PROFLETRAS

Ensino de língua portuguesa e literatura

práticas e mediações formativas em sala de aula

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
organizadoras

editora uenp

Ensino de língua portuguesa e literatura

práticas e mediações formativas em sala de aula

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
organizadoras

editora uenp

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

Dr. Fábio Antonio Néia Martini – Reitor

Dr. Ricardo Aparecido Campos – Vice-Reitor

Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Coordenadora Geral da Editora UENP

EDITORA UENP

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno UENP

Dr. Fabiano Gonçalves Costa – Ciências Biológicas.

Dr. Denis Carlos dos Santos – Ciências da Saúde.

Dra. Flávia Debiagi – Ciências Agrárias.

Dr. Ilton Garcia da Costa – Ciências Sociais Aplicadas.

Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – Ciências Humanas.

Dr. Ricardo André Ferreira Martins – Linguística, Letras e Artes

Comissão Científico-Editorial

Dra. Frieda Liiana Morales Barco – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Dra. Marta Neira Rodriguez – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

Dr. Pedro Afonso Barth – Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Dr. Pedro Manuel Napido – Universidade Pedagógica de Moçambique (Moçambique)

Dr. Peter Johann Mainka – Bayerische Julius-Maximilians – Universität Würzburg (Alemanha)

Dra. Sara Reis da Silva – Universidade do Minho (Portugal)

EQUIPE EDITORIAL

Copidesque, revisão e normatização do texto

Equipe Executiva Editora UENP

Dra. Annecy Tojeiro Giordani – Diretora de Produção

Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires – Assistente Editorial

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Editora CJA LTDA

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade.
Bibliotecária da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP –
Campus Cornélio Procópio – PR.

E59 **Ensino de língua portuguesa e literatura:** práticas e mediações formativas em sala de aula / Organizadoras: Brandileone, Ana Paula Franco Nobile; Striquer, Marilúcia dos Santos Domingos. - Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023.

E-book disponível em: https://uenp.edu.br/editora
333 f. il. color.
ISBN: 978-65-87941-33-2

1. Ensino. 2. Práticas e mediações formativas. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

7
APRESENTAÇÃO

19
PARTE I
PRÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

20
A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO HIPERGÊNERO *DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO* NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
Poliana dos Santos Silva de Lazari
Eliana Merlin Deganutti de Barros

53
PROJETO DE LETRAMENTO: A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS EM *SLIDES* LEGENDADOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Tatiane Patrícia Teixeira Jordão
Eliana Merlin Deganutti de Barros

90
O GÊNERO TEXTUAL PUBLICIDADE PATROCINADA DO *FACEBOOK:* UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O ENSINO DA PRÁTICA DISCURSIVA DA LEITURA
Fernanda de Oliveira Pereira
Marilúcia dos Santos Domingues Striquer

123
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O ENSINO DA LEITURA: O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE MÚSICA COMO EIXO ORGANIZADOR
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Maria Augusta de Cássia de Aguiar Leite

147
SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS: O CONTO DE MISTÉRIO COMO EIXO CONDUTOR DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Irene Sampaio

178
PARTE II
PRÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA

179
"*O LEÃO E A JOIA*", DE WOLE SOYINKA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO DRAMÁTICO
Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Lizabeth Rogate da Silva

224
POESIA EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO DE LEITURA DE *O RAPAZ DO METRÔ:* POEMAS PARA JOVENS EM OITO CHACINAS OU CAPÍTULOS, DE SÉRGIO CAPPARELLI (2014)
Vanderléia da Silva Oliveira
Patrícia Romanisio Pereira

260
O CONTO AFRICANO DE ADIVINHAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Andressa Barboza de Araújo Gouvêa
Nerynei Meira Carneiro Bellini
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

295
***POMBA ENAMORADA OU UMA HISTÓRIA DE AMOR*, DE LYGIA FAGUNDES TELLES (2004), NA EJA: O CLÁSSICO EM SALA DE AULA**
Ana Paula Franco N. Brandileone
Simone de Almeida Fernandes

329
SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, intitulada **Ensino de língua portuguesa e literatura: práticas e mediações formativas em sala de aula**, apresenta trabalhos frutos das dissertações desenvolvidas por egressos do Mestrado Profissional em Letras em Rede (ProfLetras), curso semipresencial com oferta simultânea nacional no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A coordenação nacional da Rede está sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e conta com quarenta e duas universidades credenciadas, distribuídas em quarenta e nove unidades, em todas as regiões do país. Criado em 2013, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) aderiu a este Programa em 2014, e já titulou cinquenta e um mestres e mais dezesseis estão com o Curso em andamento.

O ProfLetras tem como área de concentração Linguagens e Letramentos, dividida em duas linhas de atuação: *Estudos da linguagem e práticas sociais* e *Estudos literários*. Convergente, portanto, com a área, linhas e com a grade de disciplinas, esta obra está dividida em duas partes, que tem como ponto de partida a linguagem, que é a principal característica do ser humano. Desde os primeiros tempos, os estudiosos da evolução dessa espécie vêm analisando o uso e a eficiência dessa condição específica do indivíduo, sob os mais diversos prismas das várias ciências e experimentos.

É justamente a linguagem que capacita o homem a exercer sua individualidade, a raciocinar, a agir, a construir seu discurso, baseado na relação que mantém com o outro nos aspectos sociais e familiares. É aí que se comprova a dualidade do ato comunicativo de que não existe pensamento sem linguagem e vice-versa.

A presente obra vem demonstrar esses caminhos da construção discursiva numa abordagem atualizada, aplicando os conhecimentos das áreas sob vários enfoques. Os textos que a compõem vêm ao encontro dos anseios dos educadores tão sacrificados e exaustos por exigências de desenvolvimento de atividades novas, reinventadas, reinterpretadas frente à pandemia da Covid-19 que nos assolou, e que ainda está distante de ser extinta.

De um modo bem equilibrado, a obra trata de dois olhares sobre as práticas de sala de aula, no tocante aos aspectos da linguagem, ou seja, trabalham-se práticas voltadas ao ensino da Língua Portuguesa, aos seus contornos, aos seus conteúdos essenciais, às suas moldagens frente a novas teorias dos atuais estudiosos, comprovando que se aprende a linguagem mergulhando-se realmente em suas práticas. Esta parte foi elaborada pelos docentes e por egressos do programa do ProfLetras, da área de Língua Portuguesa, já com práticas sedimentadas em estudos e no seu dia a dia da sala de aula da Educação Básica (EB). E, como não poderia deixar de ser, pelo segundo olhar, estão os mestrandos e os orientadores da área de Literatura, fazendo de seu laboratório a criação literária, que é a linguagem em seu uso, em suas facetas diferenciadas, realçando o belo, a emoção, a criatividade, que tornam os textos não só atraentes, mas críticos, ousados, fortes no aspecto de tratar a verdade ou a essência dos fatos, dentro dos vários segmentos da sociedade, como a família, a religião, a política, os valores éticos e morais, os costumes, a própria sociedade, enfim. O diferencial é que tudo isso vem com uma vestimenta diferente, com palavras que dizem muito além do sentido raso, construindo imagens próprias de cada um no espaço de sua leitura e fruição, enriquecendo o indivíduo, tornando-o corajoso nas batalhas de sua vida.

Todo esse trabalho reflete a capacidade dos docentes do ProfLetras/UENP, junto aos seus mestrandos, de provocar a

atualização de teorias já desgastadas pelas práticas costumeiras e incita-os a buscarem respostas para o ensino na atualidade, porque o mundo não para, os falantes criam expressões novas, reutilizando algumas outras com significados diferenciados, o que comprova que a vida, os fatos, as coisas, as pessoas estão num ritmo constante de mudanças, que a educação e o conhecimento precisam acompanhar no mesmo passo. Importante ainda fazer menção ao fato de que alguns dos capítulos da Parte 1 discutem e/ou relatam questões relacionadas ao contexto da educação remota e dos desafios que a pandemia de Covid-19 impôs à Educação, nos anos de 2020 e 2021.

Os textos que compõem a Parte 1 desta coletânea, voltam-se a pontos teóricos do uso e do desenvolvimento dos aspectos linguísticos com que tratamos no cotidiano. Porém, apesar de estarmos num campo pretensamente conhecido e revisitado, as práticas ora exploradas apresentam-nos olhares novos, diferenciados, de modo a buscar respostas aos questionamentos constantes de quem se volta para a língua em sua essência, a exemplo do primeiro texto da Parte 1: *A sequência didática do hipergênero documentário expositivo no ensino remoto emergencial*, que trata do gênero *documentário*. Apoia-se na mídia, mescla a oralidade e a escrita com os recursos audiovisuais, cria um instrumento de ensino que adequará os conhecimentos de fora da escola, transpondo-os para o contexto de aprendizagem. Isso se deu como saída para as dificuldades criadas pela pandemia que gerou o isolamento social, já que a escola passou a ser vista como espaço de risco para a propagação do vírus. Essa prática realmente é um desafio. Vale a pena conhecer como se deu e como se conseguiu, com sua aplicação, explorar as atividades de leitura, escrita, reescrita, questionários etc., utilizando novas tecnologias, sem se afastar do papel importante da utilização da linguagem.

Na sequência, o capítulo intitulado *Projeto de letramento: a produção de tutoriais em slides legendados nas séries iniciais do Ensino Fundamental*, enfoca a questão do letramento nas séries iniciais; aspecto realmente importante e atual, que busca a vinculação do uso efetivo da linguagem com as práticas sociais da leitura e escrita. Assim, partindo do universo dos *youtubers,* que conquistam crianças na atualidade do mundo virtual, buscou-se uma metodologia para esta proposta de letramento dentro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), colocando foco em tutoriais em *slides* legendados que permeiam os ciberespaços atuais. O interessante é que essas instruções, que até agora eram trabalhadas na aprendizagem dos textos prescritivos das receitas culinárias, bulas etc., podem ser também desenvolvidas por tutoriais, que hoje migram dos ambientes apenas virtuais para as plataformas de uso comum e diário das pessoas, como *Facebook*, *Instagram*, entre outras. Atualização metodológica que vale a pena conhecer, tanto pelas reflexões apresentadas quanto pelos resultados alcançados.

Os três próximos trabalhos são resultantes da aplicação da teoria sobre gêneros textuais que, na atualidade, embasam todo o cuidado com a leitura, entendimento e escrita dos textos, distanciando-se do padrão tradicional que se atinha apenas à descrição, narração e dissertação, no tocante à produção dos alunos. Hoje, a variedade de produções é explorada e praticada numa dimensão tal, não havendo gênero que não encontre sua funcionalidade junto ao trabalho do professor em sala de aula. Como exemplo, temos o capítulo *O gênero textual publicidade patrocinada do Facebook: uma sequência didática de gêneros para o ensino da prática discursiva da leitura*, que aborda questões da publicidade patrocinada pelo *Facebook*, em forma de SDG, destinada a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental (EF); público alvo cuja faixa etária está conectada

a transformações, desenvolvimento da capacidade crítica e usuários dessa ferramenta tão popular nos meios digitais.

Todos reconhecemos a sedução presente nos anúncios publicitários, cuja função de linguagem é a apelativa, por excelência. Então uma Sequência Didática de Gêneros (SDG), cujo objetivo principal é levar o aprendiz a desenvolver sua compreensão além das palavras, trabalhando aspectos de futuros consumidores, além de interessante, é extremamente importante, pois o mundo digital está recheado de brilhos, situações cativantes e até mesmo algumas armadilhas verbais, capazes de induzir ao consumo exagerado e desnecessário do indivíduo. Por se tratar de uma atividade ordenada progressivamente para se obter o sucesso dos alunos frente à produção de gêneros orais e escritos, os professores elaboraram uma série de etapas, como recomenda a teoria dos estudiosos sobre o assunto. Para tanto, foi necessária uma adaptação aos moldes de uma SDG, com a inserção de uma proposta de ensino de leitura. Muito importante conhecer o passo-a-passo desse trabalho.

Os dois próximos textos continuam trabalhando a SDG voltada ao ensino da leitura. *Uma sequência didática de gêneros para o ensino da leitura: o gênero textual letra de música como eixo organizador* explora uma temática que, apesar de histórica, continua atualíssima e reincidente, principalmente, nestes tempos de pandemia em que a convivência maior dentro de casa e os *nervos em frangalhos*, por causa da tremenda recessão financeira das famílias, aumentaram a violência contra a mulher: esposas, irmãs, filhas, enteadas, mães, namoradas e outras tantas, de maneira assustadora. É do conhecimento geral que as mulheres sempre foram vítimas de agressões por parte dos homens com quem convivem. Não obstante a criação de Leis que as protegem, não há garantia de que elas possam evitar tais agressões, tanto físicas quanto morais ou sexuais, numa

demonstração machista da força bruta, que tem terminado em assassinatos; feminicídios, na sua grande maioria.

Tendo como público alvo alunos do 9º ano, este capítulo traz várias ideias, em forma de oficinas, para se trabalhar aspectos ligados à violência contra a mulher. Para tanto, propõe-se a leitura de textos, discutindo-se as ideias ali presentes, sugerindo atividades aos alunos, no sentido de conscientizá-los sobre a importância da valorização feminina na sociedade. Aos poucos, os alunos amadurecem a ideia e desenvolvem seu espírito crítico, no sentido de que algo precisa ser feito sobre essa *mancha social*. Muito interessante, também, é o uso de letras de músicas atuais, que exploram e denigrem a mulher em todos os sentidos, comprovando que a maioria das pessoas ouve, muitas vezes sem nenhum constrangimento; achando, não raro, natural. Acreditamos que a leitura desse trabalho despertará excelentes ideias nos professores que atuam em sala de aula.

E, por fim, o último capítulo da Parte 1 voltada aos estudos da Língua Portuguesa. Em *Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como condutor do ensino de língua portuguesa*, vamos encontrar, como eixo organizador, a exploração do gênero conto de mistério. Na realidade, as autoras fizeram uma adaptação ao modelo clássico da SDG, que não se dedica, especificamente, ao eixo da leitura, e criaram uma Sequência de Leitura de Gêneros (SLG), objetivando levar os alunos ao domínio da leitura do gênero selecionado, ao inserir estratégias linguísticas para que possam conhecer e reconhecer o gênero que, no presente trabalho, tem caráter literário. Com muita criatividade, as autoras utilizaram vários passos para chegarem à adaptação necessária da prática pretendida, realizando, no final, a amostragem da oficina em tela.

Apesar de o conto ser um gênero que aborda uma série sucessiva de acontecimentos ligados a uma mesma ação, há várias maneiras de ser construído, possuindo características

que podem ser agrupadas nos limites de uma determinada categoria. Ou seja, a categoria do mistério, que produz medo, realça o sobrenatural, fugindo à expectativa do leitor, por apresentar algo que não é confiável, ligado ao terror, instigando, muitas vezes, para a investigação de um crime, sob a óptica policial, ou coisa semelhante. Este último aspecto não foi, porém, a posição das autoras deste trabalho, que escolheram ficar na categoria do conto mais ligado ao fantástico, ao mistério, ao sobrenatural. Elaboraram várias oficinas valendo-se de diversos contos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de leitura do aluno, as quais os professores poderão aproveitar e selecionar outras atividades durante suas aulas, buscando o mesmo resultado aqui alcançado. Através de um arcabouço teórico extremamente rico, são apresentadas sugestões que valem a pena serem conhecidas e levadas a efeito em suas práticas no ensino da Língua Portuguesa.

A Parte 2 deste livro aborda práticas voltadas ao ensino da literatura, dividida em quatro capítulos. O primeiro deles trata das relações étnico-raciais, a partir da obra **O Leão e a Joia**, de Wole Soyinka (2012), no enfoque do gênero dramático, buscando promover a educação inclusiva e valorizar a diversidade humana. O trabalho das autoras demonstra que a intervenção do professor é fundamental não apenas para fomentar a educação étnico-racial, mas também para buscar a transformação dos alunos em leitores perenes, por meio da educação literária. Para tanto, selecionam o círculo de leitura (COSSON, 2014 e 2021) como metodologia de ensino para dar sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, a partir dos modelos estruturado e semiestruturado. Apresentam, também, uma análise da obra, desde seus aspectos formais até os temáticos, sobretudo os relacionados à sociedade africana, os quais direcionam a proposição das atividades dentro dos círculos de leitura.

