando-se nas informações grifadas enumere com:
 - (1) Espaço
 - (2) Tempo
 - () "quando a princesa acordou" (COLASANTI, 2006, p. 46)
 - () "sozinha, no palácio, chorava e chorava" (COLASANTI, 2006, p. 46)
 - () "riram por algum tempo depois" (COLASANTI, 2006, p. 48)
 - () "foi correr no jardim" (COLASANTI, 2006, p. 49)
 - () "parou na beira do lago" (COLASANTI, 2006, p. 49)
7. Organize os acontecimentos de acordo com o texto, enumerando-os na ordem:
 - () a princesa atirou-se no lago em busca de novas amigas e sumiu.
 - () a filha do rei sentiu uma alegria enorme ao encontrar uma nova amiga em seu quarto.

- o rei ficava angustiado ao ver a tristeza da filha.
 - a princesa brincava alegremente com sua nova amiga.
 - o rei animado com tanta alegria presenteou a filha com novos brinquedos, inclusive uma brilhante bola de ouro, que chamou muito a atenção da garotinha.
 - o rei encomendou o maior espelho do reino e mandou colocar no quarto da filha em silêncio.
 - a princesa atirou a bola de ouro para a amiga que estilhaçou-se, tornando-se várias.
 - a tristeza da princesa se transformou em alegria quando percebeu que não havia apenas uma amiga, e sim várias.
 - a garotinha não queria bonecas, nem brinquedos, saiu do palácio e tentou cansar a tristeza.
 - a garotinha chateou-se quando as amigas estavam tão pequeninas que não se podia brincar.
8. A princesa sozinha no palácio chorava por não ter com quem brincar.
- a. O adjetivo na narrativa pode, como sabemos, nos ajudar a perceber características das personagens, dos objetos, dos espaços e das ações. Leia os trechos de 'A primeira só', reflita e responda:
 - a) "Era linda, era filha, era única" (COLASANTI, 2006, p. 46). Neste trecho, quais são os adjetivos presentes?
 - b) Em *linda*, que característica da princesa é apontada no texto?
 física psicológica
 - c) Explique por que no trecho "Era linda, era filha, era única" (COLASANTI, 2006, p. 46), a palavra *filha* representa, no conto, um adjetivo e não um substantivo.
 - d) O 'adjetivo' tem como função modificar um substantivo, acrescentando uma característica, uma extensão ou uma quantidade àquilo que ele nomeia, podendo ser uma pessoa ou um objeto. Quando relacionado a uma pessoa, o adjetivo pode representá-la física, psicologicamente, ou ainda, de ambas as formas. Em "Sozinha no palácio chorava e chorava" (COLASANTI, 2006, p. 46), o adjetivo 'sozinha' representa uma característica física ou psicológica da filha do rei? Explique sua resposta.
9. Em "Uma menina linda e única olhava surpresa (...)" (COLASANTI, 2006, p. 46), o trecho remete a qual personagem ou objeto do texto?
- à princesa
 - ao reflexo da princesa no espelho
 - ao rei
10. No excerto: "A bola no fundo da cesta. Porém tão brilhante, que foi o primeiro presente que escolheram." (COLASANTI, 2006, p. 48), o adjetivo 'brilhante' diz respeito:
- à bola
 - ao cesto
11. Qual teria sido o motivo de a princesa ter escolhido justamente a bola de ouro no fundo do cesto? O que a bola de ouro representa para a princesa?
12. Os 'verbos' indicam as ações das personagens. O 'modo indicativo' dos verbos 'exprime uma ação certa e real. Certeza, precisão do falante perante o fato'. No caso do 'pretérito imperfeito', esse tempo verbal expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual, mas que não foi completamente terminado. O 'pretérito perfeito' expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual e que foi totalmente terminado. Observe os trechos antes de responder:
- a) "De noite o rei ouvia os soluços da filha" (COLASANTI, 2006, p. 46),
 - b) "Riram muito depois" (COLASANTI, 2006, p. 46).
- Em relação à narrativa, para indicar as ações das personagens, qual é o tempo verbal utilizado: pretérito perfeito ou imperfeito? Explique sua resposta.
13. No trecho "sozinha, no palácio, chorava e chorava" (COLASANTI, 2006, p. 46), percebemos uma repetição. Qual é ela, e por que você acredita que esse recurso foi utilizado neste trecho?
14. Em relação às personagens e suas ações, enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:
- (1) O rei
 - (2) A princesa
 - (3) O vidraceiro e o moldureiro
 - (4) A amiga da princesa

- instalou o espelho e a moldura no quarto da princesa como ordenou o rei.
 - brincou alegremente com a sua nova amiga.
 - angustiado com a tristeza da filha ordenou que fosse instalado o maior espelho do reino em silêncio no quarto da filha.
 - imitava a princesa sempre que ela estivesse frente ao espelho.
15. A 'metáfora' é a 'figura de linguagem' que consiste em empregar uma palavra num sentido que não lhe é comum ou próprio, estabelecendo uma relação de semelhança entre dois termos. Refletindo sobre esse conceito, marque a alternativa que melhor represente a expressão utilizada no conto pelo o narrador: "salto de uma era o pulo da outra" (COLASANTI, 2006, p. 46).
- Porque primeiro a amiga pulava no espelho, a princesa acompanhava logo depois.
 - Porque a princesa saltava primeiro e a amiga a acompanhava, pois eram muito parecidas.
 - Porque como se tratava de um espelho, quando a princesa saltava, sua imagem a acompanhava, e ela ingênua acreditava ser uma amiga.
 - Porque a amiga da princesa não era uma imagem refletida no espelho e as duas se divertiam muito juntas.
 - Porque a princesa e a amiga estavam treinando para as próximas olimpíadas.
16. Em "Uma sorriu e deu bom dia. A outra deu bom dia sorrindo" (COLASANTI, 2006, p. 46), quem realizou a primeira ação? E a segunda? Como você explica isso?
17. Por que a princesa acreditou que a amiga era canhota?
18. O que você compreende pelo trecho "a bola estilhaçou o jogo da amizade" (COLASANTI, 2006, p. 48), relacionando-o ao texto?
19. Leia o trecho em voz alta, reflita e responda:
- Não achou mais graça nas quatro, quebrou com o martelo e fez oito. Irritou-se com as oito partiu com uma pedra e fez doze. Mas duas eram menores do que uma, quatro menores do que duas, oito menores do que quatro, doze menores do que oito. (COLASANTI, 2006, p. 48-49)

Esse trecho reproduz algum som? Qual?

20. Você acredita que a princesa era ingênua? Justifique.

Para enriquecermos o desenvolvimento do letramento literário, podemos nos utilizar dos intervalos de leitura. Este é o momento ao qual o professor pode inserir um ou mais composições literárias durante os passos da sequência para o letramento. Nossa sequência apresentará dois intervalos. Sugerimos para esse momento a leitura do texto mito de 'Eco e Narciso'. Primeiramente, propomos que seja projetado o vídeo de *Eco e Narciso*, depois de os alunos assistirem ao vídeo, faça algumas perguntas para a turma, buscando constatar se eles já conheciam a história e se a mesma possui alguma relação com o conto 'A primeira só' (COLASANTI, 2006). Na sequência, entregue o texto "Eco e Narciso" (MACHADO, 2011, p. 36 - 43), para podermos continuar o desenvolvimento da leitura.

Enumere as informações de acordo com a legenda:

(1) Vídeo

(2) Texto

- Manifesta várias características psicológicas.
 - É apenas visual.
 - Menciona quem eram os pais de Narciso.
 - É audiovisual.
 - Cita o nome de vários deuses gregos.
 - Exibe várias características físicas de Narciso.
1. Qual das duas versões você mais gostou, do vídeo ou do texto? Justifique.
2. Procure no dicionário o que significa:
- a) Conto:
 - b) Mito:
3. Use (V) para verdadeiro e (F) para falso, identificando o que os gêneros têm em comum:
- são histórias relacionadas à verdade.
 - descrevem um fato acontecido.
 - possuem começo, meio e fim.

- () são narrativas de teor fantástico, ou seja, contam histórias de ficção.
- () ambos tratam da mitologia grega, citando os deuses.
- () possuem narrador.

De acordo com o vídeo *Eco e Narciso*, e a leitura do conto 'Eco e Narciso' de Ana Maria Machado (2011), responda:

4. Segundo o texto, quem era Narciso?

5. Observe o trecho e responda:

"Esse rapaz chamava Narciso e dizem que foi o homem mais bonito e deslumbrante que já existiu" (MACHADO, 2011, p. 38). Quais eram as características físicas de Narciso?

6. Assinale as características psicológicas de Narciso?

- () Simpático
- () Amargurado
- () Indiferente
- () Vingativo
- () Arrogante
- () Triste
- () Vaidoso

7. Qual foi o melhor texto para você? Por quê? Você mudaria algo nele?

Nesse momento, esperamos que os alunos, a partir das leituras, tenham autonomia para levantar hipóteses, fazer inferências e utilizar o conhecimento de mundo que já possuem, ou seja, suas experiências. Nosso intuito é de que eles possam perceber a relevância dos conhecimentos que trazem consigo, obtidos através de outras leituras. O conhecimento prévio é muito importante, pois se o indivíduo não possuir o conhecimento pertinente ao tema que está sendo tratado, não poderá compreender, interpretar, criticar, utilizar, recomendar ou rejeitar qualquer leitura.

Dessa forma, sugerimos um segundo intervalo de leitura, para avaliarmos como os alunos estão desenvolvendo as capacidades para o letramento. É uma forma de percebermos se as estratégias de leitura estão sendo suficientes para alcançarmos a compreensão responsiva-ativa de nossos leitores literários.

Para tanto, escolhemos o excerto de um conto de Vinícius de Moraes, intitulado 'Da solidão'. O objetivo do trabalho com esse texto é levantar questões que permitam aos alunos uma tomada de consciência sobre o tema, ativando, portanto, seus conhecimentos prévios, permitindo que eles possam estabelecer analogias necessárias para a análise do conteúdo temático, tratado no texto.

Assim, sistematizamos as seguintes questões:

1. O que você compreende por solidão?

2. O dicionário define a palavra 'solidão' como: "substantivo feminino. Estado de quem está só, retirado do mundo; isolamento [...]. Ermo, lugar despovoado e não frequentado pelas pessoas [...], interiorização: a solidão do espírito" (SOLIDÃO, 2019). Depois de ler a definição do dicionário, você acredita que o sentimento de solidão descrito no dicionário tem o mesmo significado da sua compreensão? Por quê?

3. O 'presente do indicativo' indica, principalmente, uma ação que ocorre no exato momento em que se narra a ação. Indica também uma ação habitual, uma característica do sujeito, um estado permanente de uma situação ou a verdade científica dos fatos. A 'descrição' vai construindo uma imagem que é semelhante a um retrato, só que são utilizadas palavras, e por isso é chamada de imagem verbal. Dependendo da riqueza de detalhes e clareza de informações essa imagem vai se tornando mais nítida e mais acessível. Agora observe o trecho: "[...] a maior solidão é a dor do ser que não ama. A maior dor é a do ser que não se ausenta, que se defende (...)" (MORAES, 1991, p. 182, grifo nosso). No excerto 'Da solidão', observamos uma descrição, como ela é constituída? Qual é a sensação que causa no leitor enquanto se adentra ao trecho?

4. No texto de Vinícius de Moraes 'Da solidão', os verbos são utilizados predominantemente no presente. Explique o motivo.

5. Os textos 'A primeira só', 'Eco e Narciso' e do excerto 'Da solidão' possuem alguma coisa em comum? O quê?

- a) Reveja sua resposta anterior, reflita e responda: Você considera que o acontecimento de cada texto que você escolheu tem alguma correlação? Explique.

Após transitar por todas as discussões e reflexões propostas, os alunos estarão preparados para

atingir o último nível da leitura, e o mais significativo. Corsi (2015) afirma que esta etapa compõe sentidos, traçando um caminho para chegar à interpretação. É neste momento que poderemos perceber o amadurecimento e consciência da leitura realizada.

A 'interpretação' no letramento literário é um obstáculo a ser ultrapassado pelo leitor, por ser a ocasião em que o leitor precisa usar todo seu conhecimento de mundo para inferir e reunir as possíveis implicações que os textos apresentam. Ela apresenta dois momentos: o 'interior' e o 'exterior'. Para Cosson (2014, p. 65), "o momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra". É o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar entre as palavras.

Como sugestão para a interpretação interior dos leitores, estruturamos as seguintes questões:

1. O conto 'A primeira só' (COLASANTI, 2006) tem algo relacionado com o mito 'Eco e Narciso' (MACHADO, 2011) Explique.
2. Você acredita que Marina Colasanti em 'A primeira só' tenha utilizado um desfecho parecido com 'Eco e Narciso' intencionalmente? Explique o motivo.
3. O excerto 'Da solidão' de Moraes (1991) e o conto 'A primeira só' de Colasanti (2006) possuem algo em comum? Explique.
4. Agora, reflita e responda: você prefere ser:
 - () solitário
 - () social
 - () antipático
 - () simpático
 - () arrogante
 - () amável
 - () triste
 - () feliz
 - () falso
 - () leal
5. A partir das leituras dos textos 'A primeira só', o mito de 'Eco e Narciso' e do excerto 'Da solidão', percebemos que os textos possuem influência de um texto sobre outro que o toma como modelo ou ponto de partida. Sabendo dessa informação, qual assunto podemos apontar como ponto de união entre os textos estudados?
6. Diante dos acontecimentos atuais, podemos afirmar ser importante a solidariedade e a afetividade? Por quê?
7. Especifique o acontecimento que você considera mais importante em cada um dos textos trabalhados.

O momento 'exterior' da 'interpretação', para Cosson (2014, p. 65 - 66), trata-se do momento em que se dá a consolidação da interpretação, ou seja, a construção de sentido do texto. Para chegar a esse resultado, no espaço escolar, por exemplo, consideram-se os conhecimentos prévios internalizados pelo leitor a partir de suas experiências e as discussões realizadas em sala de aula. Logo, essa nova experiência ultrapassará os muros escolares e atingirá a verdade do mundo. O mundo no qual os leitores vivem. É, portanto, nesse momento, segundo o autor, que podemos observar a diferença entre a leitura literária (leitura que se realiza, na maioria das vezes, fora do âmbito escolar) e o letramento literário, prática que deve ser adotada pela escola. É importante destacar que a interpretação externa pode até ser compartilhada com as pessoas ao redor, mas parte de uma ação individual.

Assim, para a concretização da interpretação externa é necessário que os leitores manifestem, através de palavras, seus conhecimentos. As atividades nesse momento da interpretação devem ser dirigidas aos leitores literários de forma que possam construir o conhecimento relacionado aos temas discutidos coerentemente, através de uma composição com base nos elementos textuais e na vivência.

Assim, metodizamos dois momentos para a construção dessa fase da interpretação, com as seguintes atividades:

1. Escreva com suas palavras o que você compreendeu do conto 'A primeira só' e finalize seu texto, deixando um recado para a princesa.
2. Ter a família e os amigos por perto é importante para você?

3. Cite três pessoas que fizeram diferença em sua vida, que você considere importantes, e diga o porquê.

O leitor somente interpreta quando é capaz de fazer inferências a partir do texto, quando une os escritos ao seu conhecimento de mundo, cruzando a um momento único, ao qual dialoga em conformidade ao que o autor escreve e o que é determinado pela sociedade em que vive. A interpretação textual é a comunicação que se estabelece entre autor, leitor e sociedade. A intenção é fazer que os alunos relacionem a intenção do autor, seus conhecimentos ao espaço social em que estão inseridos, assim, poderemos atingir o propósito do letramento, no qual os estudantes possam interpretar os textos literários, compreendendo toda a função da língua e da linguagem na construção textual.

Deste modo, a turma poderá estar preparada para constatar sua aprendizagem através de uma produção textual. Segundo Cosson (2014), é fundamental que o aprendiz redija sobre seu aprendizado, e esse registro pode ser feito através de inúmeras formas de atividades. Para esse fim, pensamos em uma produção textual. Esperamos poder avaliar os níveis de leitura dos alunos e da apreensão do gênero da esfera literária em questão, e assim, reformular o que for necessário durante o processo da aprendizagem e do letramento literário. Assim segue a última proposta de atividade.

1. Agora que você conhece alguns elementos da narrativa e refletiu sobre certos valores e sentimentos, está na hora de narrar a sua história! Mas espere! Use a sua criatividade para contar a sua história através de um *rap*!

Através das suas rimas fale sobre uma situação em que seu personagem foi vaidoso, arrogante e egoísta, mas superou toda a hostilidade e o medo através da afetividade, do carinho e do perdão de outra pessoa.

Pense sobre como a falta de afetividade e carinho das pessoas ao redor pode ocasionar a arrogância, o egoísmo e a solidão de alguém.

Sua história pode ser baseada em sua vivência ou de alguém próximo a você.

É importante que os leitores, em processo de aprendizagem, percebam que a interação sócio-verbal está intrinsecamente ligada à atividade social, já que cada grupo sociocultural desenvolve especificidades em seus costumes e no uso da linguagem, obviamente que esse entendimento é inconsciente para os aprendizes, mas eles conseguem traçar os caminhos para o conhecimento através da prática exercida mediante a realização de atividades. Para Bakhtin *apud* Faraco (2009, p. 126), “se queremos nos ocupar das inúmeras atividades humanas, temos que nos ocupar dos tipos de dizer”, e foi por intermédio da leitura de textos literários que buscamos, nesta pesquisa, levar nossos alunos ao contato, ainda que, de forma tímida, com as diversidades do dizer, com o confronto da heterogeneidade das atividades humanas. Sabemos que estudo literário extrapola a organização de dois mundos: o fictício e o real, e através deles, com seus ‘tipos de dizeres’ é formada a competência crítica pelo indivíduo leitor. A literatura é a mais verdadeira expressão humana, indistintamente às suas mazelas, belezas ou favoritismos, “o valor dos textos literários é resultante da natureza e da originalidade dos saberes que eles veiculam” (JOUVE, 2012, p. 164), e transformam àqueles que os retém.

Considerações finais

A distorção idade/ano tem ocasionado muitos problemas na aprendizagem atualmente, pois alunos que se encontram nessa condição retratam desânimo e falta de interesse para as atividades trabalhadas com métodos tradicionais, e isso acaba influenciando negativamente alunos que não estão inseridos neste contexto, como constatamos através de vários relatos de professores de diferentes disciplinas. O conhecimento, felizmente, é um dos poucos bens que não pode ser subtraído de um indivíduo. Quando optamos pela carreira do magistério, como educadores, o compromisso assumido com nossos alunos, com a escola e com a sociedade é preciso.

Apesar de nossa responsabilidade estar mais voltada ao conhecimento científico, temos que considerar que ele não é o único foco envolvido no processo de ensino e de aprendizagem. Em nosso dia a dia, lidamos com seres humanos e, portanto, os sonhos, as emoções, as dificuldades, entre outras questões são inerentes e, com certeza, interferem diretamente nesse processo. Por conseguinte, é imprescindível a busca de métodos e propostas que sejam condizentes à realidade desses alunos que já estudaram os mesmos assuntos diversas vezes, contudo não obtiveram o sucesso em apreendê-los para excetuar a distorção.