Vale a pena conhecer o passo a passo das atividades que, num crescendo, vão explorando os aspectos temáticos da peça teatral, utilizando a intertextualidade para enriquecer as discussões, buscando proporcionar ao aluno, neste caso de 9º ano, a real educação literária. São inúmeras atividades, divididas em várias aulas, sempre trabalhando com o grupo reunido e discutindo todos os aspectos enriquecedores desta prática.

Na sequência, o capítulo *O rapaz do metrô – Poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli (2014)*, desenvolvido também para alunos do 9º ano, que busca promover o letramento literário a partir das temáticas da violência e da morte, com enfoque no texto poético, gênero pouco ou nada explorado em sala de aula. As autoras enfatizam a questão de muitos professores se preocuparem em abordar a crítica e/ou história literária, do que propriamente oportunizar a experiência com a leitura do texto literário, privando o leitor de conhecer o mundo e as pessoas pela leitura, especialmente pelo texto poético. Mas, felizmente, tem havido avanços na formação docente, que está buscando uma prática adequada a esses objetivos, valorizando e atualizando os conhecimentos de uma metodologia para o ensino da literatura.

As autoras deste trabalho fazem uma apresentação da obra (dividida em oito chacinas ou capítulos), não apenas de seu conteúdo, mas também de seu aspecto gráfico, personagens, cores, ilustrações e outros, tudo relacionado à violência, assassinatos, medos e desafios ocorridos no metrô de São Paulo, a fim de situar bem o leitor interessado na prática a ser desenvolvida com os poemas. Elas abordam a linguagem metafórica presente nos textos, mostrando que, mesmo se tratando de temas relativos à violência, há muito para se explorar. Como, por exemplo, a transformação do jovem em adulto, as barreiras enfrentadas pelos indivíduos nessa constante luta pela sobrevivência, os direitos do cidadão que não são respeitados, na maioria das vezes, os

deveres que são esquecidos frente às dificuldades constantes, e outros tantos aspectos da vida propriamente dita e vivida.

Após a exploração dos conteúdos dos poemas, surge a proposta de trabalho, tendo como metodologia de ensino a Sequência Expandida (SE) (COSSON, 2007), que é composta por sete etapas: motivação, considerações iniciais, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e a expansão. Num total de vinte e três aulas, as atividades propostas são realizadas numa progressão realmente eficaz para que o professor possa trabalhar o texto poético, especialmente os poemas, de modo a transformar seu aluno em leitor literário, maduro na compreensão dos problemas que afligem o ser humano.

O terceiro trabalho desta Parte 2 trata da temática do *Conto africano de adivinhação como instrumento para ensino de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, e possui, entre os seus objetivos, levar os alunos de uma turma do 4º ano a desenvolverem habilidades para a prática da leitura, bem como compreender os valores presentes também em outras culturas, no caso, a afro-brasileira e a africana.

As autoras buscaram na obra de Rogério Andrade Barbosa, **Três contos africanos de adivinhação**, textos que resgatam os valores culturais africanos e que trazem, na sua constituição, a adivinhação, o enigma, a charada, a decifração, enfim. Elementos que, se de um lado, prendem a atenção dos alunos, de outro, os levam a conhecer e a valorizar determinados aspectos de outros povos, os quais conduzem ao mundo imaginário, ao raciocínio e a algo muito importante que deveria nortear a humanidade como um todo, como o respeito aos mais velhos e aos seus saberes acumulados com o passar das eras. Existe, também, a possibilidade de se explorar a honestidade dos personagens frente à verdade, que deve caracterizar todas as atitudes da pessoa.

Foram propostas várias atividades, divididas em quatro etapas, seguindo o modelo proposto por Rildo Cosson (2007), a Sequência Básica de Leitura (SBL), de modo a realçar o letramento literário como prática social e que deve ser sistematizado no ambiente escolar, abrangendo os eixos do trabalho com a língua portuguesa, que são a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística. Vale a pena conhecer essas práticas, apoiando nelas a condução do ensino da literatura no dia-a-dia da sala de aula!

Finalizando, temos a exploração do clássico em sala de aula, numa turma de segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um conto de Lygia Fagundes Telles, "Pomba enamorada ou uma história de amor" que, além de explorar a temática do amor e suas emoções, seus encontros e desencontros e os papéis de cada um nesses relacionamentos, vem mostrar a necessidade de se trabalhar a tradição literária, que tem sido deixada de lado, num estrangulamento do conhecimento literário no contexto escolar. Assim, propõe-se dar aos jovens estudantes a oportunidade de penetrarem no mundo das obras canônicas, conhecendo sua realidade estética e cultural e não apenas os conteúdos engessados dessa disciplina, normalmente presos no trabalho com aspectos históricos, periodização, listas de obras e autores e recortes das obras literárias, trazidos pelos livros didáticos utilizados.

As autoras fazem a proposta de intervenção didática sobre o conto, numa duração de dezessete aulas, fazendo, em cada etapa, a exposição dos objetivos, a duração de cada uma, a descrição das atividades a serem executadas, com uma riqueza de sugestões ao professor que, certamente, virão despertar-lhe a criatividade e motivá-lo para o trabalho com os aspectos literários, com o conteúdo riquíssimo das obras de nossos escritores, com o conhecimento e exploração dos recursos linguísticos/estilísticos, que fazem da obra literária o laboratório

da verdadeira produção textual. O **c***írculo de leitura* (COSSON, 2014 e 2021) é a metodologia de ensino empregada para a proposição das atividades.

Esta coletânea compõe uma série de outros livros que, igualmente, possuem como objetivo divulgar e compartilhar propostas didático-pedagógicas que evidenciam o olhar crítico dos mestres formados pelo ProfLetras/UENP, empenhados em mitigar problemáticas encontradas na atuação profissional em sala de aula. Para tanto, oferecem soluções didático-pedagógicas, a partir de referencial teórico e metodológico pertinente, a fim de proporcionar aos alunos, potencial público alvo, uma melhor e maior interação com o universo da leitura e da escrita. Dentre estas obras, destacam-se **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa** (BARROS, STRIQUER, STORTO, 2018)[1]; **Literatura na escola: contexto e práticas em sala de aula** (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2018)[2]; **Linguagens na escola: práticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura** (STORTO; OLIVEIRA, 2020)[3] e **Práticas de linguagem no ensino de língua portuguesa e literatura: da pesquisa no PROFLETRAS à sala de aula** (STORTO, BELLINI, DUARTE, 2023).

Com este conjunto de textos, que trata sobre os desafios do ensino de Língua Portuguesa e da Literatura, associados às propostas didático-pedagógicas, este livro traz à mostra a ação

1 BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

2 BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. (orgs.). **Literatura na escola:** contextos e práticas em sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

3 STORTO, Letícia Jovelina; BELLINI, Nerynei Meira Carneiro; DUARTE, Patrícia Cristina de Oliveira(Organizadoras) - Práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa e Literatura: da pesquisa no PROFLETRAS à sala de aula. /Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023.

conjunta de pesquisadores que, interessados em contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país, conjugam a pesquisa teórica com a prática, na busca por fortalecer o fazer docente.

Agradeço a oportunidade que as organizadoras desta obra me deram, de prefaciar um livro que abriga tanta riqueza e tanto conhecimento de todos os participantes desse programa excepcional de Mestrado Profissional, que é o ProfLetras, da UENP, *campus* de Cornélio Procópio.

Meu respeito, admiração e eterna gratidão por deixar registradas minhas considerações.

Profª Drª Diná Tereza de Brito

PARTE I

PRÁTICAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO HIPERGÊNERO *DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO* NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Poliana dos Santos Silva de Lazari
Eliana Merlin Deganutti de Barros

Considerações iniciais

Este capítulo faz parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras em Rede (ProfLetras) intitulada: **O documentário expositivo como instrumento de letramentos multissemióticos no ensino remoto emergencial**. Embasada nos estudos teórico-metodológicos do ISD, a pesquisa buscou elaborar e desenvolver, de forma remota, um projeto de ensino fundamentado na metodologia das Sequências Didáticas de G*êneros* (SDG) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011; BARROS, 2017 e 2020), tendo como objeto unificador o hipergênero[1] **documentário expositivo**[2]. O contexto da pesquisa interventiva foi uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual.

1 O termo hipergênero corresponde aos gêneros textuais "produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado) " (BONINI, 2011, p. 691). O documentário expositivo é composto por um agrupamento de gêneros textuais, que apresenta um sistema de disposição dos enunciados que envolvem gêneros organizadores (sinopse, argumento e roteiro do documentário) e gêneros de funcionamento (entrevistas orais, relatos pessoais, gráficos, verbetes, fotografias, músicas, etc.).

2 O conceito "documentário expositivo" vem da obra de Nichols (2010), na qual considera o modo expositivo como representação da "realidade histórica", ou seja, "trata diretamente de questões do mundo histórico" (NICHOLS, 2010, p. 177). Como característica principal emprega um locutor onisciente em voz over (o orador é ouvido, mas jamais visto) que "se empenha na construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência" (NICHOLS, 2010, p. 144).

O objetivo foi, assim como preconiza a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (BRASIL, 2017), contribuir para uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes em práticas contemporâneas de linguagem, levando-os a produzir textos com múltiplas linguagens e semioses. Tais práticas "não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir" (BRASIL, 2017, p. 68), uma vez que possibilitam uma maior participação dos estudantes nas diferentes esferas de atividade humana.

Na atualidade, um dos gêneros que vem ganhando destaque é o documentário, um texto que transita entre a oralidade, a escrita e recursos audiovisuais, ou seja, um hipergênero multissemiótico que está presente na mídia televisiva, digital e cinematográfica. Inclusive, esse hipergênero foi incluído como categoria, em 2019, na 6ª edição das Olímpiada de Língua Portuguesa do programa **Escrevendo o futuro**[3], um concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o Brasil.

Entretanto, tomar um objeto midiático, o hipergênero *documentário*, como um instrumento de ensino é um desafio, pois os conhecimentos ensinados na escola exigem um trabalho de adequação ao contexto de ensino, ou seja, um processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991). Segundo esse conceito, para que o objeto de ensino se torne um objeto

3 O *Programa Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do EF ao 3º ano do EM, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o MEC. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>.

ensinado e aprendido, ele deve passar por um processo de *transposição didática externa,* o qual "parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar aos objetos a serem ensinados, tais como aparecem nos planos de estudo" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014, p. 28). Também é necessária uma *transposição didática interna:* "que parte dos objetos de ensino aos objetos efetivamente ensinados nas interações didáticas em aula". (p. 28). Tais procedimentos, na perspectiva da engenharia didática do ISD, são efetivados pelo processo de *modelização do gênero* e pela construção das atividades de uma SDG, instrumentos propostos pelo ISD que correspondem à metodologia de SDG evidenciada por Barros (2017 e 2020).

A SDG do documentário expositivo, elaborada pela nossa pesquisa, buscou desenvolver nos alunos capacidades de linguagem que os habilitassem a ser leitores/expectadores e produtores desse hipergênero. Enquanto produtores, condicionados às limitações impostas pela idade dos jovens e sem a experiência técnica necessária para sua mobilização, a intenção não foi que os alunos se tornassem profissionais da esfera cinematográfica, mas que entendessem o funcionamento do hipergênero, tanto sob o ponto de vista do destinatário como do agente-produtor. Além disso, o projeto almejou desenvolver capacidades que ultrapassassem o documentário e a escrita de roteiros (parte integrante do processo de produção desse hipergênero). Isto é, a intenção era que os jovens aprendizes fossem capazes de transferir o conhecimento adquirido para outros gêneros com características semelhantes.

A princípio, a pesquisa tinha como objetivo desenvolver a SDG de forma presencial, entretanto, a partir do final do mês de março do ano de 2020, a pandemia da Covid-19 fez com que as aulas presenciais fossem substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Surgiu, assim, a necessidade de tornar o dispositivo didático (a SDG do documentário expositivo) compatível com o ERE, a partir da utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição escolar no contexto de intervenção: *Classroom*[4]*, Google Forms, Google Docs* e *Google Meet*.

A proposta de ensino que ancora este projeto objetiva aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão, por meio do desenvolvimento de um projeto didático. As ações do projeto focalizam o ensino de linguagens e o trabalho com temáticas importantes para a construção social dos jovens, através do objeto de ensino – o documentário. A temática abordada trata do cotidiano familiar em época de pandemia da Covid-19, abarcando os problemas financeiros, educacionais e sociais vivenciados pelas famílias.

Este capítulo tem como propósito, pois, apresentar a SDG do documentário expositivo, elaborada e desenvolvida durante o ERE. Antes, trazemos uma seção que explora teoricamente o conceito de ERE.

Ensino Remoto Emergencial

Em março de 2020 iniciou-se no Brasil uma grande mudança social, cultural, educacional e econômica, devido à pandemia da Covid-19, um "marco histórico que será lembrado

4 O *Classroom* é uma plataforma *online* que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Tal ferramenta está inclusa nos recursos tecnológicos da *Google for Education*, que oferece o serviço *G. Suite* para criação de domínios personalizados para instituições, na qual com uma única conta, os usuários (professores, alunos, direção e coordenação) podem acessar todas as ferramentas (*Classroom* / sala de aula virtual, *Gmail* / correio eletrônico, *Drive* / armazenamento e sincronização de arquivos, *Meet* / comunicação por vídeo, *Calendar* / agenda, *Docs* / documentos, *Sheets* / planilhas, S*lides* / apresentações, *Forms* / formulários, entre outros) de maneira integrada, como é o caso da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), que utiliza o domínio @escola.pr.gov.br para todos os envolvidos na educação da rede pública estadual.

e estudado ao longo das próximas décadas" (ARRUDA, 2020, p. 258). A reflexão sobre as mudanças ocorridas no cenário educacional, que levaram à instauração do ERE e a compreensão das diferenças entre essa modalidade de ensino e a educação à distância (EaD) são necessárias para uma retomada do ensino presencial pós-pandemia.

A infecção humana pelo coronavírus levou a Organização Mundial de Saúde (OMS) a declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN) em 30 de janeiro de 2020. A partir desse momento, as instituições governamentais em todo o mundo iniciaram medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, como no Brasil, com a publicação da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, a qual declara "emergência em saúde pública de importância nacional" (BRASIL, 2020a, p. 1).

Tal situação de crise em saúde pública impôs a medida de isolamento social como meio de controle e contenção à propagação do vírus. Logo, a escola passa a ser vista como "um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão" devido ao contato diário entre crianças, jovens e adultos de grupos familiares diversos: "professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral" (ARRUDA, 2020, p. 259).

Diante dessa situação, o sistema educacional brasileiro precisou substituir o ensino presencial pelo ERE, uma vez que não havia tempo para um efetivo planejamento compatível com uma modalidade de ensino à distância. "Nesse contexto, o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica" (MORAES *et al.*, 2020, p. 5). Porém, em uma situação emergencial, como a advinda por essa pandemia, surgem desafios preocupantes que precisam ser analisados.

No Brasil as escolas iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que "dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19" (BRASIL, 2020b, p. 1), autorizada pelo Ministério da Educação (MEC), em caráter de excepcionalidade. Em razão dessa situação pandêmica, a educação passou a ser reconfigurada. Sendo assim,

> Uma das medidas adotadas foi o isolamento social ou a quarentena, forçando, paulatinamente, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas, como a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do formato/regime escolar. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 28)

Segundo Arruda (2020, p. 259), "diante deste cenário escolar, inúmeros países discutiram internamente possibilidades de atendimento escolar em situações de excepcionalidade", com a intenção de buscar mecanismos que possam garantir a aprendizagem, apesar da distância. As tecnologias tornaram-se as principais referências "para possibilitar uma política pública de manutenção das portas escolares abertas, ainda que de forma virtual", por meio de "inúmeras soluções tecnológicas, bem como a ampliação do acesso a equipamentos como computadores, *tablets* e *smartphones* e conexão à *internet*". (ARRUDA, 2020, p. 263). O ERE surge então, como estratégia adotada pela educação de inúmeros países, inclusive do Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 5 de 2020 (BRASIL, 2020c, s/p), traz considerações importantes sobre "as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país", tais como: "as diferenças de

proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais".