Nessa perspectiva justificamos a escolha do conto “A primeira só”, que faz parte da coletânea de contos *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti. Um conto que trata sobre a tristeza de uma garota - filha do rei - por não ter nenhuma amiga para brincar, e quando acorda e se depara com o próprio reflexo no espelho passa a conhecer a felicidade, até o momento que o espelho se estilhaça e leva a alegria da princesa junto aos cacos espalhados pelo chão. O texto leva o leitor à reflexão e à discussão

sobre o sofrimento que a solidão pode causar no indivíduo, e assim, podemos levantar argumentos sobre como teria sido a realidade da princesa se ela não fosse tão sozinha, até chegarmos à importância que um alguém próximo pode desempenhar ao outro diante das adversidades da vida. Inserir-se no mundo literário pode contribuir para o amadurecimento emocional do sujeito, e o fato de estarmos inseridos em uma sociedade individualista que age visando apenas o próprio bem, faz que sempre busquemos uma forma de lidar com o sistema, assim é imprescindível conhecê-lo e, sobretudo, entendê-lo. Logo, sobre essa perspectiva, um cidadão letrado possui uma chance maior de entender o mundo que o cerca e, ainda, resolver seus conflitos particulares ou não.

Nesse sentido, destacamos o importante papel da leitura na vida de cada um. Sabemos que a leitura não está reservada apenas à representação tipográfica das letras e elementos gráficos combinados em uma folha de papel, ao contrário disso, Cosson (2014, p. 38) afirma que existem outras possibilidades comprovadas de se ler como, por exemplo, a leitura de uma partitura musical, de um mapa astrológico, de uma expressão representada na face de alguém, entre outras formas. Portanto, é necessário que a prática da leitura seja constante e supervisionada, principalmente, nos bancos escolares, espaço em que o aluno constrói e amplia seus conhecimentos. Então, ao instrumentalizar o aluno para realizar a leitura dessas outras formas de se ler o mundo, temos que estar cientes de que aquilo que nos garante o estatuto de leitor não é apenas a praxe da leitura, nem tampouco as habilidades que desenvolvemos, mas a experiência que vivenciamos pelas “práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2014, p. 40).

Além disso, segundo Jouve (2012) quando o letramento de um indivíduo se dá por intermédio da literatura, as ideias de “produção intelectual” e de patrimônio cultural são evocadas, portanto o sujeito que conhece a literatura terá a possibilidade de aperfeiçoar os saberes através de todos os fundamentos oferecidos pelas obras literárias. O contato íntimo com a leitura de obras canônicas, entre outras, traz conhecimento de mundo, o conhecimento da própria realidade o que incentiva, sobremaneira, o indivíduo a assumir um posicionamento diante das situações que são postas todos os dias em suas vidas. Candido (2004) nos ampara com o conceito de que a literatura é tida como um bem cultural, essa afirmação nos permite evidenciar suas contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento: da percepção estética, da observação tanto dos aspectos cognitivos quanto linguísticos, da prática da imaginação, da sua função sensibilizadora, entre outros aspectos importantes para o crescimento do indivíduo.

Portanto, o letramento literário não tem apenas a finalidade de estabelecer conhecimento lexical, ele permite que o leitor entenda a ação do descritivo linguístico para a linguagem e como essa convergência acontece, o novo público que preenche os bancos escolares precisa ser apresentado ao ensino de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado conforme afirma Zilberman (2009). Os resultados da nossa proposta de projeto de intervenção pedagógica, aqui exposto, são esboços de um processo que, como já dito anteriormente, acontece de forma lenta, não temos como mensurar o que aconteceria com a turma do PAE se todo o trabalho literário fosse voltado ao letramento durante todo o ano letivo, contudo, a repercussão do trabalho desenvolvido nos foi satisfatório, acompanhamos o progresso dos alunos como leitores literários, demonstrando evolução na compreensão, análise e interpretação textual, além da propagação da cordialidade de alguns dos alunos, da confiança e da autoconfiança de outros.

Ao designarmos o tema de nossa pesquisa, não acreditávamos que em tão pouco tempo poderíamos estabelecer proximidade com uma turma, que é considerada “problemática”, e não apelando para o lado afetivo, mas agrupando o conhecimento científico e conceitual. Pontuamos que o interesse em sanar as dúvidas e revisar a ortografia são indícios de interesse e compromisso que foram estabelecidos pelos alunos da turma não facilmente, mas gradativamente.

Acreditamos que o letramento literário é tão significativo para o progresso das turmas, sobretudo com esse perfil, uma vez que os processos pelos quais os alunos constroem o conhecimento lhes permitem refletir, a partir de suas próprias experiências, sobre suas dificuldades e conseqüentemente sobre seu aprendizado, e esse exercício faz que eles cheguem à compreensão e conquista da leitura, tornando-os leitores emancipados e sujeitos mais preparados para ‘ler’ o mundo.

Referências

ADAM, J. M.; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Trad. Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

ADAM, J.-M. **O texto literário**: por uma abordagem interdisciplinar. Trad. João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 110-127.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas

Cidades, 2004. p. 169-191.

CHARAUDEAU, P. **Linguagens e discurso**: modos de organização. Trad. Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

COLASANTI, M. **Uma ideia toda azul**. Rio de Janeiro: Global, 2006. (Coleção para ler com prazer).

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

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORSI, M da S.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. B. (org.). **PIBID Letras/Português - UEM**: alguns resultados didático pedagógicos do Letramento literário e da produção textual escrita. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 223.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO e narciso. [S. l.: s. n.], 21 jan. 2015. 1 video (4.32 min.) Publicado pelo canal Bedtime Stories Collection. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iHVlzEmXgKk>. Acesso em: 29 nov. 2019.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KRISTEVA, J. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 61-90.

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

MACHADO, A. M. **Histórias Greco-Romanas**. ilustrações de Laurent Cardon. 1. ed. São Paulo: FTD, 2011.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICHELETTI, G. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e ficção. 2 ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, V. **Para viver um grande amor**: crônicas e poemas. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Alfabetização e Letramento**. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_letramento.pdf. Acesso em: 28 dez. 201.

_____. **Programa de aceleração de estudos**: orientações pedagógicas. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/pae_documento_orientador.pdf. Acesso em: 28 dez. 2016 .

SOLIDÃO: significado de solidão. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/solidao/>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ZAPPONE, M. H. Y. **Território da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: Anep, 2006.

ZILBERMAN, R. Que literatura para 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.

Capítulo 9

Relato de experiência: sequência básica de leitura e letramento literário do episódio “Cara de Coruja”, de reinações de Narizinho

Regina de Miranda Mukai Reis e Margarida da Silveira Corsi

Considerações iniciais

De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça.
Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. (Monteiro Lobato)

O trabalho com a literatura em sala de aula tem sido tema constante de discussões na área da educação no que se refere à Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam propostas de trabalho que valorizam, primeiramente, a participação crítica do aluno diante da sua língua e, por conseguinte, que mostram as variedades e pluralidade de uso inerente ao idioma materno, como é o caso do texto literário.

O papel da escola é a formação de um cidadão crítico, participativo e transformador da sociedade em que vive. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa têm se preocupado com a formação de leitores – do cidadão-leitor.

Nessa direção, recorremos a Paulo Freire (1987, p. 11) quando afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, é imprescindível que o professor saiba valorizar a cultura popular em que seu aluno esteja inserido, partindo dessa cultura e procurando aprofundar seus conhecimentos para que este participe do processo permanente de crescimento pessoal. Nas palavras do autor,

Refiro-me a que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de ‘descrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1987, p. 22).

Isso significa que falar em leitura é se reportar ao “ato de ler”, analisando o sujeito-leitor na sua trajetória de vida. Nesse sentido, educação é o exercício da liberdade do homem para estruturar seu projeto de existência, para viver os diferentes horizontes de cultura.

Atualmente, contudo, o primeiro obstáculo para o trabalho com a literatura em sala de aula é o fato de a maioria dos educandos não demonstrar prazer pela leitura, pois faz parte de uma geração que já veio ao mundo conectada. Muitos jovens não conhecem o mundo sem as tecnologias atuais, recebem muitas informações simultaneamente sem se prenderem a nenhuma delas, e nem sempre são apresentados pelos responsáveis ao encantamento da literatura infantil. É basilar que discutamos, então, o papel da escola na formação do leitor, de modo especial do leitor literário e as condições nas quais o professor desenvolve tal tarefa.

Com o intuito de despertar o interesse e o prazer pela leitura, apresentamos um projeto interventivo, viabilizado através da aplicação de uma sequência básica de leitura do texto literário elaborada para o episódio ‘Cara de Coruja’ da obra *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato (1982), destinada ao 7º ano do ensino fundamental de um Colégio Estadual do Noroeste do Estado do Paraná. Tal proposta objetiva promover o letramento literário dos alunos dessa turma por meio da análise da materialidade literária e da intertextualidade presentes no episódio, a fim de contribuir com a formação do sujeito leitor. Apresentamos, em cada etapa, um objetivo específico, com o intuito de alcançarmos o propósito que direciona esse trabalho: despertar o interesse pela leitura; utilizar o conhecimento sobre o autor e o mundo para elaborar interpretações acerca do texto; identificar a permanência da obra clássica no texto de Monteiro Lobato com o propósito de formarmos leitores críticos, com olhar intertextual; favorecer a construção da autonomia leitora e o desejo de explorar novas obras.