> Também como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. (BRASIL, 2020c, s/p)

Conforme o Parecer nº 5 de 2020 (BRASIL, 2020c s/p) essas ponderações demandam atenção na construção das propostas de "garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem", sendo necessário buscar estratégias que não aumentem as desigualdades e ao mesmo tempo utilizem as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em vista disso, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) dos diversos Estados brasileiros e vários Conselhos Municipais de Educação (CME) passaram a emitir "resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais" (BRASIL, 2020c, p. 1). Em poucos dias e "de forma apressada/improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial" (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

No Paraná, a Resolução SEED nº 1.016 de 03 de abril de 2020 estabeleceu, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais para a rede pública estadual de ensino, que compreende "Ensino Fundamental – anos finais,

Ensino Médio, Educação Especial e conveniadas EJA – Fase I, EJA – Fase II, EJA – Ensino Médio e Profissionalizante" (PARANÁ, 2020, p. 1). Neste documento são direcionadas as formas de atendimento remoto das atividades escolares, as quais tratam de: a) videoaulas gravadas e disponibilizadas pela TV aberta e aplicativo *Aula Paraná*; b) serviços *Google Classroom* e *Google Forms*, vinculados ao domínio @escola e, c) material impresso para alunos sem acesso à tecnologia (celular, computador e rede de *internet*).

> Em síntese, as estratégias de ensino das secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o Google Classroom e o Google Meet, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29)

A educação mostra-se como "elemento da maior relevância em qualquer tempo e, mais ainda, em tempos de crise sanitária inédita" (ARRUDA, 2020, p. 264), uma vez que a ineficiência da instituição escolar propicia seu enfraquecimento e favorece o crescimento de diversas desigualdades, conforme Arruda (2020).

Tendo em vista a necessidade de isolamento social como medida de enfrentamento à pandemia da Covid-19, escolas foram fechadas para aulas presenciais, professores e alunos passaram a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem em suas casas através de recursos tecnológicos ou materiais impressos. Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 13) consideram

que "nesse ínterim, surgem cursos *on-line*, palestras ao vivo (*lives*), formações aligeiradas para que escolas implementem, o mais rápido possível, aulas virtuais para que a educação escolar dos alunos aconteça". Segundo as autoras, são popularizados, assim, diversos termos tais como "EaD, educação virtual, educação domiciliar (*homeschooling*), ensino remoto, educação mediada com TDICs, os quais deixam pais, professores e alunos bastante confusos" (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.12).

A utilização das TDIC tem gerado ambiguidades conceituais durante essa crise pandêmica, pois "trazem consigo a perspectiva da educação online ou educação remota, ou como é mais conhecida no Brasil, Educação a Distância (EAD)" (ARRUDA, 2020, p. 264). Conforme a legislação brasileira, amparada pelo Decreto nº 9057/2017, a EaD implica em diversas diretrizes, tais como as citadas em seu parágrafo primeiro:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, s/p)

Como citado no artigo primeiro do Decreto nº 9057/2017 (BRASIL, 2017), a EaD não leva em consideração apenas a mediação do ensino por TDIC, mas exige profissionais com formação adequada para essa modalidade, como também metodologias de ensino compatíveis, entre outras.

Conforme Hodges *et al.* (2020 apud RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43), "o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas" através de TDIC.

> [...] o intuito do ensino remoto não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente. Assim, em decorrência da pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.43)

As aulas ministradas de forma remota tiveram como objetivo principal "fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo". (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13). Segundo as autoras, o termo remoto, muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir a não presencialidade, corresponde "à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital)" (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14). Portanto, não constitui um novo modelo educacional compatível com a EaD, como afirmam Moraes *et al.* (2020)

> O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de

> conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores. (MORAES *et al.*, 2020, p. 5)

Arruda (2020, p. 265) afirma que a EaD compreende "planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas". Já o ERE abrange, na visão do autor, a utilização de estratégias de ensino mediadas por TDIC para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, sendo delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

Joye, Moreira e Rocha (2020) apontam diferenças entre a EaD e o ERE quanto ao perfil do aluno. Para as autoras, na EaD o aluno geralmente é adulto, cursa EJA (Educação e Jovens e adultos), cursos profissionalizantes, cursos técnicos e graduações, e possui motivação específica para estudar *on-line*, além de ter um perfil autônomo. Já no ERE, os discentes eram crianças e adolescentes da EB que ainda estão na fase de construção de sua autonomia, sendo inseridos nesse tipo de ensino em situações emergenciais. As situações às quais as autoras se referem são: "conflitos bélicos, calamidades, pandemias, ou pessoas em trânsito ou com necessidades educativas especiais que não podem estar no ensino presencial de modo convencional" (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14).

Com a instauração do ERE, uma questão emergente diz respeito à falta de acesso às TDIC de uma parcela considerável da população brasileira. Arruda (2020, p. 268) pontua que discussões realizadas em organismos internacionais como

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) **e Nações Unidas** (ONU) indicam "a necessidade de se garantir equidade nas políticas de substituição da educação presencial pela educação mediada por tecnologias digitais".

Com a crise sanitária provocada pela Covid-19, também houve a alteração do ambiente físico de estudo, da escola para o lar. As famílias precisaram se adequar e conciliar a educação escolar de seus filhos, assim, as variadas realidades familiares brasileiras foram colocadas em destaque.

> Há relatos de casas com pais em teletrabalho (*homeoffice*), em que os mesmos podem acompanhar a educação remota de seus filhos mais de perto, seja através do uso de smartphones ou do uso de computadores de mesa ou notebooks. Há outros casos em que os pais têm baixa escolaridade, muitos analfabetos. Então como estes podem conseguir orientar os seus filhos em casa? Outros, sequer têm acesso à Internet, não possuindo dispositivos remotos como smartphones, tablets e computadores, aliado ao fato de que muitos moram com um elevado número de pessoas em uma mesma residência, dispondo, assim, de espaços apertados. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 18)

Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36) consideram que a pandemia evidenciou as desigualdades, os problemas e desafios de "um país permeado de fragilidades, contradições e emergências", principalmente no âmbito educacional, ao expor "questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais". Para os autores, o ERE implantado de forma aligeirada e sem considerar as diversas realidades

brasileiras, evidenciou a importância de projetos e políticas educacionais bem planejadas e implantadas "baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micros contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país" (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 36).

Dessa forma, as desigualdades evidenciadas fornecem encaminhamentos fundamentais para a construção de políticas públicas que atendam aos diferentes níveis da educação remota emergencial, através da implementação de "universalização à i*nternet*, com vistas à promoção educacional" (ARRUDA, 2020, p. 269-70). O autor afirma ainda que,

> O Brasil não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais como saberes necessários para uma formação transversal de alunos e alunas, diferente do que foi detectado na maioria dos países pertencentes à OCDE. Em um contexto no qual as tecnologias digitais tornam-se referências do setor produtivo, de serviços, de pesquisa e desenvolvimento, o momento considerado uma crise pode se configurar em uma possibilidade de fortalecer uma formação tecnológica que ultrapasse a dimensão do consumo e se torne crítica e produtiva de conhecimentos (escolares ou não). (p. 273)

Conforme Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 352), "é, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade", uma vez que "esse período desafiador pode ser promissor para a inovação da educação" (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 43).

Diante do exposto, os sistemas educacionais brasileiros possuem o desafio de eliminar as desigualdades, inserir novas formas de ensino mediadas por TDIC, incrementar a formação

docente e investir em infraestrutura com a utilização de novas tecnologias, conforme argumentam Cunha, Silva e Silva (2020).

O contexto *remoto emergencial* implicou numa série de *reconcepções do trabalho docente* (BARROS, 2012). A SDG do documentário expositivo, a seguir, evidencia o ensino de Língua Portuguesa por meio de um gênero multissemiótico, o *documentário*, a partir da mediação por alguns recursos tecnológicos, tais como: *Classroom, Google Forms, Google Docs* e *Google Meet*.

A SDG do *Documentário Expositivo* em tempos de ERE

A proposta de ensino de didatização do documentário expositivo, desenvolvida pela nossa pesquisa para a modalidade remota e apresentada neste capítulo, tem como base teórico-metodológica a metodologia das SDG[5] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; BARROS, 2020).

Inicialmente, a SDG do documentário foi produzida, em 2019, para o ensino presencial analógico com base nas mediações síncronas do professor em sala de aula, as interações entre colegas e os recursos físicos, tais como: quadro de giz, atividades impressas produzidas pela pesquisa, caderno do aluno, vídeos, slides para apresentação em *Power Point*, laboratório de informática, sala de multimídia, etc. Porém, com a inserção do ERE, como consequência da pandemia da Covid-19, a SDG não pode ser implementada da forma como foi concebida, sendo necessário um processo de adaptação, ou seja, de reconfiguração para a modalidade virtual. Nesse processo, foram requeridos diversos recursos do mundo virtual, como o aplicativo *Classroom*, *Google Forms*, *Google Docs*, *Google*

5 Como procedimento, a SDG tem uma estrutura de base sistematizada a partir das seguintes fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos (ou oficinas, como ficou conhecida aqui no Brasil) e produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011).

Meet, a plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube* e o aplicativo de multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*, *WhatsApp*.

Como exemplo desse processo de adaptação, trazemos a seguir um quadro sinóptico com a reconfiguração da Oficina 1 da SDG do documentário expositivo, do ensino presencial para o ensino virtual, dando destaque à transposição para esse novo contexto e a inserção desses novos dispositivos didáticos.

Quadro 1 – Adaptação da SDG para o ERE.

Ensino Presencial Sala de aula convencional	ERE, Plataformas e Recursos digitais
Oficina 1 - Discussão sobre o documentário, com perguntas norteadoras que verifiquem os conhecimentos prévios dos alunos. - Leitura de texto audiovisual de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (TV *pendrive* ou sala de multimídia). - Construção de quadro comparativo (em grupo) de gêneros audiovisuais, entre eles, o documentário.	**Oficina 1** - Instruções escritas na abertura da oficina no *Classroom*. - Encontro pelo *Google Meet* para orientações sobre a SDG do documentário expositivo e utilização dessa ferramenta digital. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 1 (*link* do *YouTube*). - Avaliação diagnóstica escrita (individual) sobre os conhecimentos prévios do gênero documentário (*Google Forms*). - Leitura de texto audiovisual de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (*link* do *YouTube*). - Questionário comparativo (em grupo), com questões objetivas, entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (*Google Forms*).

Fonte: as autoras (2022)

O Quadro 1 mostra que o distanciamento físico entre professor e alunos provocado pelo ERE, fez surgir novas formas de didatização dos objetos/conteúdos. Na nossa adaptação, seguindo o direcionamento da SEED-PR, a sala de aula física foi substituída pelo ambiente virtual *Classroom* (sala de aula virtual), sendo que o acesso a essa plataforma foi mediado pela própria SEED-PR que, em parceira com as operadoras de telefonia do Paraná, disponibilizou *internet* de dados gratuita

para alunos e professores de todo o Estado, por meio do aplicativo *Aula Paraná*.

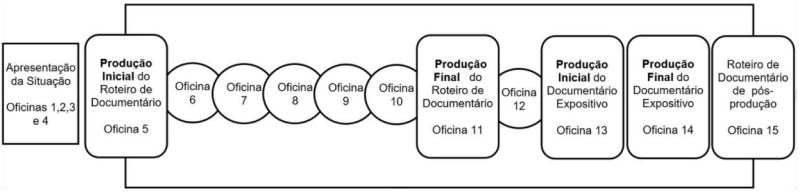
A adaptação da SDG do documentário expositivo inicia com a reconfiguração da oficina preparada para o ensino presencial em tópicos dentro da aba *Atividades do Classroom*. As instruções orais produzidas presencialmente em sala de aula, quanto à organização e abordagem de cada objeto de ensino, são adaptadas para produções escritas na abertura de cada tópico de oficina no *Classroom*. Como exemplo, trazemos as instruções da Oficina 1 para as atividades 1, 2 e 3: "*1 – Leia a videoaula gravada pela professora, intitulada 'Oficina 1'. 2 – Responda à atividade 1 sobre o que você já sabe sobre o 'documentário'. 3 – Depois leia os 4 textos audiovisuais em vídeo, anexados abaixo:*" (LAZARI, 2021 p. 36).

Quanto aos instrumentos de ensino, a adaptação procurou manter a mesma diversidade de atividades criadas para o ensino analógico, uma vez que ambas possuem atividades de leitura, de planejamento para a produção, de pesquisa, questionários, produção textual, reescritas e etc., devido à importância de "variar os modos de trabalho", dando oportunidade de aprendizagem por diferentes vias e aumentando as chances de sucesso, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89).

O plano visual da SDG do documentário expositivo apresenta a produção inicial e final do hipergênero documentário expositivo, como também do gênero de apoio, o roteiro de documentário, além da produção do roteiro de pós-produção, o que provoca uma ampliação em seu escopo.

A seguir, o esquema da SDG (Figura 1) contempla tanto o documentário expositivo, o enunciado hiper genérico como seu gênero de apoio, o roteiro de documentário (PUCCINI, 2007), o qual define e sistematiza elementos que orientam a produção de todos os passos do documentário (espaço e tempo das gravações, descrição das cenas e diálogo).

Figura 1 – Macroestrutura da SDG do documentário expositivo para o ERE.



Fonte: as autoras (2022)

De acordo com a Figura 1, a produção do documentário expositivo somente tem início após o processo de produção do roteiro, uma vez que o gênero de apoio se constitui como um recurso de planejamento e organização para a efetivação da produção do hipergênero audiovisual.

Sobre a macroestrutura da SDG (Figura 1), é importante ressaltar dois pontos: 1) a forma de textualização da SDG adotada pela pesquisa e 2) a adaptação feita em razão das especificidades do objeto de ensino. Em relação ao primeiro ponto, esclarecemos que os autores genebrinos propuseram um esquema para o procedimento, dividido em fases (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final), mas não normatizaram a forma de textualização ou de apresentação do material didático construído a partir de tal procedimento. Assim, temos adotado como o fazem vários pesquisadores brasileiros, o modelo da Olímpiada de Língua Portuguesa, uma das divulgadoras da SDG no Brasil. Como nos cadernos dos gêneros da Olimpíada, modularizamos todo o processo interventivo em oficinas (nome mais acessível para o professorado brasileiro – ao invés de módulos), de modo que cada oficina reunisse atividades com objetivos/objetos em comum, sem, no entanto, deixar de seguir as etapas propostas pelo esquema da SDG[6]. Nesse formato, é

6 As SDG dos gêneros da Olimpíada estão disponíveis em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/

comum termos em uma mesma etapa do procedimento mais de uma oficina, como acontece com a fase da *Apresentação da situação*, na nossa SDG.

Sobre o segundo ponto, como ressaltam Magalhães e Cristovão (2018, p. 33), em um texto em que as autoras traçam um panorama da SDG no contexto brasileiro, "a sequência didática de gêneros textuais foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos construtos [...]". Isso porque, a SDG é bastante flexível e adaptável, ancorando-se em um "trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar" (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 47), ou seja, nos alunos atendidos, na escola, nos objetivos propostos pelo projeto, no gênero orientador da SDG. A adaptação que fizemos no esquema original, de colocar apenas o roteiro como produção inicial, deve-se à especificidade do hipergênero *documentário*. Seria impossível solicitar a produção de um documentário sem a elaboração do seu *projeto* (o roteiro), assim como, seria muito complicado pedir a sua elaboração, em uma fase inicial da SDG, sem os alunos conheceram minimamente o que é um documentário, pois esse hipergênero é emergente como objeto de ensino e, no contexto da escola pública, pouco conhecido pelos alunos. Os próprios autores genebrinos colocam a possibilidade de simplificar a primeira produção: "A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. [...] A produção inicial pode ser simplificada [...]" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 86). Dessa forma, optamos por fazer o diagnóstico inicial com a produção do roteiro do documentário, mas também ancorados em atividades de análise de vídeos de documentários inseridas na fase da *Apresentação da situação*.

---

colecao-da-olimpiada/artigo/1991/cadernos-do-professor. Acesso em: 15 dez. 2020.

Para compreender melhor o desenvolvimento da SDG do documentário expositivo, passamos a analisar sua sinopse com todas as oficinas, objetivos didáticos de aprendizagem e as atividades produzidas para o contexto de ERE.