Ao termos em vista a importância da abordagem do texto literário em sala de aula para a formação de leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, justificamos a presente proposta pelo fato de *Reinações de Narizinho* (1931) ser a obra que inaugura a literatura infantil não só no Brasil, como também em toda a América do Sul, inicialmente publicada como *Narizinho Arrebitado* (1921). Justificamos, ainda, por apresentar especificamente, no episódio ‘Cara de Coruja’, o resgate do texto da tradição clássica e, por meio da intertextualidade, enredar o leitor em uma viagem em que encontra ecos dos contos de fadas na literatura contemporânea: elementos potenciais para a motivação da leitura.

Os PCNs (1998, p. 26) veiculam que o texto literário “não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua”. Pelo contrário, esse texto faz com que o leitor se aproxime da realidade por meio de

semelhanças que possibilitam a reinterpretação do mundo, real ou imaginário. Tal fato justifica o motivo de alguns professores organizarem seu trabalho docente no ensino da linguagem oral e escrita tendo o texto como fundamento.

Afinal, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, isto é, precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma apresenta graficamente a linguagem.

Desde a década de 1970, Antônio Candido proclama o poder humanizador da literatura e assinala que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2002, p. 80). Nessa perspectiva, aponta duas funções da literatura: a psicológica e a formadora: a primeira refere-se à necessidade do homem de viver a ficção e fantasia e pode ser observada lado a lado com as necessidades mais elementares do ser humano. A segunda é atribuída à influência de todas as informações trazidas pela obra literária ao leitor, provocando diversas reações que atuam em sua formação.

Candido (2002, p. 174) sustenta que “a literatura é o sonho acordado das civilizações”, e por esse motivo está inserida em todos os níveis da sociedade e de cultura, desde as lendas às mais elaboradas produções da humanidade e é capaz de despertar emoções que serão únicas para cada leitor.

Nesse sentido, Cosson (2014, p. 23) assegura que a literatura só será humanizadora se forem alterados os rumos de sua escolarização, pois

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

As palavras do autor evidenciam que a leitura não é um ato solitário, pelo contrário, requer troca de sentido entre leitor e escritor, além do conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.

A partir do exposto, reconhecemos que as práticas pedagógicas da língua materna não podem estar desvinculadas das de literatura, uma vez que o texto literário é uma forma de uso da língua com funcionalidade específica. Dessa forma, defendemos o letramento literário, ou seja, a escolarização da literatura por possibilitar ao aluno uma maneira própria de perceber o mundo.

Micheletti (2006) defende que o texto literário exige o conhecimento de sua estrutura, pois é um texto diferente dos outros devido à sua materialidade específica e à sua complexidade. Segundo a autora, “se estivermos diante de um texto literário, mais complexo, a necessidade de investigarmos o que está para além da superfície se intensifica, visto que esse tipo de discurso se nos propõe como uma espécie de jogo [...]” (MICHELETTI, 2006, p. 17”).

Nessa mesma acepção, Cosson (2014, p. 47) expõe que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário” e continua afirmando que ela é “uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”. Assim, é necessária a compreensão de que a aprendizagem por meio da literatura demanda habilidades específicas que devem ser mediadas pelo professor.

Segundo Zappone (2007, p. 53), “o Letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade”. Lembramos que o conceito de letramento abarca, ainda, certa flexibilidade no que tocante à construção de identidade e poder. A respeito do letramento literário, a autora assevera que

[...] como o letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida (o letramento implica usos da escrita literária para objetivos específicos em contextos específicos) e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2007, p. 54).

Sabemos que a escola, na maioria das vezes, valoriza uma série de textos classificados como literatura e os considera ‘melhores’ em comparação a outros textos menos apreciados pela cultura letrada.

Percebemos, porém, que mesmo que a escola represente a principal instância de letramento, por ser ali, efetivamente, o espaço em que o aluno tem condições de se encontrar com os textos literários, ela não tem obtido sucesso em formar um leitor literário. Assim sendo, evidenciamos a necessidade de metodologias de ensino e aprendizagem que corroborem a prática social e mais: que favoreçam o letramento literário. Acerca disso, Zappone (2007, p. 56) resguarda que

Conhecer as práticas de letramento literário presentes na escola bem como as práticas de letramento literário presentes em diferentes âmbitos sociais pode contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, fazendo-as convergir para formação de indivíduos com graus de letramento e letramento literário cada vez maiores.

A pesquisadora explica que a literatura deve ser vista a partir da ficcionalidade em todas as suas formas, pois esta traz um 'campo fértil' para a formação do leitor crítico. Cabe, portanto, ao professor de Língua Portuguesa efetivar o letramento literário em sala de aula sempre com o objetivo de levar o educando à identificação com aquilo que lê, respeitando suas escolhas pessoais e seu reconhecimento com os universos ficcionais aos quais está exposto. Afinal, explorar as leituras do aluno é a maneira mais eficaz de associá-las a outras leituras que, até então, estavam distantes de sua realidade.

Proposta de intervenção a sequência básica de leitura

Como metodologia adotada para as atividades que compõem esse trabalho didático acerca do episódio 'Cara de Coruja', integrante da obra *Reinações de Narizinho*, adotamos a sequência básica de leitura proposta por Rildo Cosson (2014), objetivando o letramento literário. A sequência básica para o trabalho com textos literários, segundo o autor, é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A Motivação (04 aulas), primeira etapa proposta na sequência básica, consiste em uma atividade de preparação, de inserção dos alunos no universo do livro a ser lido. E conforme Cosson (2014, p. 54-55), "consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto", estabelecendo "laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir". Corsi (2015, p. 35-36) declara também que

[...] a motivação intenta despertar no leitor a consciência de que a obra literária pressupõe prazer e conhecimento, preparando-o para o encontro com o texto através de uma ação que pode se compor, entre outras, de uma dinâmica de grupo, de uma proposta de leitura de um texto icônico ou de uma conversa, que possam apresentar a temática da obra a ser lida.

Para tanto, optamos pela motivação das crianças por intermédio do lúdico. Durante a aula, usamos um fundo musical, com a música tema do Sítio do Picapau Amarelo. Pedimos que prestem atenção à música que ouvirão a seguir. E assim que os primeiros toques da música tema do *Sítio do Picapau Amarelo* são percebidos, alguns alunos já anunciam de que se trata. Os outros, que ainda não haviam identificado no primeiro momento, reconhecem um pouco mais além do toque da música. Dos 33 ouvintes, apenas 05 não sabem de que música seus colegas estão falando.

Durante nossos questionamentos para a verificação de seus conhecimentos acerca do Sítio e de suas personagens, a maioria das crianças afirma que já conhecia ou tinha escutado alguma história do famoso *Sítio do Picapau Amarelo*, pois suas mães sempre comentam que conheceram as histórias de Lobato desde a sua infância. Nem todos, porém, sabem quem é o Rabicó ou o Quindim, por exemplo, enquanto Emília e Visconde são os mais citados.

Continuamos nossa conversa perguntando sobre os contos de fadas; para nossa surpresa, 04 alunos dizem nunca ter escutado essas histórias em casa, apenas na escola. As narrativas mais comuns entre eles são *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria*, *Pinóquio*, *Patinho Feio* e *Cinderela* por suas características marcantes. Na sequência, explicamos a eles que por meio de brincadeiras podemos ter uma noção de seus conhecimentos sobre as histórias infantis.

O primeiro jogo é o 'Jogo da memória' - *Sítio do Picapau Amarelo* (2 ou 3 jogadores): confeccionamos 18 cartas de 6 x 6 cm, em metade delas contendo a imagem das personagens moradoras do sítio - Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Emília, Visconde, Rabicó e Quindim, bem como do seu autor Monteiro Lobato. Na outra metade, colocamos a característica principal da personagem. As cartas foram desenhadas pelas crianças da turma, em momento anterior, e recortadas e plastificadas pela professora.

O objetivo do jogo é formar pares compostos pela ilustração da personagem e sua respectiva descrição. O vencedor do jogo é quem formar mais pares e somar mais pontos. Para iniciar o jogo, as cartas são embaralhadas e colocadas sobre a carteira, viradas para baixo. Depois, se escolhe o primeiro a jogar. Essa escolha segue o sentido horário, e em outros momentos, o 'jogo' de dois ou um.

Decidida a ordem, cada jogador escolhe duas cartas e as vira. Se estas estiverem relacionadas, ele recolhe-as para si, marca um ponto e continua jogando. Caso as cartas não formem pares, passa-se a vez para o próximo jogador. O jogo termina quando todos os pares são formados. Verificamos que algumas características não são conhecidas pelas crianças, como o fato de Visconde ser sábio, Quindim ser animal de estimação da Emília, Rabicó ser casado com Emília ou ter sido Tia Nastácia quem confeccionou a boneca de pano.

O segundo jogo, intitulado 'pife' - Personagens do *Sítio do Picapau Amarelo* e dos Contos de Fadas (2 a 4 jogadores), é explicado no dia seguinte, quando temos mais duas aulas. Criamos um jogo de baralho com 39 cartas medindo 7 x 9 cm, divididas em 3 seções: a primeira contendo a imagem das personagens principais do *Sítio do Picapau Amarelo* (Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Emília e Visconde) e dos contos de fadas inseridos na obra (*Cinderela*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Gato de Botas*, *Peter Pan*...); na segunda seção, inserimos o nome dessas personagens e, na última, pusemos um objeto que remetia a uma dada personagem, integrante dos contos de fadas, mas

sem nomeá-la (uma maçã, um espelho, uma boneca de pano, painéis, estilingue, livros, baú de asneiras, botas e espada...).

O objetivo do jogo é formar dois trios de cartas compostos do nome da personagem, sua ilustração e um objeto que remetesse à sua história. Um dos jogadores embaralha todas as cartas. Na sequência, outro jogador corta o baralho e dá uma parte a quem o embaralhou, que distribui 06 (seis) cartas para cada um, em sentido horário. As cartas que sobram formam um monte sobre a mesa.

O jogador à esquerda do embaralhador inicia a partida, retirando uma carta do monte. Se ficar com a carta, deve descartar outra, de forma que sempre tenha 06 cartas em mãos. O jogo segue e o próximo jogador escolhe se quer a carta descartada pelo anterior ou se retira outra do monte. O fim do jogo ocorre quando alguém 'vence' por ter formado as três trincas, corretamente. Esse é o vencedor!

Jogam em grupos de 04 crianças e, nesse momento, auxiliamos os alunos jogadores até que compreendam as regras. A dificuldade se centraliza na imagem do baú e da estante de livros, pois, muitos não sabem a quem pertencem. Por ser um jogo um pouco mais demorado, nem sempre é possível fazer as trocas de grupos, e algumas crianças tem bastante dificuldade em jogá-lo por não assimilarem as regras.

Há, na sala de aula, quatro exemplares de cada jogo proposto e os alunos formam grupos para jogá-los. Todas as equipes brincam com os dois tipos de jogos. Assim, de maneira divertida, as crianças têm seu primeiro encontro com o texto.

Dessa forma, por meio do lúdico, completamos a motivação, referente à primeira etapa da sequência, que segundo Cosson (2014), tem o objetivo de despertar o interesse do leitor pelo texto literário, além de prepará-lo para a obra, despertando nos educandos o interesse pela obra de Lobato a ser trabalhada nas etapas seguintes.

A 'Introdução' (02 aulas) é o momento em que promovemos o encontro do leitor com o autor e a obra literária a ser estudada. De acordo com Cosson (2014, p. 59-60), pode-se tanto "ênfaticamente as características dos autores e das obras a serem lidas" como falar "de sua importância naquele momento, justificando sua escolha.

Tendo em vista a proposta de Cosson (2014), organizamos com a colaboração da pedagoga a sala de projeção para receber a turma, que é encaminhada para lá a fim de conhecer um pouco da biografia de Monteiro Lobato. Afinal, nas palavras deste autor: "cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha" (COSSON, 2014, p. 60).

Antes da exibição do vídeo selecionado, fazemos indagações sobre o referido autor, e como sabemos que toda história tem um autor e que todo autor tem uma história, antes de passarmos o vídeo, lançamos as seguintes perguntas à turma:

- Vocês já ouviram falar de Monteiro Lobato?
- Que livro (s) ele escreveu?
- Que personagens ele criou?
- Onde acontecem as histórias que ele criou?
- No tempo de Monteiro Lobato, quais os brinquedos e brincadeiras das crianças?

Após a conversa com as crianças, apresentamos o vídeo sobre a biografia de Monteiro Lobato (2011). A escolha do vídeo se dá por ter uma narração calma e clara, de fácil compreensão para as crianças.

Fazemos, em seguida, um breve comentário acerca do vídeo, e para reforçar a apreensão das crianças sobre o conteúdo, fazemos novos questionamentos:

- Vocês prestaram atenção com quantos anos Monteiro Lobato começou a gostar de escrever?
- Qual o primeiro personagem que inventou?
- Por que criou esse personagem?
- Qual o primeiro livro infantil que Monteiro Lobato escreveu?
- Alguém prestou atenção na data da publicação dessa obra?
- Depois da Menina do Narizinho Arrebitado, o vídeo mostra outras personagens criadas por Lobato. Quem se lembra quais são elas?
- Por que Monteiro Lobato pode ser considerado o Precursor da Literatura Infantil, no Brasil?

Com as informações contidas no vídeo, as crianças comprovam se suas respostas estão corretas ou não. Além disso, reforçamos alguns dados relevantes para a posterior leitura, comentados no decorrer da projeção.

Enquanto estamos nesse ambiente, a pedagoga e duas agentes educacionais, responsáveis pelo 7º

ano, fixam cópias das diferentes capas das publicações encontradas da obra *Reinações de Narizinho* no quadro-negro. Pedimos aos alunos observarem as imagens expostas e nos digam o que parecem ser. Rapidamente, respondem que deve ser o livro comentado no vídeo porque todas têm o mesmo título.

Explicamos que são capas da mesma obra, publicada em épocas e por editoras diferentes, mas que o conteúdo é exatamente igual em todas as versões. Comentamos por alguns minutos as semelhanças entre elas e solicitamos que passem a observar o exemplar que estava sobre sua mesa. Ali, a pedagoga e as agentes educacionais colocam, a nosso pedido, os exemplares que angariamos na biblioteca do colégio e na Biblioteca Municipal da cidade. Como optamos por trabalhar com a mesma capa para que todos possam ter acesso às mesmas informações, fez-se necessário distribuir as obras por grupos.

Tais exemplares estão dentro de sacos plásticos fechados para que, nesse momento, tenham acesso apenas à capa do livro. Aproveitamos o contato das crianças com o livro e realizamos a antecipação com elas. Pelo primeiro contato com a obra, indagamos:

- O que podemos observar na capa?
- O que sugere a ilustração?
- E o tamanho do livro? O que dizem sobre isso?
- Quais as informações que vocês conseguem obter com a observação da capa, sumário, orelha e contracapa?
- O que, em sua opinião, vai contar a obra?
- Quem é Narizinho?
- O que vocês entendem por *Reinações*?]

Surgem várias hipóteses a partir do título e das imagens presentes na capa, como: a) A menina ser a Narizinho que estaria num 'reino' com muitos animais; b) A paisagem ser o *Sítio do Picapau Amarelo*; c) Narizinho 'reinar' num lugar onde os animaizinhos são amigos dela.

Nenhum aluno associa o termo 'reinações' a travessuras. Todos consideram estar relacionado a reino ou poder. Observam, no entanto, o peixinho voador, vestido com colete e cartola que conversa com Narizinho; um gato caindo do céu, além do pássaro que parece querer conversar com a menina, também.

Pedimos que retirem a obra do plástico e observem a orelha e o sumário. O que mais chama a atenção é a data de publicação, pois para as crianças, alguns exemplares são 'muito velhos'. Comentam, também, que alguns episódios do sumário têm o nome de personagens e/ou outras histórias que conheçam, como *Gato Félix*, *Cinderela*, *Branca de Neve*, *O Pequeno Polegar* e *Pinocchio*.

Algumas observam o fato de as imagens serem 'diferentes', e quando perguntamos o motivo, respondem que são em preto e branco, enquanto os livros que leem são bem coloridos.

Nesse momento, há um breve comentário sobre as datas das publicações daquelas edições, presentes na sala de aula. Enfatizamos ser esse dado fundamental para a finalização da obra. Portanto, aquelas com imagens em preto e branco fazem parte de uma época em que a cor nos desenhos não eram comuns, uma vez que a preocupação era a criação de uma literatura para o público infantil brasileiro. E que depois, com o passar do tempo, as editoras foram se aprimorando e passaram a se preocupar com imagens que agradassem mais às crianças.

Após a antecipação feita pelos alunos, reforçamos ser a obra o primeiro livro de literatura infantil, não só do Brasil, mas em toda a América do Sul, para que percebam a sua grandiosidade e importância.

Com o objetivo de encerrarmos o momento da introdução, deixamos cópias das ilustrações originais, em preto e branco, do mesmo livro, ao lado de lápis de cores à disposição dos alunos, para colorirem, uma vez que tal atividade é indicada para sua faixa etária.

- Essas ilustrações são cópias das ilustrações originais que estão no livro *Reinações de Narizinho*. Elas são em preto e branco.
- Vamos colorir-las? Deixá-las ainda mais bonitas?
- Usem sua imaginação e bom gosto e deem cores a esses desenhos.

Alguns alunos se recusam a colorir, alegando não gostarem dessa atividade. Explicamos que não é obrigatório, e que aqueles que gostam e queiram devem colorir com lápis de cor. Combinamos, então, que aqueles que optem por não participar da atividade podem ficar em suas carteiras lendo ou apenas observando os colegas. Eles sentem necessidade de comentar suas apreciações sobre as atividades realizadas durante a motivação e a introdução nas aulas seguintes. Optamos, por esse motivo, pelo adiamento da próxima etapa para as próximas aulas.

Assim, não cortamos o entusiasmo dos educandos, permitindo que desfrutem desses agradáveis momentos que contribuem para que todos ampliem seus conhecimentos acerca dos elementos

trabalhados nas etapas da motivação e introdução. Aqueles que apresentaram dificuldades em jogar o pife julgaram o jogo chato, complicado e nada divertido. A maioria da turma, no entanto, afirma ter gostado muito de brincar com os dois jogos.

A 'Leitura' (02 aulas) é a etapa essencial da proposta de letramento literário e configura-se na leitura do texto em si, acompanhada pelo professor, já que a leitura escolar tem um objetivo a ser atingido que não podemos perder de vista. Tal acompanhamento se refere a ações como uma simples conversa, leitura de textos menores com a mesma temática ou leitura conjunta de capítulos, as quais Cosson (2014) chama de 'intervalos'. Esses intervalos possibilitam a aferição da leitura, assim como a solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão ou mesmo do vocabulário.

Nas palavras de Cosson (2014, p. 64), muitas vezes, a constatação de determinadas dificuldades "enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno". Nesse sentido, optamos pela realização da etapa da leitura, em sala de aula, já que Cosson nos instrui que "a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista" (COSSON, 2014, p. 62).

Para que a leitura inicial ocorra, entregamos cópias do texto 'Preparativos', primeira parte o episódio 'Cara de Coruja' e, em seguida, nomeamos três meninas e dois meninos para lerem em forma de conversa ou dramatização, incorporando a personagem - Dona Benta, Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde e, mais um para ser o narrador. Recorrendo à modalidade de leitura dramatizada, evitamos que as crianças leiam de maneira descontextualizada e 'mecânica'.