Quadro 2 – Sinopse da SDG do documentário expositivo para o ERE.

Oficinas		Atividades /tarefas/ dispositivos didáticos
1	Documentário: uma linguagem multissemiótica	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Encontro pelo *Google Meet* para orientações sobre a SDG do Documentário Expositivo e utilização dessa ferramenta digital. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 1 (*link* do *YouTube*). - Avaliação diagnóstica escrita (individual) sobre os conhecimentos prévios do gênero documentário (*Google Forms*). - Leitura de textos audiovisuais de animação, notícia, documentário e captação de câmera de segurança (*link* do *YouTube*). - Questionário comparativo (em grupo), com questões objetivas, entre o documentário e outros gêneros audiovisuais (*Google Forms*).
2	*Close-up* no cotidiano familiar em época de pandemia	- Instruções escritas na abertura da oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 2 (*link* do *YouTube*). - Leitura de documentários sobre o cotidiano familiar em época de pandemia (*links* do *YouTube*). - Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre o tema dos documentários lidos (*Google Forms*). - Conversa entre alunos e familiares seguindo perguntas norteadoras sobre os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia da Covid-19 em suas vidas e transcrição das respostas (*Google Forms*).
3	As primeiras imagens surgem através da escrita	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 3. - Reflexão e produção de comentário escrito (em grupo) sobre a importância do roteiro para a produção do documentário (*Google Forms*). - Leitura (individual) do roteiro do documentário **Ilha das Flores** (*Google Docs)*. - Questionário de análise (em grupo), com questões objetivas, dos elementos constitutivos do gênero roteiro de documentário tais como: tema, tese, tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos (*Google Forms*).

[continua]

[continuação]

4	Pesquisa e planejamento	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre a atividade de pesquisa (*link* do *YouTube*). - Pesquisa (individual) na *internet* sobre o cotidiano familiar durante a quarentena e os problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia da Covid-19 (*Google Forms*). - Videoaula assíncrona da professora sobre o planejamento do roteiro do documentário (*link* do *YouTube*). - Planejamento (em grupo) do Roteiro de Documentário (*Google Forms*).
5	Produção inicial do roteiro de documentário	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 5 (*link* do *YouTube*). - Leitura (individual) de roteiros e documentários expositivos: **Organicândo** e **Ilha das Flores** (*Google Docs*). - Primeira produção (em grupo) do roteiro de documentário (*Google Forms*).
6	Diversas formas de se ver	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 6 (*link* do *YouTube*). - Leitura (individual) de documentários com teses diferentes sobre um mesmo tema (*links* do *YouTube*). - Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre a tese e as escolhas relacionadas à duração, aos locais de gravação, às pessoas entrevistas e ao emprego do locutor em **voz over**, nos documentários lidos (*Google Forms*).
7	Foco no documentário expositivo	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 7 (*link* do *YouTube*). - Questionário analítico (em grupo), com questões objetivas sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos relacionados ao documentário **Ilha das flores** em anexo (*Google Forms*).
8	Linguagem audiovisual: elementos da linguagem cinematográfica	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 8 (*link* do *YouTube*). - Apresentação escrita dos elementos da linguagem cinematográfica (*Google Forms*). - Leitura (individual) do documentário expositivo **Recife – comércio de vários sotaques** (*links* do *YouTube*). - Questionário (em grupo), com questões objetivas para identificação dos elementos da linguagem cinematográfica empregados no documentário expositivo lido (*Google Forms*).

[continua]

[continuação]

9	*Voz over* do documentário expositivo	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre entonação e pausa na **voz over** (*link* do *YouTube*). - Questionário reflexivo (em grupo) sobre o uso da entonação e as possibilidades de sentido (*Google Forms*). - Desenvolvimento da oralidade (individual) de poesia e notícia, observando o emprego da entonação (*Google Forms*). - Desenvolvimento da oralidade (individual) de notícia seguindo sinais gráficos indicadores da pausa curta e pausa longa (*Google Forms*). - Videoaula assíncrona da professora sobre registro linguístico formal/ informal, denotação/conotação e metáfora na **voz over** (*link* do *YouTube*). - Leitura (individual) do roteiro **Organicândo** (*Google Docs*). - Questionário analítico (em grupo) da utilização da linguagem formal e informal na narração em **voz over** e identificação da linguagem metaforizada no roteiro lido (*Google Forms*).
10	Tempo verbal e retomadas textuais na *voz over*	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o tempo verbal da narração em **voz over** (*link* do *YouTube*). - Videoaula assíncrona da professora sobre retomadas textuais na narração em **voz over** (*link* do *YouTube*). - Leitura (individual) do roteiro **Ilha das Flores** (*Google Docs*). - Questionário (em grupo), com questões objetivas, sobre o emprego do presente do indicativo e das retomadas textuais no contexto de produção do narrador em **voz over** (*Google Forms*).
11	Reescrita do roteiro de documentário	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 11 (*link* do *YouTube*). - Leitura de vídeo instrucional **Como fazer um roteiro de documentário?** (*link* do *YouTube*). - Reescrita inicial (em grupo) do roteiro do documentário da produção inicial, observando os elementos estruturais internos de cada cena (cabeçalho, descrição e diálogo) (*Google Forms*). - Reescrita final (em grupo) do roteiro do documentário, observando os elementos estruturais (título, considerações iniciais, desenvolvimento e conclusão) e correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor) (*Google Forms*).

[continua]

[continuação]

12	Planejando as gravações	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona e orientações da professora sobre o conteúdo da Oficina 12 (*link* do *YouTube*). - Planejamento (em grupo) das gravações e equipamentos; e divisão de funções (*Google Forms*). - Orientações por escrito para as gravações, quanto à iluminação, som, produção da **voz over**, direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição (*Google Docs*). - Termos de autorização de uso de imagem e depoimento em anexo (*Google Forms*).
13	Produção inicial do documentário expositivo	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Videoaula assíncrona da professora sobre o conteúdo da Oficina 13 (*link* do *YouTube*). - Produção inicial (em grupo) do documentário expositivo (link do *YouTube*). - Orientações por escrito sobre inserção da produção inicial do documentário expositivo em um canal dos alunos no *YouTube*, configurações e postagem do link (URL) na atividade (*Google Forms*).
14	*Redesign* do documentário expositivo	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Revisão e *redesign* do documentário expositivo (em grupos) seguindo ficha de revisão do gênero (*Google Forms*). - Produção final (em grupo) do documentário expositivo (*link* do *YouTube*).
15	Roteiro de pós-produção	- Instruções escritas na abertura da Oficina no *Classroom*. - Produção final (em grupo) do documentário expositivo (*link* do *YouTube*).
16	Exposição	- Evento escolar pelo *Google Meet* para expor as produções dos alunos no enfrentamento da pandemia da Covid-19 e as consequências desse contexto.

Fonte: as autoras (2022)

Apresentação da situação

Na etapa da *Apresentação da situação*, temos quatro oficinas com atividades diversas que objetivam apresentar a situação de comunicação e a ação de linguagem a ser realizada na produção final. Na Oficina 1, as atividades expõem o problema de comunicação que constitui o projeto coletivo da turma, como também, o gênero de produção (destinatário da produção, suporte de vinculação e produtores), verificam os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o hipergênero *documentário* e instigam a análise das características que diferenciam o objeto

de ensino de outros gêneros audiovisuais (animação, noticia em vídeo e gravação de câmera de segurança).

Na Oficina 2 ocorre a apresentação do tema e a construção do repertório temático, bem como a reflexão sobre a relevância social do *documentário*. Como a SDG foi implementada em nossa pesquisa durante a pandemia da Covid-19, foi adequado à seleção do tema *O cotidiano familiar em época de pandemia* de forma a auxiliar os alunos no enfrentamento dos problemas sociais, financeiros e educacionais gerados pela pandemia.

Já nas Oficinas 3 e 4, o roteiro de documentário e suas características dominantes são trabalhadas em atividades que propiciem conhecimentos básicos para a primeira produção desse gênero estrutural, que dá suporte ao documentário. Os dispositivos didáticos mobilizam os alunos para utilizarem os elementos constitutivos do gênero (tipo de voz, legendas, cabeçalho de cena, título, ação, personagens e diálogos), bem como desenvolver o tema por meio da construção de uma tese e, ainda, planejar a produção textual tendo em mente a posterior produção audiovisual.

Primeira produção do roteiro de documentário de pré-produção

Na Oficina 5 os alunos são encaminhados para a produção da primeira versão do roteiro de documentário, com foco no cotidiano familiar durante a pandemia da Covid-19.

A elaboração desse texto inicial, que pode, inclusive, ser simplificado e dirigido a um destinatário fictício, possibilita o diagnóstico das capacidades que os aprendizes já dispõem, conscientizando-os sobre seus limites e dificuldades, para que, então, o professor adeque a sequência de forma mais precisa às capacidades reais dos alunos, como também, o percurso que esses ainda têm a percorrer.

Módulos/Oficinas

Os problemas evidenciados na produção inicial são abordados nas Oficinas 6 a 10 e 12, com o propósito de fornecer aos alunos instrumentos necessários à superação da aprendizagem. Para tanto, as diversas dificuldades da produção de um gênero são compartimentadas para serem didatizados nas Oficinas – adequação aos parâmetros contextuais, ao tipo de discurso e sequência textual, coesão verbal, nominal, etc. Parte-se, assim, do complexo (produção inicial) ao simples (atividades das oficinas), sendo que, ao final, retorna-se ao complexo (produção final), como salientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Tanto o documentário expositivo quanto seu gênero de apoio, o roteiro de documentário, são trabalhados nas oficinas de forma interligada, visto que o segundo é fundamental para a constituição do segundo.

Na Oficina 6 as tarefas visam à construção da tese por parte de cada grupo de alunos por meio da leitura e análise de documentários sobre um mesmo tema, mas com teses diferentes. Nesse momento, os alunos também são direcionados a definir as formas como materializarão a tese dentro de suas produções audiovisuais, por meio de escolhas quanto à duração do documentário, aos locais de gravação, às pessoas entrevistadas e ao emprego do locutor em **voz *over***.

Na Oficina 7 algumas características do documentário expositivo de modelo **Ilha das Flores** são analisadas pelos alunos, a fim de propiciar o conhecimento sobre o contexto de produção, suporte e recursos multissemióticos.

Já na Oficina 8, o foco está nos elementos da linguagem audiovisual/ cinematográfica (enquadramento, ângulo e outros) empregados no documentário expositivo de modelo **Recife – comércio de vários sotaques**. As atividades desenvolvem o *olhar crítico* do aluno sobre as escolhas e efeitos causados por esses elementos na construção da tese.

A Oficina 9 objetiva o desenvolvimento da oralidade do aluno que emprega a locução em **voz *over***[7] no texto audiovisual. Os recursos trabalhados tratam da entonação e suas possibilidades de sentido, assim como, a importância da pausa para a clareza da oralização. Ainda, aborda atividades que demonstram as diferenças entre o registro linguístico formal e informal, e a utilização da conotação para frases com sentido metafórico.

Na Oficina 10, algumas características linguísticas são examinadas pelos alunos, como: o emprego do presente do indicativo e suas funções e as retomadas textuais empregadas na produção da locução em **voz *over***. Nesse momento o aluno é levado a refletir sobre a utilização do presente como indicação de verdades científicas e como afirmação de um fato atual ou simultâneo ao momento da enunciação.

Na Oficina 12, módulo entre a produção final do roteiro de documentário e a primeira produção do documentário expositivo, ocorre o encaminhamento de ações de planejamento das gravações e equipamentos; e divisão de funções. Para tanto, são propiciadas aos alunos orientações por escrito quanto à iluminação, som, produção da **voz over**, direitos autorais, autorização de uso de imagem e depoimento, duração do documentário e edição.

Produção final do roteiro de documentário de pré-produção

Na Oficina 11, primeiramente, os dispositivos didáticos direcionam os alunos para o momento de revisão das produções

7 O conceito "documentário expositivo" vem da obra de Nichols (2010), na qual considera o modo expositivo como representação da "realidade histórica", ou seja, "trata diretamente de questões do mundo histórico" (NICHOLS, 2010, p. 177). Como característica principal emprega um locutor onisciente em *voz over* (o orador é ouvido, mas jamais visto) que "se empenha na construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência" (NICHOLS, 2010, p. 144).

observando os elementos estruturais do roteiro, adequação da produção escrita à produção do documentário expositivo em vídeo e correção da produção em aspectos linguísticos e ortográficos. A leitura do vídeo instrucional **Como fazer um roteiro de documentário?**[8] auxilia a reescrita inicial observando os elementos estruturais internos de cada cena (cabeçalho, descrição e diálogo). Depois, em um segundo momento de reescrita, o foco está nos elementos estruturais gerais (título, considerações iniciais, desenvolvimento e conclusão) e correção do uso de letras maiúsculas e minúsculas, acentuação de palavras, pontuação e desvios gramaticais (de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos e com o auxílio do professor).

Produção inicial do documentário expositivo

Na Oficina 13, os alunos são direcionados para a produção da primeira versão do documentário expositivo com foco no cotidiano familiar durante a pandemia da Covid-19, que está com todo o planejamento das gravações organizado nas atividades da Oficina 12. Também, são realizadas orientações sobre a inserção da produção inicial do documentário expositivo em um canal dos alunos no *YouTube*, configurações e postagem do *link* (URL) na atividade do *Classroom*.

Produção final do documentário expositivo

Na Oficina 14, é o momento de *redesign* do documentário expositivo observando seus elementos constitutivos a partir de uma ficha de revisão do gênero e adequação das gravações, imagens, locução e edição para a produção final.

Uma das estratégias de produção textual, conforme Brasil (2017, p. 78), com foco no letramento multissemiótico,

8 O vídeo instrucional **Como fazer um roteiro de documentário?** está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lafP3i0oUBk. Acessado em 28/01/2022.

envolve a etapa de *redesign* (momento de retomar e refazer o texto audiovisual, passando por processos não apenas de regravar cenas inadequadas, mas também produzir novas gravações, visando a clareza e a objetividade do texto para, por fim, reeditá-las).

Produção do roteiro de pós-produção

Na Oficina 15, ocorre a produção do roteiro de pós-produção, com a inserção das entrevistas e alterações realizadas na gravação e edição do documentário expositivo. A transcrição das entrevistas orais segue as orientações de um quadro com a representação escrita das principais marcas da oralidade.

Os alunos também são orientados quanto à necessidade de inserir termos da linguagem cinematográfica, tais como: *fade-in, fade-out, table-top, packshot, traveling* e *slow*.

Encerramento da SDG do documentário expositivo

Na Oficina 16, ocorre o encerramento da SDG com a exposição das produções dos documentários expositivos, bem como o roteiro de pós-produção para a comunidade escolar, por meio de um evento escolar, que em nossa pesquisa ocorreu pelo *Google Meet*, devido ao ERE. Tal evento visa expor as produções dos alunos no enfrentamento da pandemia da Covid-19 e as consequências desse contexto.

Considerações finais

A SDG do documentário expositivo demonstra a relevância de se pensar na transposição didática de objetos do saber para o contexto de sala de aula, seja ele remoto emergencial ou presencial, uma vez que as adaptações realizadas com o auxílio dos três dispositivos didáticos do mundo digital (videoaulas, atividades em formulários e documentos *Google* e interação mediada por ferramentas digitais) podem ajudar a entender melhor o contexto

ao qual foram submetidos os docentes e discentes durante a pandemia da Covid-19, como também, a refletir sobre a necessidade de atualização das metodologias do ensino presencial.

Embora tenhamos trabalhado com um objeto específico – a leitura e produção do hipergênero documentário – as reflexões aqui trazidas podem ser transpostas para a didatização de outros conteúdos da Língua Portuguesa, como também, em muitos casos, de outras disciplinas.

O ERE alterou profundamente a rotina dos docentes e discentes. Novas formas de agir e interagir foram incorporadas, de forma a enfrentar os desafios de um ensino emergente, em que a interação física e a comunicação analógica foram substituídas por ferramentas do campo tecnológico-digital. Talvez essa modalidade de ensino, o remoto emergencial, seja o primeiro passo para um ensino presencial moderno, voltado para a utilização de tecnologias digitais, a partir de metodologias ativas que coloquem o aluno como protagonista do seu aprendizado. Quem sabe um ensino híbrido (MORAN, 2018), numa mescla de salas físicas e virtuais.