Nesse momento, alguns alunos reclamam por não terem sido escolhidos para a realização da leitura oral. Como quase toda a turma é bastante participativa, fica difícil nomearmos apenas seis leitores. Combinamos novas leituras e o revezamento dos participantes. Meio a contragosto, concordam, mas dois alunos atrapalham alguns momentos da leitura por não estarem satisfeitos com a solução dada. Então, corrigem as expressões lidas erroneamente pelos colegas.

Mediamos a compreensão dos alunos por meio de questionamentos acerca do cenário, dos organizadores da festa, do local da festa, de como e sobre qual assunto as personagens conversavam.

- Como começa a história?
- Qual é o cenário da narrativa?
- Quais são as personagens participantes desse episódio?
- O que as personagens estão fazendo?
- Quem está organizando a festa?
- Quem serão os convidados?
- Quem distribuiu os convites?

Com o objetivo de elucidarmos algumas dúvidas e reforçarmos o entendimento dos alunos, refazemos a leitura com outro grupo leitor. E encaminhamos, também, uma leitura dramatizada.

Constatamos que a leitura em voz alta com a representação de cada personagem permite que todos os alunos entendam a história por exigir maior concentração e expressividade dos leitores, favorecendo a compreensão dos que acompanham a leitura. Fizemos pequenas inferências, como: Pedrinho querer organizar essa festa só para ver Peter Pan; Narizinho estar animada de poder estar perto de todas as princesas que ela gosta; Emília querer aparecer como anfitriã e ficar dando ordens para Rabicó e Visconde.

Na sequência das atividades, assistimos a uma parte do vídeo do mesmo episódio apresentado na série de televisão *Sítio do Picapau Amarelo* (2013). As crianças assistem apenas a 15 minutos e 54 segundos do total de 25 minutos e 24 segundos que duram esse vídeo. Isso porque é o tempo do trecho da história lida pelos alunos.

As crianças gostam muito de assisti-lo, riem bastante da caracterização das personagens e do cenário por considerarem antigo tudo o que veem. Mediamos, então, uma conversa sobre a materialidade literária existente na mídia impressa e se é a mesma percebida na obra fílmica, como: linguagem, nível de vocabulário, uso de adjetivos, recursos expressivos, mistura de personagens de histórias diferentes, intertextos. Neste momento, o professor faz uma retomada dos itens já abordados na decifração, etapa da leitura, em que o docente se coloca como leitor da obra.

- A história lida e a que vocês assistiram começam da mesma forma?
- O que perceberam de diferente entre elas?
- E o cenário? É igual?
- Vocês notaram se as falas de Pedrinho e Narizinho são as mesmas daquelas que vocês leram?
- Levante hipóteses: Por que, mesmo se tratando do mesmo episódio, o livro e o vídeo apresentam essas diferenças?

- Qual das duas versões mais lhe agradou? Por quê?
- Explique como foi a sua atenção durante a leitura oral e enquanto assistia ao vídeo.

Todos respondem ser a mesma história, mas automaticamente acenam as diferenças. Dessa forma, a materialidade literária presente em ambas as versões é reconhecida pelos alunos que percebem a diferença no início do episódio, bem como nos diálogos entre as personagens; a presença de outros personagens no vídeo, como o Sr. Teodorico, a Cuca, Quindim e o Saci. Percebemos muita atenção nas crianças e as comparações imediatas com a leitura realizada.

Ao ser questionada sobre sua preferência, a turma fica dividida. Há quem prefira a obra lida, enquanto outros preferem a obra fílmica, pelos mesmos motivos – por ser mais divertido. Alguns alunos arriscam responder o porquê dessas diferenças, afirmando ser a época a responsável. Outros dizem que para a televisão precisa ser diferente porque se não for, não chama a atenção das crianças que assistem. Essas verificações nos permitem perceber pequenas dificuldades de leitura de alguns alunos ocorridas durante os questionamentos orais, quando necessitam de um direcionamento maior para que respondam com mais segurança. E, assim, solucionamos alguns problemas ligados à decifração e à estrutura composicional do texto. Na acepção de Cosson (2014, p. 64), “em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” e, sendo esse o objetivo desta pesquisa, torna-se primordial esta etapa do letramento literário.

A ‘Interpretação’ (04 aulas) é a última etapa da sequência básica de leitura, reporta-se ao momento de construção dos sentidos por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. De acordo com Cosson, a interpretação envolve “práticas e postulados tão numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários (COSSON, 2017, p. 64)”.

O autor ressalta que o objetivo da interpretação é que o aluno reflita sobre a obra lida e consiga relacioná-la a fatos de sua vida, estabelecendo o diálogo entre ambos. Na interpretação, averiguamos a apreensão global a respeito de toda a leitura realizada, o que Cosson (2014, p. 65) chama de “encontro do leitor com a obra”.

Por ser conhecedor da complexidade da interpretação, o referido estudioso pressupõe dois momentos para sua abordagem que Corsi (2015, p. 36) explica como momento interior “em que se apreende o sentido global da obra” e outro exterior “em que se considera a construção de sentidos possíveis a partir de determinada sociedade, dos conhecimentos prévios do leitor, propondo a socialização da leitura e a reconstrução de sentidos possíveis”.

A interpretação depende do trajeto percorrido antes e durante a leitura – etapa anterior. É o momento que o leitor se encontra no labirinto das palavras pela força do texto. Nessa acepção, Cosson afirma que

[...] a motivação, a introdução e a leitura [...] são os elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo, a história do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno (COSSON, 2014, p. 65).

Aferimos, assim, que apesar de ser uma etapa pessoal e individual, é sobretudo um ato social, uma vez que sua bagagem cultural interfere na interpretação. Para essa etapa da interpretação, retomamos a análise e levantamos algumas questões que denominamos pertencentes à interpretação interna:

- Que outras personagens, além dos moradores do Sítio do Picapau Amarelo, aparecem no episódio lido?
- Como elas são? Quais são suas características?
- Essas personagens continuam com as mesmas características que aparecem em suas histórias originais, em *Reinações de Narizinho*?
- Vocês sabem de que histórias elas vêm?
- Como elas viajam de um mundo para outro?
- A linguagem usada por elas é a mesma dos contos de fadas a que pertencem?
- Com tantos personagens famosos na festa, por que Monteiro Lobato escolheu o sítio como cenário para a festa?
- Os verbos empregados estão no presente ou no pretérito? Levante hipóteses sobre o porquê de o autor escolher esse tempo verbal.
- Que termos o autor usou para caracterizar as personagens da história? Busque no texto expressões e palavras que caracterizam as personagens do sítio e os convidados ilustres e

converse com seus colegas sobre o que estes elementos verbais significam.

Por meio dessas indagações, averiguamos que as crianças percebem a intertextualidade presente na obra e de que forma ela ocorre. Ficou claro, ainda, que observam as diferenças na apresentação dos convidados da festa e a amizade entre eles, apesar de serem originários de contos e reinos diversos.

Com o objetivo de averiguar ou reforçar a intertextualidade, investigamos, por meio das interrogações:

- Como Rabicó anuncia cada convidado que chega à festa?
- Por que você acha que ele age assim?
- As falas do porco interferem na identificação de quem ele anuncia?
- Por que você acredita que isso aconteça?
- Emília quer tirar muitas dúvidas com as princesas, principalmente. O que ela quer saber?
- Ela consegue respostas para todas as suas questões?
- Emília diz para Chapeuzinho Vermelho “uns dizem Capinha Vermelha e outros, Capuzinho Vermelho. Qual é o certo?” (LOBATO, 1957, p. 101). Considerando a pergunta de Emília e o que você conhece da história da menina da capinha vermelha, por que Emília questiona a menina?

As respostas mais obtidas acerca da primeira questão são Cinderela e Chapeuzinho Vermelho, depois se recordam das demais. Chama nossa atenção o fato de perceberem que as princesas estão bem à vontade, sem preocupação com as formalidades que envolvem a nobreza, além do fato de serem de reinos diferentes e se apresentarem como amigas. É o que podemos constatar nas respostas obtidas e transcritas a seguir:

- ‘A Cinderela ‘tava’ lá! Era a princesa da botina de vidro’!
- ‘Chapeuzinho Vermelho, também’!
- ‘Pedrinho estava esperando o Peter Pan’!
- ‘A Branca de Neve foi’!

Para dar sequência e instigar novas inferências, elogiamos e incitamos as crianças a buscarem mais personagens em sua memória, através do seguinte questionamento: ‘Muito bem! Mas, vocês se lembram de mais alguém que não seja princesa?’ As respostas foram imediatas e objetivas, conforme se percebe a seguir:

- ‘O Pequeno Polegar, pingo de gente’!
- ‘Tinha, também, o Alladin e o Barba Azul’!
- ‘Gato de botas! Igual do Shrek!’

Na sequência, direcionamos o debate para as características das personagens, por meio da questão a seguir: ‘Vocês são muito bons de memória! Muito bem! E todas essas princesas e convidados agem como nos contos de fadas? São iguais nas duas histórias?’ Mais uma vez, eles respondem objetivamente:

- ‘Claro que não! Eles não estão nos castelos, estão num sítio. Nunca que uma princesa ia andar num sítio’!
- ‘As princesas não conversam com todo mundo, só com os príncipes e seus empregados’.
- ‘É verdade! Elas estavam felizes com a Narizinho e a Emília, conversaram bastante com elas e uma princesa não pode fazer isso’.

As respostas dos alunos mostram seus conhecimentos acerca das personagens dos contos tradicionais, especialmente as princesas, caracterizadas como nobres e por isso não se relacionam com pessoas comuns (plebeus).