O trabalho didático com a SDG do documentário expositivo sugere transformações na prática docente. Também evidencia a importância de trabalhos educacionais em Língua Portuguesa com gêneros muito explorados na atualidade e multissemióticos, como o documentário expositivo.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. ISSN 2359-6082. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621.Acesso em: 28 jan. 2021.

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In:* BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica:** ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D. de. Capacidades e papel do professor de língua portuguesa: a formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (org.). **Concepção discursiva de linguagem:** ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2017. p. 233-254.

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 188**, de 3 de fev. de 2020. Brasília, DF, 2020ª. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria

-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924. Acesso em: 06 out. 2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In:* NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Pontes, 2014. P. 21-50.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, 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.** Campinas: Mercado de Letras, 2011. P. 81-108.

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P. Multimodalidade, leitura e escrita: novas práticas de letramento. *In:* CANO, M. R. O. (org). **Língua portuguesa:** sujeito, leitura e produção. São Paulo: Blucher, 2015. P. 109-124.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v.9, n.7, p.1-29, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/r sd/article/view/4299. Acesso em: 08 out. 2020.

LAZARI, P. dos S. S. de**. Caderno pedagógico interativo da sequência didática de gênero do documentário expositivo**. 2021. 88 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: https://uenp.edu.br/doc-propg/pos-graduacao/stricto-sensu-mestrado-e-doutorado/mestrado-profissional-em-letras/profletra s-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/19372-poliana-dos-santos-silva-de-lazari-1/file. Acesso em: 21 jan. 2022.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018.

MORAES, H. L. B. *et a*l. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas,** Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193, número temático – 2020. Disponível em: https://periodi cos.set.edu.br/onteúdo/article/view/9271/4137. Acesso em: 28 jan. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. P. 16-42.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. E-ISSN: 1983-9294. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756. Acesso em: 28 jan. 2021.

NICHOLS, B. **Considerações iniciais ao documentário**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução Seed n. 1.016**, de 3 abr. 2020. Curitiba – PR. Assunto: regime especial – aulas não presenciais. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202 0-05/onteúdo_1016_060420.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

PUCCINI, S. **Documentário e Roteiro de Cinema:** da pré-produção à pós-produção. 2007. 236 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em:http://onteúdos.unicamp. br/jspui/bitstream/ REPOSIP/285156/1/Soares_SergioJosePuccini_D.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41 – 57, número temático – 2020. Disponível em: https://

periodicos.set.edu.br/onteúdo/article/view/ 9085. Acesso em: 28 jan. 2021.

SALAS, P. O malabarismo de ser mãe e professora na quarentena. **Nova Escola**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/onteúdo/19529/ dupla-jornada-os-desafios--das-professoras-que-são-maes-durante-a-quarentena. Aces so em: 09 out. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011. P. 35-60.

SILVA, M. Internet na escola e inclusão. *In:* ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Salto para o Futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed, 2005. P. 62-69. Disponível em: https://pt.slideshare.net/efantauzzi/integrao-das-tecnologias--na-educao-31687007. Acesso em: 20 mar. 2021. Não consta no texto

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 4-16, 2010. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/viewFile/3850/2514. Acesso em: 20 mar. 2021.

PROJETO DE LETRAMENTO: A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS EM *SLIDES* LEGENDADOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tatiane Patrícia Teixeira Jordão
Eliana Merlin Deganutti de Barros

Considerações iniciais

Este capítulo é parte de um trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede (ProfLetras) da UENP (JORDÃO, 2021). O objetivo geral centrou-se na elaboração, implementação e análise de um *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) intitulado **O universo dos *youtubers***, instrumentalizado por uma SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e desenvolvido no 4º ano do EF, em uma escola municipal de Curitiba-PR[1].

O projeto de letramento proporciona, tanto ao professor quanto aos estudantes, um trabalho colaborativo de construção dos saberes, logo, ao optarmos por essa prática, escolhemos assumir não mais a postura de um transmissor de conteúdo, mas de um (re)construtor e (re)contextualizador de conhecimentos com vistas à solução de problemas reais. Assim, entendemos que o projeto de letramento, por estar sempre vinculado a uma prática social de leitura e escrita, pode apresentar alternativas de aprendizagem para o efetivo uso da linguagem.

A partir dessa perspectiva o universo dos *youtubers* chamou a nossa atenção e, por isso, foi selecionado para dar sustentação ao conteúdo temático do projeto, pois verificamos que as crianças, na contemporaneidade, apresentam forte interesse em se tornarem *youtubers*. O conhecimento que possuem desses

1 O projeto de letramento foi desenvolvido pela primeira autora deste capítulo em uma escola na qual é professora concursada.

sujeitos que atuam na esfera digital impulsiona com que criem expectativas de se tornarem profissionais dessa carreira tão atraente e famosa no mundo virtual. As atitudes das crianças, muitas vezes, se espelham no comportamento e nos *falares* desses influenciadores digitais, já que é comum acompanharem suas vidas pela *internet* e, também, por meio da leitura de livros e revistas produzidos por seus *ídolos virtuais*.

Como metodologia de ensino para o desenvolvimento do projeto de letramento, apoiamo-nos no procedimento SDG criado por pesquisadores da Universidade de Genebra filiados ao ISD (BRONCKART, 2003, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Tal procedimento é identificado, de forma geral, 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), pautado pelas fases: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos e 4) produção final.

Para este estudo, selecionamos como gênero condutor do processo de ensino da escrita – foco didático deste trabalho – um gênero textual do cotidiano dos alunos – o tutorial em *slides* legendado. Os tutoriais representam, segundo Reis e Leite (2011), uma das práticas mais comuns encontradas no *ciberespaço*. Eles têm como objetivo "[...] ensinar aos usuários conhecimentos referentes a uma infinidade de assuntos disponibilizados em etapas de desenvolvimento" (p. 8). Na nossa pesquisa, analisamos diversos *subgêneros*[2] de tutoriais (JORDÃO, 2021) e selecionamos os tutoriais em *slides* legendados para direcionar o trabalho nas séries iniciais do EF, pela sua

2 Subgênero é tomado por esta pesquisa como uma derivação do hipergênero de referência do qual ele se vincula. No nosso caso, os tutoriais seriam esse hipergênero do qual derivam diversos subgêneros, com características próprias, mas, ao mesmo tempo, sem perder a identificação com seu hipergênero.

pertinência ao contexto da ação didática, centrada no ensino da escrita.

Cientes da relevância da escrita na sociedade atual e da sua importância para a formação do sujeito, como participante da construção e transformação dos saberes, entendemos que o desenvolvimento de capacidades para a produção escrita é pressuposto para alcançar a promoção do jovem na sociedade contemporânea, altamente dependente dos letramentos e de seus instrumentos.

Na elaboração da SDG, procuramos destacar as *dimensões ensináveis* que foram observadas na *modelização teórica e didática do gênero* (BARROS, 2012) realizada durante a pesquisa, ou seja, dos tutoriais em *slides* legendados, subgênero que damos destaque na seção seguinte, antes de apresentarmos um relato analítico do processo de desenvolvimento do projeto de letramento intitulado **O universo dos *youtubers***.

Tutorial: um hipergênero do domínio do instruir

Compreender as características linguísticas e discursivas do gênero *tutorial em slides* legendados é essencial para a realização deste trabalho. Assim, partimos da proposta do Grupo de Genebra sobre *agrupamentos de gêneros* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), situando o hipergênero *tutorial* no domínio discursivo das instruções e prescrições, ao qual podemos relacionar aspectos tipológicos da *descrição de ações* (ou injunção). Conforme expõe Bronckart (2003, p. 237 – grifos do autor), os textos instrucionais/injuntivos têm "[...] um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção". Assim, da mesma forma que a sequência descritiva, os textos instrucionais, na visão de Bronckart (2003), têm, prototipicamente, três fases: 1) fase da ancoragem (tema-título é apresentado); 2) fase da aspectualização (os aspectos

do tema-título são decompostos e enumerados) e 3) fase do relacionamento (os aspectos podem ser comparados a outros – fase não obrigatória).

Nesse sentido, todos os gêneros instrucionais intencionam a realização de um agir por parte do destinatário da ação de linguagem. Em outras palavras, como observa Araújo (2017, p. 37), por meio dos textos desse domínio, "[...] dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor".

O trabalho com os gêneros textuais que pertencem ao domínio discursivo das instruções e prescrições é comumente desenvolvido no ambiente escolar por meio de gêneros textuais como: receita culinária, bula, manual de jogo, regra de sala de aula, regimento escolar, entre outros da esfera do cotidiano. O tutorial, normalmente, não está presente no rol desses gêneros instrucionais abordados no contexto escolar. Contudo, destacamos a sua importância como objeto de ensino, uma vez que o trabalho com esse gênero busca não somente o desenvolvimento de capacidades para o domínio discursivo do instruir, mas, sobretudo, para práticas de linguagem em ambientes digitais (esfera onde circula), tão requisitadas atualmente.

Os tutoriais, *a priori*, eram restritos apenas aos ambientes de aprendizagem virtual, porém, com a ampliação do acesso à *internet*, ganharam espaço com o público em geral nas plataformas não institucionais, como *YouTube, Facebook, Instagram* e *Blogs*. Segundo Sumiya (2017, p. 26), com o avanço da tecnologia

> [...] a consequente massificação do uso das redes de compartilhamento de informações (redes sociais), observamos que o gênero tutorial, antes restrito a fins computacionais, se generalizou a outros tipos de atividades, tais como, trabalhos manuais, cozinha, fotos etc. No entanto, percebemos que a situação de comunicação

> permaneceu "bipolar" (DOLZ *et al.*, 2013, p. 183), pois reúne um usuário da internet que gostaria de ensinar algo a outros usuários da internet.

Assim, as instruções que antes eram apresentadas por um especialista no assunto, por meio de ambientes de aprendizagem virtual, atualmente, com a ampliação de plataformas de vídeo, passaram a ser produzidas e reproduzidas por pessoas comuns, ou seja, "[...] não necessariamente *experts* sobre o assunto ensinado" (SUMIYA, 2017, p. 27). De acordo com Reis e Leite (2011, p. 8), os tutoriais

> São descrições registradas de tarefas desenvolvidas passo a passo, onde o usuário aprende através da observação e também do posterior desenvolvimento. São acessados geralmente através de sistemas de busca por palavras-chave, sendo os termos "tutoriais de <algo>" e "como fazer <algo>" alguns dos mais comuns.

Santos e Bezerra (2018) ressaltam que a sociedade contemporânea possui um caráter extremamente imediatista e o tutorial consegue atender essa demanda, por isso, a sua popularidade. "Ele pode permitir a aquisição de conhecimento de uma maneira mais rápida e lúdica do que por um meio 'mais institucionalizado'" (p. 59).

Nessa pesquisa exploratória, o tutorial é bastante diversificado quanto às suas características funcionais, então, sentimos a necessidade de delimitar um tipo específico, incorporando, assim, a noção de *subgêneros* (LIMA, 2018) – gêneros que derivam de uma espécie de *gênero guarda-chuva*, como é o caso do tutorial. Selecionamos como objeto de estudo e ensino o tutorial em *slides* legendados, pela sua pertinência ao projeto de letramento que dá sustentação a nossa investigação.

A plataforma de vídeos *YouTube* foi selecionada para essa pesquisa por ser o local de maior acesso por pessoas em busca de tutoriais, com maior publicação desse gênero. Após uma seleção de tutoriais em *slides* legendados, conseguimos descrever as principais características desse subgênero, as quais, muitas vezes, se aliam às características gerais do seu hipergênero. Trazemos, brevemente, algumas delas aqui.

Os tutoriais em *slides* legendados são produzidos em práticas sociais do mundo digital por meio de textos multissemióticos, inseridos em plataformas de vídeos, que apresentam mídia audiovisual e com propósitos de um *fazer agir*. Nos tutoriais em *slides*, diferentemente dos tutoriais em vídeo, as imagens são estáticas: são fotografadas ou digitalizadas e, posteriormente, inseridas em formatos de *slides* para edição do tutorial. São recorrentemente executados com poucos minutos de duração, se comparados a outros subgêneros de tutoriais pesquisados. Quanto às legendas, essas podem ter a função de transcrever simultaneamente a fala do tutorialista ou, na ausência de áudio, ser a única fonte verbal do tutorial. Nesse tipo de tutorial, a legenda pode apresentar ora o material utilizado na ação prescrita, ora o modo de fazer, ou ambos.

Embora aparecendo explicitamente, a esfera de produção dos tutoriais é a comercial-publicitária, uma vez que as plataformas digitais de circulação desse gênero são, geralmente, monetizadas, como é o caso do *YouTube* (plataforma digital investigada). Consequentemente, o agente-produtor não é apenas um criador despretensioso de vídeos instrucionais. Muitas vezes, ser *youtuber* é a sua profissão principal ou uma ferramenta para impulsionar outro negócio comercial (seja no mundo digital ou analógico). Nesse sentido, os produtores de tutoriais do *YouTube* instigam a interação com os seus destinatários (internautas), procurando atingi-los com estratégias discursivas e conteudistas, a fim de angariarem seguidores

que curtam e compartilhem suas postagens e se inscrevam em seu canal, pois o seu sucesso profissional depende do número de seguidores e visualizações de seus vídeos. De acordo com Sumiya (2017, p. 64), além de ensinar algo a alguém, os tutorialistas também têm "o objetivo de ganhar visibilidade na internet, divulgar um trabalho ou conquistar seguidores" e se tornarem influenciadores digitais.

Essa busca por interatividade faz com que o eixo discursivo dos tutoriais em *slides* legendados, direcionado pelo *mundo do expor*, apresente marcas tanto do discurso teórico como do discurso interativo, caracterizando-o como do tipo *misto interativo-teórico* (BRONCKART, 2003). De acordo com Bronckart (2003, p. 193-194), o agente-produtor, nesse tipo de discurso,

> [...] deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, consequentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo.

Mesmo sendo um tutorial que não reproduz a imagem dinâmica do vídeo, e sim *slides* dos procedimentos, é possível o tutorial em *slides* legendado abordar temas como: culinária, dieta, cuidados com a beleza e a saúde, decorações e artesanato, maquiagem, jardinagem, guias de viagem, produção de fotos e vídeos, utilização de aplicativos, costura, entre outros. Os

vídeos são curtos, pois, por serem apenas legendados, necessitam manter a atenção do destinatário ao ler o conteúdo exibido.

De forma sumarizada, o plano textual geral do tutorial em *slides* legendados pode ser apresentado, de forma prototípica (plano mais frequente), da seguinte maneira: 1) Título; 2) Legenda – com modo de fazer, geralmente apresentada com os materiais a serem utilizados nos comandos; 3) Agradecimento, acrescido de um convite para que o internauta se inscreva no canal; 4) As imagens são colocadas em cada *slide*, representando cada ação prescrita e, 5) No canto dos *slides* insere-se a logomarca do produtor do canal. Importante destacar que, na plataforma, juntamente com o título do tutorial, são apresentados: 1) Opções para curtir ou descurtir o vídeo; 2) Opção para partilhar o vídeo; 3) Opção para salvar o vídeo; 4) Nome do canal produtor dos vídeos; 5) Opção para se inscrever no canal; 6) Justificativa para explicar ao interlocutor o propósito do vídeo; 7) Explicação sobre os conteúdos apresentados no canal e 8) Redes sociais interligadas ao canal e seus *links*.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, destacamos, nas legendas dos tutoriais, a presença de advérbios de tempo que caracterizam a ordenação dos momentos a serem executadas as ações. Há também forte presença de advérbios de modo, que denotam a forma como deve ser realizada a ação, tornando mais clara a explicação do comando. Também é comum a utilização de advérbios de lugar para expressar onde determinado elemento deve estar no momento da execução. Outro destaque é para os dêiticos de pessoa. Como o discurso é misto interativo-teórico, o teor da interatividade faz com que o agente-produtor se implique no texto, mas de forma amalgamada com o destinatário, ou seja, utilizando a primeiro pessoal do plural.

Evidentemente, não temos como trazer, neste capítulo, uma descrição pormenorizada de todas as características do tutorial em *slides* legendado. A intenção foi torna-lo brevemente

para que o nosso relato analítico da SDG, que trazemos a seguir, seja mais bem compreendido.