Ao serem questionados sobre o motivo da escolha do Sítio para o local da festa, obtemos várias respostas: afirmam ser ‘um lugar com bastante espaço para reunir muitos convidados; um lugar muito bonito, com natureza limpa e ar puro; por ser a moradia das crianças que organizaram essa festa; porque na época era comum todo mundo morar em sítios; porque quem escolhe é o autor do livro e ele quis mostrar o Brasil’. Essa última resposta vem acompanhada da recordação de informações sobre Monteiro Lobato apresentadas nas etapas iniciais: ‘O autor criou a história e ele escolheu o *Sítio do Picapau Amarelo* porque ele queria criar livros para as crianças do Brasil. Esse livro é o primeiro livro infantil do Brasil, lembra do vídeo sobre Monteiro Lobato? A professora também falou...’.

A resposta desse leitor demonstra que compreende e alcança um dos objetivos propostos nesse trabalho, pois relaciona elementos de etapas diferentes da sequência básica, retomando dados vistos durante a etapa da Introdução.

Há também a justificativa de que o sítio era a casa da avó dos meninos, conforme lemos nas respostas de alguns educandos:

- 'Era a casa da D. Benta, que é avó. Na minha família, as festas são sempre na minha 'vó' porque é muito melhor'.
- 'Minha família também, ainda mais que meus avós moram no sítio! É assim mesmo!'

Percebemos, através das inferências, que as crianças se identificam com as personagens do texto lobatiano, aproximando os fatos narrados dos acontecimentos de suas próprias vidas. Instigamos um pouco mais a alteridade percebida através do questionamento: 'Muito bom! Alguém mais percebeu semelhança pessoal com o texto que lemos?' As respostas são imediatas:

- 'Eu vou passear todo fim de semana no sítio do meu vô'.
- 'Meu vô mora no sítio, em Nova Esperança. Eu vou nas férias para lá'.

Para darmos sequência, acrescentamos: 'Que gostoso passear na casa dos avós, não é mesmo? E as brincadeiras? Como são?' A esse questionamento, respondem:- 'No sítio, a gente inventa brincadeiras porque não tem brinquedos!'.

Ficamos satisfeitos por comprovarmos que a literatura exerce, até aqui, um importante papel na autoanálise dos educados, levando-os a se reconhecerem no lugar no outro através do texto lido.

Quanto ao emprego dos tempos verbais para afirmarmos em que tempo foi escrita a narrativa, é necessário voltar ao texto, e depois de uma breve busca, dizem estar no 'passado' e presente. Aproveitamos a expressão 'passado' e retornamos ao estudo das formas de pretérito do indicativo, formas estudadas em aulas anteriores. Aos poucos, com nossa mediação, os alunos percebem que a obra apresenta o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo durante a narração, enquanto as réplicas das personagens encontram-se no presente do indicativo.

Com a continuação do direcionamento das perguntas, a maioria consta que o narrador usa os pretéritos porque conta uma história que já aconteceu. Mas as crianças e seus convidados empregam o presente do indicativo por estarem falando naquele momento e que o travessão também comprova isso.

Indagamos o que lhes chama a atenção nas falas do Marquês de Rabicó em sua apresentação dos ilustres convidados. De forma geral, riem muito e o consideram atrapalhado e distraído, por ser um porco que se preocupa, apenas, em comer e dormir. Assim, informa a chegada de cada um apenas com o fato considerado principal e conhecido de sua característica. Segundo eles, o fato de chamar Cinderela, de Princesa das botinas de vidro se dá por morar no sítio e conhecer botinas, por exemplo. Mas nenhuma das suas falas deixa dúvida em relação a quem chegava à festa, e deixam o texto mais engraçado.

Nosso passo seguinte é a exploração do momento exterior, que para Cosson (2014, p. 65) é a "materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade". E reitera que "as atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos" (COSSON, 2014, p. 66).

Do mesmo modo, Corsi (2015, p. 37) esclarece que a etapa da interpretação externa "se concretiza com a externalização e o registro dos resultados possíveis através de ações como a escrita de uma resenha crítica ou de uma paródia do texto, por exemplo".

Nesse sentido, a proposta de atividade escolhida que contempla a interpretação do momento exterior é uma produção textual. Iniciamos solicitando uma breve pesquisa sobre uma das personagens convidadas para a festa, que dever ser entregue na aula seguinte. Na data marcada, as crianças leem os seus textos para os colegas e fazemos a intervenção no sentido de que percebam aquelas que mais foram escolhidas, bem como aquela menos escolhida. Após essa conversa, levantamos a hipótese de algumas personagens não terem sido convidadas, por esquecimento das crianças ou por não serem tão conhecidas por todos. A empolgação da turma é grande com os nomes que vieram às suas mentes: Rapunzel; Bela; Ariel; Elsa; Tarzan; Sete Anões.

Na aula seguinte, iniciamos com a apresentação das histórias escolhidas e pesquisadas pelos alunos. Realizamos uma roda de comentário sobre as escolhas feitas e uma rápida observação acerca das obras preferidas e repetidas por eles.

- Vocês perceberam que algumas histórias foram repetidas?
- Por que acham que isso aconteceu? São histórias mais interessantes para os meninos, meninas ou para ambos?
- A história que você escolheu foi selecionada, também, por outro colega da classe?
- Você percebeu alguma semelhança ou diferença entre a narrativa que você pesquisou e a contada por Monteiro Lobato, em *Reinações de Narizinho*?

- Vocês viram no decorrer do episódio “Cara de Coruja” a presença de várias personagens que não são moradoras do Sítio. Você sentiu falta de alguma outra personagem que você gostaria que tivesse participado da festa e pudesse ter tornado a festa ainda mais animada?
- Pense nisso e escolha uma ou duas personagens de outra história infantil (conto de fadas ou fábulas) e convide-as para a festa.
- Em seguida, modifique a narração da festa ocorrida no Sítio com a chegada dessa(s) personagem(ens), mas não se esqueça de que a presença dela(s) vai alterar a história original.
- A sua história pode seguir qualquer uma das duas versões que vocês conheceram – a escrita ou televisiva.
- Esse novo texto será apresentado para os colegas, por isso vocês o farão em grupos de até 4 alunos.
- A apresentação será em forma de leitura dramatizada, de dramatização (teatro). Então, vocês devem escrever sua história em diálogos.
- Atentem-se para a escolha do vocabulário e características dessa(s) personagem(ens).
- Usem e abusem de sua criatividade! Tenho certeza de que escreverão histórias incríveis.

Para tanto, retomamos as características e elementos do discurso direto, dando sequência às atividades propostas.

A referida produção tem início na sala de aula, mas sua conclusão é feita como atividade extraclasse e entregue na data estipulada. Averiguamos que todos empenham-se em redigir seu texto com o uso do discurso direto e manter as personagens principais. Identificamos ainda que algumas equipes não estão produzindo seu texto conforme nossa proposta, em forma de diálogo. Pedimos a sua atenção e explicamos, novamente, como se configura o diálogo. Reescrevemos uma pequena parte para exemplificar e solicitamos que continuem a composição. Repetimos essa postura em todos os grupos que demonstram tal dificuldade. No final, todos produzem seus textos e se preocupam em eleger o colega que possui a letra mais bonita para passar o texto a limpo.

Como previsto, não há tempo para que todos os grupos mostrem os seus textos produzidos e, dessa forma, deixamos a próxima aula para continuarmos com as leituras. Diferente do que esperamos, nenhum grupo opta pela apresentação em forma de teatro, todos leem suas criações, apesar de alguns alunos decorarem suas falas e apresentam de forma dramática. A responsabilidade e o comprometimento de todos são louváveis. As crianças sentem-se muito orgulhosas de seus trabalhos e dos colegas. Tecem comentários acerca do que mais gostam e que acham divertido no trabalho dos colegas.

Salientamos que as equipes são bem sucedidas quando empregam o discurso direto, como propomos. São capazes de reproduzir as falas das personagens de forma integral e exata, sem as interferências do narrador. Na maioria das vezes, essas falas são introduzidas por um verbo de elocução seguido de dois pontos e, quando não, são seguidas por ele. Sempre são antecedidas, no entanto, pelo travessão que marca também a mudança de interlocutor.

Tais constatações nos permitem afirmar que nossa intervenção por meio da aplicação da sequência básica de leitura proporciona aos alunos do 7º ano autonomia de escrita ao mesmo tempo em que respeita a estrutura básica do gênero a ser produzido, sem problemas de coesão e/ou articulação, diferente do que percebemos em produções anteriores, sem o trabalho com o texto literário.

A execução das etapas da sequência básica, como a participação dos educandos em cada uma delas, ocasiona a apreensão de peculiaridades, expressões específicas, hipóteses de intenções e intertextos que, certamente, não são captados em uma leitura simples e sem mediação. Os fatores expostos comprovam que os alunos produzem discursos, uma vez que estes definem a prática humana de construir e compreender textos, caracterizando-a como prática social. Analisamos tais discursos a partir do contexto, das personagens e das condições para a sua produção que legitimam o letramento literário.

Os resultados da implementação nos permitem afirmar que a literatura infantil nem sempre faz parte da infância fora da escola. Nem todas as crianças envolvidas nesse trabalho conhecem os contos de fadas ou suas personagens. Durante a etapa da motivação, quando brincam com as cartas produzidas, em todos os grupos, algum componente precisa da ajuda dos outros para identificar a quem pertencia determinado objeto. Tal fato reforça que nossas crianças estão perdendo o encanto pelos livros ao passo que ficam mais próximas da televisão, computador ou celular por meio dos jogos. A maioria daquelas que conhecem as obras apenas conhecem a versão Disney, apresentada em DVDs. Por essa razão, achamos pertinente o trabalho que envolve o leitor literário com versões midiáticas de obras clássicas.