Projeto de letramento O universo dos *youtubers*

A proposta inicial do trabalho era desenvolver um projeto de letramento que envolvesse os gêneros textuais *tutorial* e *comentário em ambientes virtuais*, a partir de temas e problemáticas que perpassassem o universo dos *youtubers*, uma vez que essa profissão é, na maioria das vezes, idealizada e cobiçada pelas crianças. E, para tanto, o *blog* pedagógico seria o canal de divulgação dos textos dos alunos e de suas pesquisas e, ao mesmo tempo, de interação entre os participantes do projeto. Contudo, em decorrência de um problema de saúde da professora-pesquisadora do projeto (primeira autora deste capítulo), o projeto teve que ser interrompido no seu curso, o que nos obrigou a rever seus objetos iniciais. A opção foi dar ênfase à produção dos tutoriais (parte do projeto já implementado no momento da intercorrência) e descartar o trabalho com os comentários em ambientes virtuais – gênero que promoveria a interação dentro do *blog* pedagógico e que fomentaria a discussão em torno do mundo dos *youtubers*. Dessa forma, o trabalho com o gênero *comentário em ambientes virtuais* fica como um objetivo a ser atingido na posteridade, complementando o estudo em questão.

Mesmo com a mudança no percurso da pesquisa, optamos por apresentar, neste capítulo, um relato das atividades que foram desenvolvidas, mesmo que muitas delas tenham sido pensadas para o projeto inicial e possam parecer incoerentes para o projeto implementado. Por exemplo, a problemática que motivou e que deu, inclusive, nome ao projeto de letramento – **O universo dos *youtubers*** – não chegou a ser explorada da forma como imaginada, *a priori*. Essa temática seria fomentada pela alimentação do *blog* com materiais que

provocassem discussões e motivassem a escrita de comentários, pelos alunos. Essa temática, entretanto, não deixou de ter coerência dentro do projeto, uma vez que o gênero *tutorial* é uma das ferramentas semióticas do trabalho dos *youtubers*, sobretudo, de uma vertente bastante próxima de crianças da faixa etária assistida pela pesquisa.

O projeto de letramento, como dissemos, foi instrumentalizado pelo procedimento SDG. Assim, para dar suporte ao nosso relato analítico, trazemos, primeiramente, uma sinopse do projeto de letramento instrumentalizado pela SDG do tutorial em *slides* legendado (Quadro 1).

Quadro 1 – Sinopse do projeto de letramento e da SDG de tutoriais em *slides* legendados.

Oficinas e Objetivos	Atividades
Oficina 1 *Criando um blog pedagógico* - Familiarizar os alunos com o uso do computador e outras mídias digitais. - Diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre *blogs* e canais do *YouTube*. - Criar um *blog* pedagógico para/com a turma.	1) Abertura da plataforma do *blog* pedagógico, pelo docente, para postagem dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula. 2) Apresentação da página do *blog* aos alunos. 3) Diálogo com os alunos para conhecer aqueles que acompanham *blogs* de y*outubers* ou têm seu próprio blog. 4) Realização de passeio virtual por *blogs* variados e roda de conversa sobre a funcionalidade de um *blog*. 5) Construção com os alunos de um quadro com as informações que eles têm sobre *blogs*, redes sociais e internet. 6) Registro, em um bloco de anotações, de sugestões da turma para nomear o *blog* pedagógico, seu conteúdo, público-alvo, *layout*. 7) Votação para decidir quais sugestões seriam mais interessantes. 8) Construção com a turma de um encaminhamento para a alimentação do *blog*.

[continua]

[continuação]

Oficina 2 *Apresentando o projeto de letramento* ***O universo dos youtubers*** - Refletir com os alunos a ideia de se tornar um *youtuber*. - Levar os alunos à compreensão dos tipos e categorias de vídeos que assistem no *YouTube*. - Motivar para a realização do projeto de letramento **O universo dos *youtubers***.	1) Debate sobre *blog* pedagógico, canais do *YouTube*, profissão *youtuber*. 2) Discussão e análise sobre as categorias de vídeos do *YouTube*. 3) Realização de uma pesquisa com alunos da escola sobre *blogs* e canais do *YouTube*. 4) Apresentação do projeto **O Universo dos *youtubers***, com foco na produção de tutoriais.
Oficina 3 *Reconhecendo gêneros do domínio instrucional* - Conhecer suportes em que circulam os gêneros do domínio instrucional. - Reconhecer gêneros do domínio instrucional, com ênfase no tutorial. - Diferenciar os propósitos comunicativos e o plano global dos gêneros do domínio instrucional.	1) Apresentação e análise de variados gêneros textuais que pertencem ao domínio instrucional, em diferentes suportes textuais. 2) Questionamento e reflexão sobre propósito comunicativo, contexto de produção e plano textual global dos diferentes gêneros do domínio instrucional apresentados. 3) Trabalho em grupos, para registro das aprendizagens sobre os gêneros instrucionais. 4) Apresentação e análise de vídeos tutoriais – comparação com os demais gêneros do instruir estudados. 5) Análise de tutoriais em slides legendado.
Oficina 4 *Iniciando o projeto de escrita do tutorial* - Realizar a primeira produção de um texto instrucional para ser, posteriormente, incorporado no tutorial da turma	1) Retomada das aprendizagens e do objetivo do projeto de letramento. 2) Produção individual de instruções sobre como participar e interagir nos *blogs*, para compor, posteriormente, o tutorial da turma. 3) Análise diagnóstica das produções dos alunos.
Oficina 5 *Desenvolvendo capacidades de ação* - Desenvolver capacidades de ação para a produção de tutoriais em *slides* legendado.	1) Apresentação e análise de vídeos tutoriais presentes nos canais sugeridos pelos alunos, com foco no tutorial em *slides* legendado e no contexto de produção. 2) Roda de conversa sobre os temas mais utilizados nos tutoriais e as categorias a que pertencem. 3) Questionamentos relacionados ao contexto de produção do gênero em foco. 4) Registro escrito das aprendizagens.

[continua]

[continuação]

Oficina 6 *Desenvolvendo capacidades discursivas* - Desenvolver capacidades discursivas para a produção de tutoriais em slides legendado.	1) Análise exploratória dos tutoriais em *slides* legendado trabalhados nas oficinas anteriores, com foco no plano textual global e na sequência injuntiva. 2) Registro escrito das impressões dos alunos. 3) Análise das legendas dos tutoriais apresentados. 4) Questionamento sobre questões discursivas dos tutoriais. 5) Revisão e reescrita coletiva/colaborativa das instruções produzidas pelos alunos, com foco em questões enunciativas, discursivas e composicionais.
Oficina 7 *Desenvolvendo capacidades linguístico-discursivas* - Desenvolver capacidades linguístico-discursivas para a produção de tutoriais em slides legendado.	1) Análise das instruções produzidas pelos alunos, com foco em questões linguístico-discursivas, como estrutura gramatical da frase, seleção vocabular, retomadas textuais, tempo e modo verbal, pessoa gramatical, concordância verbal e nominal etc. 2) Revisão e reescrita, em grupos, das instruções produzidas pelos alunos, com foco em questões linguístico-discursivas.
Oficina 8 *Criando o tutorial em slides legendado da turma* - Produzir coletivamente e colaborativamente o texto das legendas do tutorial em *slides* legendado da turma. - Produzir coletivamente e colaborativamente o tutorial em slides legendado, para postagem no *blog* pedagógico.	1) Transformação, de forma coletiva e colaborativa, das instruções produzidas (revisadas e reescritas pelos grupos) em um único texto de instrução para compor as legendas dos *slides* do tutorial da turma. 2) Análise comparativa entre o texto coletivo produzido pelos alunos e tutoriais em *slides* legendados publicados no *YouTube*. 3) Elaboração dos *slides* do tutorial da turma, por meio do programa *Power Point* – atividade em grupo: cada grupo elabora um *slide*, referente a uma instrução. 4) Apresentação do tutorial final para a turma. 5) Postagem dos tutoriais no *blog* pedagógico

Fonte: as autoras (2022)

Como ressaltam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 48), em um projeto de letramento "são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita". No caso do nosso projeto, a motivação partiu das práticas virtuais que envolvem o mundo dos *youtubers*, pois, como já dissemos, essa é uma profissão emergente que vem "encantando" os mais jovens e, por isso, merece ser alvo de reflexão no âmbito escolar. A

escrita de tutoriais e, a *priori*, de comentários virtuais (no *blog* pedagógico) não foi pensada em um fim em si mesma, mas como parte de um projeto emergido de uma prática social significativa no cotidiano dos jovens e crianças da contemporaneidade e transformada em uma prática social, mesmo que em contexto escolar.

Para Kleiman (2000, p. 238), projeto de letramento envolve uma

> Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

O projeto de letramento **O universo dos *youtubers***, previamente, seria instrumentalizado por duas SDG, uma de tutorial e outra de comentários virtuais. Entretanto, o projeto conseguiu concretizar apenas a primeira SDG, como é possível visualizar pela sinopse do projeto, organizada em oficinas (Quadro 1). Nosso projeto de letramento imbrica-se, assim, às fases prototípicas da SDG. Na *apresentação da situação* (**Oficinas 1, 2 3**), tivemos que ir além da situação de produção de um gênero, como é comum nas SDG, pois a situação de comunicação que o projeto pretendia abordar era mais amplo: envolvia a criação de um *blog* como ferramenta de discussão sobre a temática dos *youtubers* e propagação de textos dos alunos. Dessa forma, a *apresentação da situação* precisou trazer, a princípio, o *blog* como elemento de comunicação problematizador, para dar coerência à criação de um *blog* pedagógico para a turma. Em seguida, buscamos colocar em evidência a temática que

articularia todo o projeto de letramento – o universo dos *youtubers* – para, assim, adentrar no reconhecimento do gênero. Buscamos, dessa forma, por meio das três primeiras Oficinas, oferecer "[...] aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam [conhecessem] o projeto comunicativo visado" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 85), fomentando um trabalho mais colaborativo e interativo.

Na **Oficina 1**, intitulada **Criando um *blog* pedagógico**, encaminhamos a ação a partir dos conhecimentos apresentados pelos alunos sobre *blog* e o universo dos *youtubers*, para que, dessa maneira, pudessem se sentir envolvidos no projeto, apresentando suas perspectivas em relação ao que seria trabalhado. No transcurso da oficina, promovemos um diálogo com os estudantes, para que pudéssemos verificar seu conhecimento sobre *blogs* e sobre *youtubers* e verificar se já possuíam o seu próprio *blog*. A maioria não tinha seu próprio *blog*, contudo, grande parte conhecia uma variedade de *blogs* de *youtubers* famosos, constatando, assim, o que Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 46) ressaltam como "o aluno como um *ser de cultura"*.

Nessa fase foi realizado um passeio virtual por *blogs* variados e, por intermédio de perguntas, instigamos os alunos sobre a funcionalidade desse tipo de plataforma virtual. Foi observado pelos alunos que havia uma relação entre *blogs*, blogueiros e *youtubers*, assim como, uma necessidade de divulgação dos vídeos e postagens por parte desses novos profissionais da *internet*. Para formalizarmos essa atividade, colaborativamente, construímos um quadro intitulado "O que sabemos sobre as palavras: *internet,* redes sociais e *blog*".

A partir dessa atividade buscamos construir com os estudantes uma ideia mais ampla a respeito da funcionalidade e particularidade dos *blogs*. Questionamos os alunos sobre a criação do *blog* da turma, sobre seu surgimento, funcionamento

e finalidade, e o quanto seria importante a participação de todos desde a escolha do nome do *blog* até os conteúdos que nele seriam publicados. Ao assumirem o papel de produtores do *blog*, os alunos demonstraram uma postura mais autônoma para criar e participar das etapas de sua construção e, consequentemente, do projeto de letramento em curso.

Ao realizarem as atividades com autonomia, os estudantes viabilizam ao professor se aperceber nesse jogo sutil, que "[...] consiste em saber abrir as portas do palácio da escrita, deixando os alunos assumirem os riscos e seguindo-os atentamente para intervir naqueles momentos em que a ajuda do professor é válida ou imprescindível" (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa).

Pedimos para que os alunos escrevessem suas sugestões em um papel constando o nome do *blog*, o conteúdo que seria postado, o *layout*, o público participante, entre outras atribuições que fossem pertinentes para alimentar o *blog* da turma. Após essa dinâmica, realizamos uma votação para decidir quais sugestões seriam incorporadas ao projeto.

Essa oficina nos permitiu observar o *posicionamento valorativo* (BARTON; LEE, 2015) dos estudantes em relação às plataformas de vídeos e como interagem com essa prática inerente ao mundo virtual. Descobrimos que muitos deles tinham conhecimento sobre o tema, contudo não possuíam aparelho próprio para acessar as plataformas. Verificamos o quanto manifestavam interesse profundo em participar com mais efetividade desse mundo digital, patrocinado pela rede mundial de computadores. Assim, a participação dos alunos foi bem profícua e positiva, por sentirem que podiam interagir e colaborar em um mundo digital, em específico com a *comunidade virtual* do *ciberespaço* (LÉVY, 1999).

A **Oficina 2,** denominada **Apresentando o projeto de letramento 'O universo dos *youtubers*'**, direcionou os

estudantes à reflexão sobre a ideia de se tornarem *youtubers*. Nesse sentido, foi questionado e discutido sobre o que os *youtubers* postam e quais tipos de vídeo e conteúdo utilizam para alimentar seu canal e manter seus seguidores e visualizações.

Após conversarmos sobre ser um *youtuber*, por meio da lente dos estudantes, abordamos um dos tópicos que fazia parte das sugestões e atribuições do *blog*, relacionado ao conteúdo a ser produzido. Dentre as sugestões, metade estava relacionada ao conteúdo *ensinar, educação, atividades escolares, trabalho em grupo*, enquanto a outra metade fazia referência a conteúdos diversos, desde *receitas* até *gráficos*. Essa atividade nos proporcionou uma diretriz para os possíveis temas a serem abordados no projeto de letramento, e essas sugestões foram utilizadas posteriormente nas oficinas.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre os vídeos que assistem no *YouTube* e se sabiam que eram distribuídos em categorias (educação, tecnologia etc.). Nessa atividade, a maioria dos estudantes se surpreendeu por não ter conhecimento dessa classificação presente no *YouTube*, então foram motivados, mediante a apresentação dessas categorias, a pensarem sobre sua funcionalidade na plataforma.

Apresentamos aos estudantes uma lista com as categorias de vídeos do *YouTube* e dialogamos sobre quais temáticas poderiam ser tratadas em cada uma delas. Novamente, buscamos a participação dos alunos para analisarem e pensarem sobre o uso de determinados gêneros de texto na sociedade. Refletir sobre os mecanismos utilizados na plataforma de vídeos *YouTube* representou um momento de construção da "[...] representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Depois dessa atividade de reconhecimento, os estudantes participaram de uma prática que os desafiou a interagir com colegas de outras turmas da escola. Essa atividade consistia

em abordar os alunos de outras turmas (os alunos decidiram entrevistar apenas os estudantes do ciclo II), para saber a opinião deles a respeito da produção de um *blog* pedagógico da escola e, também, para anotarem os canais que eram mais assistidos por eles no *YouTube*. Ao buscarem conhecer o público para quem produziriam o tutorial (principal produção do *blog* pedagógico), os estudantes puderam criar uma representação dos destinatários potenciais do *blog* pedagógico. Finalizamos a **Oficina 2** com a delimitação no nome do projeto: **O universo dos *youtubers***.

A **Oficina 3,** cujo tema é **Reconhecendo gêneros textuais do domínio instrucional**, foi introduzida a partir da observação dos estudantes sobre o grande número de vídeos tutoriais no *YouTube*. Instigamos os alunos a pensarem sobre a estrutura e o objetivo dos vídeos tutoriais. A turma foi unânime em responder que o objetivo desses vídeos era ensinar, por isso, sua estrutura se parecia muito com outros textos que ensinam alguma coisa.

A partir dessa constatação da turma, num processo dialógico, optamos em apresentar suportes em que circulam gêneros do domínio instrucional, ou seja, que apresentam como capacidade de linguagem dominante a *regulação mútua de comportamentos* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 61), compreendendo que dessa maneira poderíamos examinar algumas semelhanças e diferenças existentes nos gêneros instrucionais, com foco nos tutoriais. Procuramos, desse modo, apresentar o gênero *tutorial*, *a priori*, pela *sequência injuntiva* (BRONCKART, 2003).

O processo de apresentação de gêneros instrucionais foi feito por meio de diversas possibilidades existentes no *arquitexto social* (BRONCKART, 2006). Muitos desses gêneros já faziam parte do repertório escolar dos anos anteriores, seja por meio do ensino da oralidade, leitura ou escrita. Muitos também já faziam parte do cotidiano dos estudantes. Os gêneros

foram sendo apresentados em seus suportes: revista, manual, cartilha, fascículo de receitas e caderno especial. Os alunos foram instigados a responder, oralmente, sobre onde os gêneros circulavam, quem mais se apropriava deles, como era sua estrutura textual, qual o seu propósito comunicativo, se eram construídos a partir de uma ordem, uma sugestão ou uma dica. Muitas foram as percepções apreendidas pelos alunos, pois era evidente que em seu cotidiano faziam uso daqueles gêneros, sem se darem conta do objetivo principal de cada um deles, ou seja, conduzir a um *fazer agir* (BRONCKART, 2003).

Barros (2020, p. 139) aponta ser "[...] preciso fazer com que os aprendizes se insiram em práticas de linguagem como leitores e produtores textuais, mesmo que em situação didatizada". De acordo com a autora, devemos propor atividades que incitem a *levar o aluno a* utilizar no seu cotidiano o que apreendeu, substituindo atividades escolares de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens por atividades indutivas, que o fazem refletir, analisar, etc. É importante transformar os estudantes em protagonistas do seu processo de aprendizado. Constatamos que quanto mais instigávamos os estudantes a respeito dos gêneros explorados, mais entendimento e autonomia demonstravam em relação ao trabalho a ser desenvolvido no projeto de letramento, como também, uma maior interatividade para construir o objeto a ser desenvolvido.

Após toda essa análise, os alunos foram dispostos em grupos, por cores: verde, amarelo, laranja, vermelho e azul. Cada equipe recebeu um modelo diferente de suporte de um gênero do domínio instrucional. O objetivo era fazer com que registrassem por escrito o que havíamos conversado anteriormente. Porém, nesta atividade, fariam por meio de questionamento sobre as características mais relevantes da estrutura de cada texto. Os grupos deveriam apontar: 1) título do texto; 2) autor; 3) estrutura e 4) finalidade. Ao concluírem suas anotações,

cada grupo expôs suas observações para a turma e, ao final da atividade, os colegas dos outros grupos também contribuíram com suas observações.

Esse trabalho com os grupos possibilitou ampliar o repertório dos alunos com relação a gêneros do domínio instrucional. Nossa intenção com essa atividade foi de proporcionar a troca de informações que os alunos traziam de sua *práxis* e ampliar o reconhecimento dos variados gêneros explorados, não havendo interesse em examinar os gêneros apresentados de forma mais aprofundada.

Para finalizar essa oficina e construir uma ponte alusiva aos tutoriais, compreendendo sua funcionalidade como um gênero do *fazer agir*, a turma empreendeu uma atividade similar a anterior de forma coletiva e oral. Exibimos vídeos tutoriais e, colaborativamente, fizemos observações e apontamentos para que os estudantes tivessem discernimento de que o gênero *tutorial* apresentava muita similaridade com outros gêneros do domínio instrucional. Nesta atividade, questionamos os estudantes sobre os vídeos do *YouTube* que assistiam. A maioria se manifestou dizendo que gostavam dos vídeos que traziam jogos ou brincadeiras. Partindo desse relato, buscamos refletir porque as pessoas produzem esses vídeos e como elas realizam esse processo. A reflexão e análise de vários modelos de tutorial nos levou ao subgênero proposto para produção dos alunos – o tutorial em *slides* legendados.

Essa foi uma atividade que demandou muito tempo. Ao trabalharmos com estudantes das séries iniciais do EF, temos que ter o compromisso de respeitar seu tempo, sua maturidade e sua forma de se envolver na atividade. Por não conhecermos com profundidade sua realidade, demandamos investigar seu capital cultural e, assim, articular ao processo, a fim de que os estudantes se sentissem mais abertos para interagir e,

principalmente, para conseguirem apreender com mais facilidade o conteúdo a ser ensinado.

Ao examinarmos para quem produziríamos o tutorial, retomamos a discussão sobre o *blog pedagógico,* iniciado na **Oficina 1**, pois seria o canal para chegarmos ao nosso destinatário: a comunidade escolar. Após a realização das atividades da fase da *apresentação da situação de comunicação*, avançamos para a **Oficina 4,** na fase da *primeira produção* da SDG, a qual, segundo Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 33), deve

> [...] ser tomada sempre como um esboço, um rascunho do texto que se quer que o aluno produza. No entanto, esse texto já tem um interlocutor real, pois na proposta adaptada, desde a primeira produção, o foco do aluno é atender à necessidade criada inicialmente.

Relembramos todo o processo de reconhecimento do gênero e da intenção da turma em construir um *blog* e solicitamos aos estudantes que, individualmente, escrevessem uma instrução de como participar e interagir no *blog* pedagógico da turma. Explicamos que as produções textuais feitas por eles seriam incorporadas ao tutorial da turma, o qual seria postado no *blog* criado na **Oficina 1**. A opção por esse foco temático deveu-se ao fato de observarmos que os alunos dessa faixa etária desconhecem regras básicas de interação no mundo virtual, mais especificamente em *blogs* – canal virtual, foco do trabalho didático.

Por meio da análise das primeiras produções, conseguimos nos certificar que muitos estudantes buscaram atender ao que havia sido proposto para a escrita do texto individual. Mesmo apresentando problemas relacionados à norma culta, apresentaram sucesso ao conseguirem elaborar uma instrução relacionada ao comando: "como participar e interagir no *blog* da turma".

Após a escrita da *primeira produção*, implementamos as Oficinas com atividades direcionadas ao desenvolvimento de *capacidades de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva (*DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na **Oficina 5**, intitulada **Desenvolvendo capacidades de ação**, após análise das produções feitas pelos alunos, exploramos atividades de adaptação ao contexto de produção, ou seja, o d*esenvolvimento de capacidades de ação* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Partimos daquilo que os estudantes produziram e, pautados no *modelo didático do gênero* construído durante o período de pré-intervenção didática, observamos elementos que necessitavam ser abordados nas Oficinas.

O trabalho iniciou com a apresentação de tutoriais diversos, entre eles, os tutoriais em *slides* legendados. Mediante a apresentação desses vídeos, fizemos outras reflexões sobre os tutoriais produzidos e seus produtores. Os estudantes, ao assistirem os vídeos dos tutoriais apresentados, por meio de uma roda de conversa, identificaram os temas mais recorrentes, entre eles: *culinária, artesanato, maquiagem, comportamento, higiene, plantas* e *danças*. Como está proposto na metodologia das SDG, *atividades de observação e de análise de textos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) proporcionam um ensino indutivo – um dos princípios basilares do procedimento modular das SDG.

> A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e da descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem "naturalista", segundo a qual é suficiente "fazer" para provocar a emergência de uma nova capacidade. [...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social [...]. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Como tínhamos o objetivo de desenvolver e produzir com os alunos um subgênero específico de tutorial por nós selecionado e pesquisado, o *tutorial em slides legendados*, com uma temática particular, expressando dicas de como as pessoas devem interagir e participar do *blog* pedagógico da turma, direcionamos nosso trabalho para a composição de um tutorial nesse formato.

Realizamos questionamentos que foram registrados, ora escritos individualmente no caderno dos alunos, ora escritos colaborativamente em cartazes expostos na sala, e ora somente na oralidade. Introduzimos questões que exploraram os elementos do *contexto de produção* e *conteúdo temático,* a fim de ampliar as *capacidades de ação* dos alunos em relação à prática de linguagem abordada.

Lembramos que o público-alvo participante desse projeto de letramento é composto por crianças que, por vezes, não têm autonomia para percorrerem livremente pelo *ciberespaço* (LÉVY, 1999). Assim, constatamos que as atividades propiciaram, além de ampliar seu repertório vocabular, obter conhecimento dos mecanismos de funcionamento da plataforma de vídeos *YouTube*, por meio das conversas com seus pares e interação com esse contexto de produção.

Nesse sentido, as atividades encaminhadas a partir desses questionamentos foram trazendo clareza sobre como seria desenvolvido o nosso projeto em relação à criação e manutenção do *blog* pedagógico da turma. Pudemos analisar que, mesmo não tendo acesso direto aos instrumentos digitais, os estudantes conhecem e compartilham as ferramentas presentes nas plataformas de vídeo em momentos do seu dia a dia. Nesse aspecto, compreenderam também tratar-se de um espaço diferenciado daquele que estão habituados, e que necessitam participar de mais atividades de natureza digital para se apropriarem desse tipo de meio para a produção de conteúdo.

A **Oficina 6** foi direcionada ao **Desenvolvimento de capacidades discursivas**, ou seja, do domínio de *modelos discursivos* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) necessários para a produção do gênero trabalhado. Observamos que o fato de já termos realizado atividades que explorassem os gêneros do domínio instrucional, possibilitou aos alunos relacionarem a sequência predominante nos tutoriais – a injuntiva (ou descritiva de ações) – ao seu plano textual global – reconhecido por meio dos gêneros instrucionais trabalhados anteriormente.

Nas atividades de análise, evidentemente não mobilizamos a nomenclatura teórica utilizada pelo modelo de análise textual de Bronckart (2003), como *discurso misto teórico-interativo, sequência injuntiva*, pois estávamos trabalhando com crianças em processo inicial de escolarização. O processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) exige que o professor transforme o objeto teórico em objeto didático e, para tanto, é preciso adaptar os conceitos científicos para torna-los compreensíveis aos aprendizes. Dessa forma, exploramos com os estudantes as *dimensões ensináveis* do tutorial, buscando tornar os saberes acessíveis e compreensíveis, a fim de atingirmos nosso objetivo.

Por intermédio de um diálogo exploratório a respeito dos tutoriais apresentados na **Oficina 5** e depois revistos, conduzimos os estudantes a observarem e fazerem apontamentos sobre o plano textual e discursivo do tutorial em *slides* legendados, respondendo a questões como: "*se as instruções do texto poderiam ser representadas no mundo real*"; "*se existia uma estrutura particular para cada tipo de tutorial*"; "*se as frases que constituíam o texto eram de teor afirmativo, negativo ou imperativo*"; "*se havia elementos diferenciados presentes como música, imagens ao fundo, setas, palavras luminosas ou com efeito*"; "*se seguia um padrão de enumeração para a apresentação das instruções"; "se apresentava título, fonte,*

créditos, propaganda publicitária, entre outros instrumentos materiais e ou simbólicos, que o produtor do vídeo poderia utilizar para conseguir atingir seu objetivo e fazer com que seu interlocutor visualizasse e curtisse seu vídeo".

As questões foram distribuídas em folhas para que os grupos debatessem e registrassem suas impressões, para que, depois, de forma colaborativa, pudéssemos construir uma síntese oral do trabalho. No que diz respeito à estrutura apresentada nos tutoriais, a maioria dos estudantes conseguiu observar que os tutoriais mostram uma divisão entre material e modo de fazer, que possuem um título e *textos escritos* – que explicamos serem as legendas, elemento particular do nosso modelo de tutorial.

Para examinarmos o conhecimento sobre o emprego da sequência injuntiva, presente nos gêneros do domínio do instruir, característica particular do plano geral do subgênero trabalhado, questionamos os estudantes sobre se as legendas indicavam uma ordem, sugestão ou conselho. Os estudantes observaram que as legendas dos tutoriais eram diferentes do texto escrito de alguns gêneros instrucionais que haviam visto em outros suportes analógicos, sobretudo no que diz respeito à extensão do texto.

A partir dessa colocação pudemos explorar com os estudantes uma questão muito importante abordada por Lévy (1999), no que diz respeito à articulação dinâmica dos textos produzidos para o *ciberespaço* – um lugar que "visa antes compensar, no que for possível, a lentidão, a inércia, a rigidez indelével do território por sua exposição em tempo real..." (LÉVY, 1999, p. 200). Em razão dos tutoriais serem vídeos e possibilitarem aos leitores uma atitude mais dinâmica de leitura, devido às multissemioses incorporadas à produção verbal, o texto escrito (legendas), normalmente tem uma linguagem

mais objetiva e com pouca extensão, apropriada ao seu contexto de produção digital.

Questionamos também pontos importantes a respeito do que queremos ao produzir um tutorial, como: "*se ele deve ser bem claro e objetivo*"; "*se o que importa é somente a pessoa apenas visualizar*"; "*se o fato de ser uma tarefa simples facilita a compreensão"* e "*se mesmo sabendo que não conseguiremos descobrir se todos os que assistem aprenderam a produzir o que estava no tutorial, ainda assim, a produção de tutoriais é um meio acessível para as pessoas"*.

Aprofundamos o propósito de nosso projeto e, partindo daquilo que verificamos no decorrer da Oficina, expomos aos alunos as instruções, por eles produzidas individualmente, de forma digitada, para serem, após revisadas e reescritas, incorporadas aos *slides* do tutorial da turma (proposta de produção do projeto de letramento). Após colar todas as fichas com as instruções digitadas no quadro, realizamos a leitura de cada uma. Destacamos que a escrita de cada estudante permaneceu como havia sido produzida e entregue ao professor. Nesse momento, muitos alunos queriam abordar questões ortográficas, no entanto, combinamos que primeiro analisaríamos a pertinência das instruções, se estavam de acordo com o que havia sido solicitado como produção textual e se estariam coerentes com a proposta do tutorial.

Partindo das instruções que comporiam o tutorial colaborativo da turma, fizemos a retomada daquilo que já havíamos observado e analisado nas atividades anteriores. A turma concluiu que o texto, composto por todas as instruções individuais dos alunos, estava muito grande e repetitivo. Necessitávamos adaptá-lo, para que pudesse ser inserido no tutorial em *slides* legendados da turma. O objetivo foi adequar a sua estrutura, conteúdo e questões linguísticas, as quais deveriam estar adequadas a um texto que seria exposto publicamente no *blog*.

Na **Oficina 7, Desenvolvendo as capacidades linguístico-discursivas**, nosso objetivo foi desenvolver capacidades linguístico-discursivas, no que diz respeito a como devemos produzir um tutorial para um meio digital, como também aprimorar, mediante um trabalho construído coletivamente, as capacidades linguísticas dos estudantes. A intenção foi também enfatizar a norma culta da língua portuguesa, observando a idade e maturidade dos estudantes no que se refere ao processo de alfabetização, articulando à proposta do Currículo Municipal de Curitiba.

Coletivamente, percebemos que não seria possível apenas inserir as instruções, pois deveríamos iniciar o texto do tutorial esclarecendo o que estávamos produzindo. Mediante essa constatação, decidimos iniciar com uma Considerações iniciais, lembrando que nosso tutorial teria o objetivo de instruir como devemos nos portar dentro do mundo virtual, sobretudo nos *blogs*. Explicamos aos alunos que iríamos produzir o texto manualmente, mas que, posteriormente, ele seria digitado para ser incorporado nos *slides* do tutorial da turma.

Optamos pelo processo de *revisão/reescrita colaborativa* (MAFRA; BARROS, 2017), por compreendermos ser esse um procedimento que contemplaria mais os objetivos alçados em nossa modelização didática, possibilitando aos estudantes uma reflexão assertiva sobre o trabalho que estavam desenvolvendo de forma colaborativa.

Lembramos que havíamos verificado no plano textual do tutorial um título, que referenciava o que se tratava o texto. Porém decidimos deixar a produção do título para o final, a fim de que, ao realizarmos uma leitura completa do nosso texto, pudéssemos designar com um nome correspondente ao que havíamos produzido.

Relembramos com os estudantes que a interatividade entre enunciador e destinatário é muito importante na prática

dos tutoriais e que, por ter essa característica, poderíamos iniciar nosso tutorial partindo de uma saudação. Dessa forma, procuramos retomar os conhecimentos já elaborados nas atividades anteriores ao processo de produção do texto, empregando, assim, o trabalho com as *memórias didáticas* (BARROS, 2013) e possibilitando a integração dos objetos de cada módulo com o propósito geral da SDG.