É necessário enfatizarmos que há, também, crianças conhecedoras da obra impressa disponibilizada por seus pais ou familiares. Tal comprovação compactua com a afirmação de Cosson

(2014) de que a formação do leitor e a leitura literária possuem uma amplitude que ultrapassam os muros escolares, pois ao introduzir seu filho no mundo da literatura, a família inicia o seu processo de aquisição do hábito de leitura. Do mesmo modo, a escola tem função relevante para levar o educando a gostar da leitura literária, proporcionando-lhe consciência da importância e do prazer da leitura.

Os jogos agradam bastante e os inserem no universo da literatura infantil de maneira agradável e espontânea, como pretendemos desde o início. Dessa forma, nosso objetivo de incentivar a leitura, de acordo com a sequência proposta por Cosson (2014), é atingido, já que, de forma lúdica, os alunos adentram às narrativas lidas.

Apresentarmos a biografia de Monteiro Lobato usando um vídeo foi extremamente interessante, diferente e, por ser curto, prende a atenção dos educandos. Seguimos Cosson (2014, p. 60) ao considerarmos que a apresentação não deve se tornar uma “longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler seus textos”.

As crianças, geralmente, não demonstram interesse pelos autores dos livros que leem, mas o fato de terem primeiro o contato com a vida dele para depois lerem a narrativa é fundamental para a observação de pontos importantes da história. Com o vídeo, as crianças conhecem um pouco sobre a vida do autor e concatenam a biografia com a obra analisada e são capazes de associar o Sítio, as crianças e o porco Rabicó ao desejo de Lobato de criar uma literatura nacional, essencialmente brasileira.

Apesar de existirem momentos em que a motivação se torna difícil, em virtude de haver aqueles que não participam da leitura oral, o que provoca certos conflitos entre os alunos que querem ler e aqueles que querem corrigir a leitura dos colegas, os leitores demonstram atenção e cuidado com suas falas, entonação e intenção durante a leitura dramatizada, o que permite aos ouvintes que os acompanham por leitura silenciosa, a percepção de sentimentos que os conquistam.

Fica comprovado que uma leitura dramatizada bem feita pode ser tão prazerosa e envolvente quanto uma apresentação teatral. Ademais, o trabalho com a literatura mostra-se uma excelente estratégia para formar leitores para toda a vida, uma vez que a especificidade do texto literário trabalha com a capacidade do leitor em reconhecer as particularidades e os sentidos das construções literárias.

A literatura, nesse contexto, é uma experiência que permite a humanização do sujeito, pois:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um ‘bem incompressível’, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CÂNDIDO, 2002, p. 243).

Nesse trabalho realizado sob a perspectiva do letramento literário, os alunos fazem uso da língua usada em sociedade que nela os insere e se reconhecem nas aventuras das personagens lobatianas.

A análise da materialidade presente no episódio ‘Cara de Coruja’ é satisfatória, visto que, por serem crianças, precisam da nossa mediação. Quando lançamos uma questão, obtemos várias respostas. A participação da turma é excelente, pois lançam hipóteses possíveis para cada questionamento feito, atestando que estão realmente envolvidos com o estudo que desenvolvemos. Identificam-se com alguns elementos da narrativa lobatiana, como terem avós que moram em sítios; passarem finais de semana ou férias com os avós e inventarem brincadeiras quando estão na zona rural.

Constatamos que os leitores se voltam para aquilo que o texto traz e como o faz. Julgamos procedente, portanto, a exposição de Cosson (2014) sobre a linguagem vinculada pelos textos literários permitir três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que ocorre pela estética do mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura relacionada a conhecimentos históricos e crítica literária; e a aprendizagem por meio da literatura, que envolve as competências oriundas da leitura literária.

Ao fim de nossa implementação, enfatizamos que, ao optarmos pelo letramento literário, não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e depois faça uma avaliação sobre ela, pois a leitura deve ser construída a partir dos mecanismos desenvolvidos pelo professor-mediador para a proficiência da leitura literária. Assim, concluímos que o aluno pode ter prazer na leitura quando passa pelo letramento literário e que nos cabe a missão de formarmos e consolidarmos alunos leitores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002. p. 77-92.

CORSI, M. **A narrativa literária francesa como suporte para o letramento do leitor**: aprendiz de FLE. Maringá:

Eduem, 2015.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

LOBATO, M. **Reinações de narizinho**. 33. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MICHELETTI, G. (coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção: Aprender e ensinar com textos; v. 4. coord. Geral de Lígia Chiappini).

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 3, p. 47-62, 2007.

MONTEIRO LOBATO: vida e obra. [S. l.: s. n.], 1 abr. 2011. 1 vídeo (8:27 min.). Publicado por Iara Viara. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHcOKWiZFvU>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SÍTIO do Picapau Amarelo: capítulo 018: parte 1/5 festa da faz de conta. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (25:24 min.) Publicado pelo Forum do Pirlimpimpim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R2GnbJae7KY>. Acesso em: 04 jun. 2019.

Sobre os Autores

Alba Krishna Topan Feldman é doutora em Letras pela Unesp de São José do Rio Preto e complementação na Louisville University, nos Estados Unidos. Atualmente, é docente da Universidade Estadual de Maringá.

Ana Paula Ribeiro Assoni é mestre pelo Profletras da UEM e professora da rede pública do Estado do Paraná há onze anos.

Daniela Aparecida Ferreira Arfeli é mestre pelo Profletras da UEM. Atua como professora na rede pública do Estado de São Paulo. É vice-presidente da Associação de Escritores e Ilustradores de Teodoro Sampaio - AEITS.

Eliana Merlin Deganutti de Barros é doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procópio). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Diale (UENP-líder), Gemfor (UEL) e Gedfor (UFGD).

Gilmei Francisco Fleck é pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução; professor da Unioeste, líder do grupo de pesquisa "Ressignificações do Passado na América: processos de leitura, escrita e tradução - vias para a descolonização".

Gislaine Valéria Rodrigues é professora do Projeto de Remição pela Leitura na Casa de Custódia de Maringá e mestre pelo Profletras da UEM.

Luciane Braz Peres Mincoff é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (campus de Araraquara) e pós-doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Florianópolis. É professora do curso de Letras e do Profletras da UEM. .

Luiza Helena Oliveira da Silva é doutora pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* de Araguaína, e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras). Desenvolve pesquisas em semiótica discursiva aplicada ao ensino de língua e literatura.

Márcia Regina Silva Freitas é mestre pelo Profletras da UFT. Professora efetiva da educação básica na rede estadual de ensino do Tocantins.

Margarida da Silveira Corsi é doutora em Letras pela Unesp (campus de Assis/SP). É docente da UEM. Atua no Profletras, nas áreas de Letras, Literatura Comparada, Literatura e outras linguagens e Letramento Literário.

Renata Zucki é mestre em Letras pelo Profletras da Unioeste/Cascavel-PR, com bolsa da Capes. Foi professora das séries iniciais de 1998 a 2014 e, atualmente, exerce a docência nos anos finais e no ensino médio na rede pública do Estado do Paraná.

Regina de Miranda Mukai Reis é especialista em Didática e Metodologia do Ensino pela Unopar e em Mídias Integradas à Educação pela UFPR. Mestre pelo Profletras da UEM.

Pedrina Carvalho de Oliveira é mestre em Letras pelo Profletras da UEM. e professora de língua portuguesa da rede estadual do Paraná e da rede municipal de Araucária desde 2008.

Vanessa de Barros Leite Monzillo é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na educação básica, tanto esfera privada quanto na pública, como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de São Paulo.

Table of Contents

1. [Capa](#)
2. [Folha de rosto](#)
3. [Expediente](#)
4. [Créditos](#)
5. [Ficha catalográfica](#)
6. [Endereço](#)
7. [Agradecimentos](#)
8. [Sumário](#)
9. [Prefácio](#)
10. [Apresentação](#)
11. [Capítulo 1](#)
 1. [Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental – caminhos viáveis ao letramento literário](#)
 2. [Gilmei Francisco Fleck e Renata Zucki](#)
12. [Capítulo 2](#)
 1. [O Pequeno Príncipe - em Conto e Cordel - Adentrando O Território do Funk](#)
 2. [Pedrina Carvalho de Oliveira e Margarida da Silveira Corsi](#)
13. [Capítulo 3](#)
 1. [Audioteca: a leitura que respira](#)
 2. [Regina Corcini de Melo e Luciane Braz Mincoff](#)
14. [Capítulo 4](#)
 1. [A fábula: uma proposta fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros](#)
 2. [Vanessa de Barros Leite Monzillo e Eliana Merlin Deganutti de Barros](#)
15. [Capítulo 5](#)
 1. [Contribuições do digital para formação do leitor literário: interações na leitura de ‘A hora da estrela’](#)
 2. [Márcia Regina S. Freitas e Luiza Helena Oliveira da Silva](#)
16. [Capítulo 6](#)
 1. [Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional](#)
 2. [Gislaine Valéria Rodrigues e Carmen Rodrigues de Lima](#)
17. [Capítulo 7](#)
 1. [O letramento literário como sensibilização para poesia no contexto da EJA](#)
 2. [Daniela Aparecida Ferreira Arfeli e Alba C. T. Feldman](#)
18. [Capítulo 8](#)
 1. [Proposta de sequência básica para a leitura e o letramento literário no contexto do PAE: a primeira só](#)
 2. [Ana Paula Ribeiro Assoni e Carmen Rodrigues de Lima](#)
19. [Capítulo 9](#)
 1. [Relato de experiência: sequência básica de leitura e letramento literário do episódio “Cara de Coruja”, de reinações de Narizinho](#)
 2. [Regina de Miranda Mukai Reis e Margarida da Silveira Corsi](#)
20. [Sobre os autores](#)