Mesmo o texto não sendo a versão final, digitada para sua reprodução como um tutorial em *slides* legendados, por meio do trabalho de *revisão/reescrita colaborativa* (MAFRA; BARROS, 2017), possibilitamos aos estudantes perceberem que todo texto produzido é passível de ser reformulado, levando em consideração a situação de comunicação proposta. Como as sugestões eram muitas e diversificadas, não conseguimos sintetizar todas as proposições em um único parágrafo, assim o trabalho se estendeu, pois tínhamos que analisar com atenção cada instrução, a fim de produzirmos um texto coeso e coerente. Procuramos sempre recorrer a termos que exprimissem o sentido da interação com quem participava do *blog*. Utilizamos palavras que eram frequentes nos tutoriais como: *gente, pessoal, amigo*, além dos sinais de pontuação que destacavam as expressões que queríamos evidenciar.

O último parágrafo foi escrito em forma de agradecimento. Nessa atividade, os estudantes se mostraram atentos para o que tínhamos observado nos *slides* finais dos vídeos dos tutoriais, quando o produtor deixa escrito seu "*Obrigado*", junto a um recado de "*Compartilhar, curtir e se inscrever no canal*". Após ler e reler o que produzimos coletivamente, acrescentamos o título.

Os estudantes foram divididos em grupos para um trabalho de análise linguística alusivo às instruções que foram construídas. Nessa oficina foram abordados os elementos linguísticos ensináveis, que compõem o tutorial em *slides*

legendados e verificados na construção do nosso modelo teórico (JORDÃO, 2021), assim como o amalgamento com os conteúdos previstos no Currículo do município de Curitiba. Foram formados 12 grupos, e cada um ficou responsável em fazer a análise de um parágrafo em específico. Os grupos registraram suas observações e depois trocaram com os outros grupos, sob a mediação da professora.

As questões abordavam definição de interação, por compreendermos ser essa uma característica inerente ao gênero *tutorial*. Buscamos, também, focar em palavras que trazem essa concepção, fazendo com que os estudantes as encontrassem e retirassem do texto e escrevessem outras que pudessem ser mais pertinentes.

O uso do verbo no modo imperativo também foi explorado, por observamos ser um indicativo de um *fazer agir* dentro das expressões que remetem a uma instrução, sugestão e ou conselho. Além do trabalho de identificar esses verbos, pedimos aos estudantes que transformassem os enunciados em forma de sugestão em enunciados que caracterizassem uma ordem. Assim, exploramos o conceito de g*ramática contextualizada* (ANTUNES, 2014, p. 111), trazendo a gramática a favor da produção de enunciados concretos, dos próprios alunos, o que, com certeza, dá muito mais significado ao ensino da língua.

Foram também abordadas e analisadas questões pontuais sobre o uso das palavras que aparecem frequentemente em textos de formato digital e palavras que se repetem ao longo do texto, para que pudessem ser substituídas por sinônimos, ampliando o vocabulário dos estudantes.

Nas **Oficinas 5**, **6** e **7** foram exploradas, dessa forma, atividades voltadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem pretendidas para o projeto de letramento. As atividades clarificaram quanto à representação da situação de comunicação, pois, ao abordamos com frequência os vídeos

do *YouTube,* especificamente os tutoriais, possibilitamos aos estudantes observar a necessidade de construir um texto coerente, levando em conta a situação de comunicação própria dos tutoriais. Também ficou compreensível aos estudantes que a finalidade do tutorial produzido seria a de aconselhar os interlocutores sobre como devem proceder na interação de um *blog*. Esse momento foi muito significativo, pois os alunos perceberam que é necessário desenvolvermos uma **ética na interação – que, na esfera digital, é conceituada como** *netiqueta* (LÉVY, 1999) – e, assim, evitarmos desencontros comunicativos e conflitos.

Na fase específica dos *módulos* da SDG (**Oficinas 5, 6 e 7**) procuramos organizar as atividades sempre para uma *aprendizagem situada* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), buscando envolver professora, estudantes num trabalho interativo e colaborativo, fundamentado "no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem" (p. 51).

Por meio de atividades interativas e colaborativas, possibilitamos aos estudantes aprenderem formas diferentes de produzir conteúdo. Por meio das rodas de conversa, da exposição dos trabalhos, da revisão do texto produzido, das abordagens trazidas nas reflexões apresentadas pelos trabalhos em grupo, proporcionamos aos estudantes conhecerem e se apropriarem de técnicas diferenciadas de elaboração de conteúdo, aprendendo de forma prática e próxima de seu cotidiano.

Em diversos momentos das oficinas, solicitamos aos alunos que *registrassem* suas escolhas, suas impressões ou que verbalizassem oralmente o que haviam entendido sobre determinado assunto trabalhado. Esse gesto permitiu algumas observações em relação aos alunos que gostam mais de falar e demonstram apresentar conhecimento do assunto, porém não sentem necessidade de escrever, seja por falta de incentivo ou

por dificuldade. Partindo das elaborações dessas produções de textos mais simples, pudemos constatar os problemas que os estudantes apresentavam como: utilizar letra maiúscula em nomes próprios, repetição de uma mesma palavra para dar sequência ao texto, uso de expressões e pontuação para formular ou responder perguntas, representar emoções e até mesmo finalizar seu texto. Buscar adequar a coesão e coerência do texto, fazendo a releitura do que havia escrito, respeitando concordância verbal e nominal, foi uma das metas do projeto.

Por fim, na fase da *produção final* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), implementamos a **Oficina 8,** denominada **Criando o tutorial em *slides* legendados da turma**, os alunos transformaram as várias instruções produzidas individualmente, já revisadas e reescritas colaborativamente e acrescidas de enunciados de saudação e agradecimento, em um único texto de instrução para servir de legenda nos *slides* do tutorial da turma.

Nessa oficina procuramos observar os conhecimentos apreendidos pelos estudantes, comparando o texto produzido pela turma com o texto de um tutorial em *slides* legendados produzido para o *YouTube*. O objetivo foi analisar se os alunos, individualmente, conseguiam compreender como é a estrutura discursiva do tutorial em *slides* legendados, para que, posteriormente, demonstrassem domínio e autonomia na produção coletiva/colaborativa dos *slides* do tutorial da turma.

A partir dessa atividade, percebemos que os estudantes se sentiram mais confiantes e com autonomia para a produção dos *slides* que iriam compor o tutorial da turma. A atividade buscou, assim, traçar os padrões de um texto de referência social e um texto produzido por estudantes e permitiu que visualizassem elementos que seriam importantes para serem utilizados na finalização do tutorial da turma.

Vários questionamentos foram feitos para a atividade, os quais traziam uma comparação entre o tutorial em *slides* legendados apresentado para a turma e o texto colaborativo construído. Foram abordadas questões que envolviam os conteúdos e os objetivos a serem explorados na SDG como: "*construção de um título*"; "*divisão do texto por meio de subtítulo ou numeração, no caso do tutorial em slides legendados*"; "*o uso do verbo no imperativo, buscando explorar com mais particularidade sua influência na construção de um 'fazer agir' por meio de comandos*" – muito evidente nas sequências injuntivas. Buscamos, assim, apontar semelhanças e diferenças encontradas entre o tutorial em *slides* legendados presente na plataforma de vídeos *YouTube* e o texto produzido coletivamente, instigando observações que deveriam ser consideradas na produção do tutorial da turma.

Na produção final do tutorial da turma, em forma de *slides* e com a inserção do texto instrucional escrito colaborativamente, trabalhamos com a mesma formação anterior dos grupos. Cada grupo, de posse de seu texto (instrução escrita), produziria um *slide*, com a utilização do *PowerPoint*, sob a mediação, primeiramente da professora, a fim de conhecerem e aprenderem utilizar essa ferramenta que auxiliaria na produção do tutorial. A mediação para a construção dos *slides* assegurou a liberdade dos alunos nas suas decisões para a formatação do texto, dando mais autonomia aos estudantes e possibilitando se apropriarem com mais particularidade dos instrumentos que compõem o *Power Point*.

Após finalizado o tutorial em *slides* legendados da turma, realizamos a sua apresentação para a classe, em um momento festivo e o postamos no *blog* pedagógico criado para o projeto. Infelizmente, por motivos de saúde da professora-pesquisadora (a primeira autora deste capítulo), o projeto não pode ser finalizado da forma como foi projetado, ou seja, com a alimentação

do *blog* com questões relacionadas ao universo dos *youtubers* e interações dos estudantes por meio de comentários argumentativos na plataforma.

Ao finalizarmos as oficinas, constatamos como os alunos avançaram na apropriação de elementos pertinentes ao gênero tutorial em *slides* legendados, como também nos gêneros do domínio instrucional. Ficou evidente como entenderam a importância dos mecanismos oferecidos por aplicativos de celular/computador na produção de textos e vídeos, e como esses recursos podem tornar suas produções mais dinâmicas, criativas e significativas. Observamos também como o trabalho foi importante para que os alunos tomassem consciência de como devemos interagir no ambiente virtual da internet, portanto público, e que, como um comportamento indevido nesse ambiente, pode oferecer riscos para seu usuário.

Verificamos, por meio da produção final comparada à produção inicial e da análise das conversas de sala de aula, que houve também um avanço na percepção crítica em relação à plataforma de vídeos *YouTube*. A princípio, os alunos a viam apenas como um meio para se divertirem e, após o desenvolvimento do projeto, começaram a apresentar uma avaliação mais crítica em relação aos vídeos que assistiam.

Considerações finais

As contribuições dessa pesquisa se vinculam a um trabalho com as práticas sociais de uso da língua portuguesa, no sentido de dar ao aprendiz a condição de se tornar um sujeito discursivo ativo na sociedade em que vive. O objetivo é ampliar as capacidades de linguagem requeridas pelos diversos gêneros que estão indexados socialmente, principalmente, aqueles que mais fazem parte do cotidiano das pessoas, a fim de fomentar cidadãos críticos que saibam utilizar os gêneros de texto para seu crescimento pessoal, profissional e cultural.

As contribuições deste trabalho foram múltiplas, tanto do ponto de vista didático-pedagógico, da formação docente, como acadêmico-científico. Ele possibilitou, entre outras coisas, que um dos gêneros textuais da atualidade virtual fosse tomado como objeto e instrumento do letramento escolar, de maneira dinâmica e crítica, trazendo à tona, nesse processo, sua diversificada manifestação nos variados contextos discursivos em que é produzido.

Por meio das ações pedagógicas e análise de dados obtidos na pesquisa, sob a ancoragem dos princípios teórico-metodológicos de cunho sociointeracionista concebidos pelo ISD, buscamos promover reflexões sobre a produção de textos em contexto escolar, não só no plano linguístico e discursivo, mas, principalmente, no campo das práticas sociais de uso da língua.

Referências

ARAÚJO, D. L. de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares:** modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, nov. 2012. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687/1145. Acesso em: 27 fev. 2022.

BARROS, E. M. D. de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n.1, p.107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/

tla/a/9XKcrsXgP8 T7FRxdxP6pHnH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2022.

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In:* BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA; V. da S. (org.). **Literatura e Língua Portuguesa na educação básica:** ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.

BARTON, D.; LEE, C.. **Linguagem online:** texto e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory:** Some introductory notes. Bratislava, Czechoslovakia: Comenius University, 1989. p. 51-62. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 13 fev. 2022.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M.

D. de.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.** Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

DOLZ, J. **Claves para enseñar a escribir.** Espanha: Ministério de Educación, 2009. Disponível em: https://leer.es/recursos_leer/claves-para-ensenar-a-escribirjoaquim -dolz/. Acesso em: 03 março 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J**.** (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, 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.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

JORDÃO, T. P. T. **Projeto de letramento nas séries iniciais:** produção de tutoriais em slides legendados, instrumentalizada pela sequência didática de gêneros. 2021. 265 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

KLEIMAN, Â. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. T. da S. **Carta-argumentativa do leitor:** o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2018. 294 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: http://natal.uern.br / periodicos/index.php/DDL/article/view/872. Acesso em: 16 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna. Natal: EDUFRN, 2014.

REIS, L. V. P.; LEITE, J. C. A escola, o manual e o tutorial: a coexistência de técnicas pedagógicas no contemporâneo e o conflito sociotécnico. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ESOCITE, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.esocite.org.br/ eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt004-aescola.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

SANTOS, G. P. dos; BEZERRA, R. dos S. Desenvolvimento do pensamento computacional através do uso de tutoriais interativos. *In:* JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7, 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: JAIE, 2018. p. 53-82. Disponível em: https://www.brie.org/

pub/index.php/pie/article/view/7859/6030. Acesso em: 17 fev. 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J**. Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira para adolescentes.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O GÊNERO TEXTUAL PUBLICIDADE PATROCINADA DO *FACEBOOK:* UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O ENSINO DA PRÁTICA DISCURSIVA DA LEITURA

Fernanda de Oliveira Pereira
Marilúcia dos Santos Domingues Striquer

Considerações iniciais

Neste capítulo apresentamos uma Sequência Didática de Gêneros (SDG) elaborada e implementada de acordo com os preceitos teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destinada ao ensino da prática discursiva da leitura de alunos do 8º ano do EF. Como eixo organizador da proposição interventiva está o anúncio publicitário divulgado pela rede social *Facebook*, o qual, por constituir-se de características próprias e diferentes dos anúncios de revistas, jornais e panfletos, é defendido como um gênero textual específico, intitulado, pelas autoras, de publicidade patrocinada do *Facebook*.

A SDG destina-se, portanto, a alunos do 8º ano do EF, logo, adolescentes que estão justamente em um período de (re) constituição de identidade, impulsionada por transformações corporais, emocionais, socioculturais. Momento em que a busca pela independência e autonomia começa a projetar-se; logo, é de fundamental importância a construção de trabalhos voltados à formação de sujeitos críticos, que saibam, entre muitas outras ações, reconhecer as estratégias utilizadas em anúncios publicitários, as quais podem, muito além de influenciar as pessoas à compra de produtos e serviços, levar ao consumismo. Nesse sentido, justificamos a escolha pela publicidade patrocinada do *Facebook*, como eixo organizador de nossa SDG, pautados em afirmações como as de Fini (2008), de que "A publicidade circunda nossas

vidas, exigindo permanentes tomadas de decisão e fazendo uso de linguagens sedutoras e até enigmáticas" (p. 16); e na orientação da **BNCC** (BRASIL, 2018), para o trabalho com gêneros da esfera publicitária, visto que neles "mecanismos de persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente" (p. 135). Vimos, então, como importante um trabalho que promova o (re)conhecimento, pelos alunos, das características que formam esse gênero, a fim de que possam, com ele, participar de situações de interação, tendo atitudes de consumo conscientes.

A Sequência Didática de Gêneros

A **(SDG)** é concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como uma sugestão de ordenação de atividades, progressivamente desenvolvidas pelo professor, a fim de que as capacidades de linguagem dos alunos, para a produção de gêneros orais e escritos sejam desenvolvidas. Nas palavras dos autores, a SD "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). O objetivo é o aluno "dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (p. 83).

De forma sintética, uma Sequência Didática (SD), de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é formada, minimamente, pelas seguintes etapas: 1) Apresentação da situação – o professor apresenta, aos alunos, um problema de comunicação e expõe como eles podem participar da questão lendo/falando, escrevendo/ouvindo por meio do gênero textual selecionado; promove o estudo das características gerais do gênero; constrói um projeto de classe para a produção do gênero pelos discentes e define como será a divulgação dos textos produzidos; 2) Produção inicial – os educandos produzem um exemplar do gênero, sobre o qual o professor estabelece os caminhos a serem

percorridos nos módulos, com o intuito de trabalhar as dificuldades; 3) Módulos – formados por atividades sistemáticas para sanar os problemas encontrados na primeira produção e 4) Produção final – texto produzido pelos alunos, ao final da sequência, o aluno pratica os conhecimentos aprendidos durante todo o trabalho e, então, o professor pode fazer uma avaliação do processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes, para a produção do gênero textual.

Contudo, é fundamental destacar que originalmente a SD foi idealizada para o ensino da produção textual e, nesse sentido, para a elaboração de nossa SDG, adaptações foram necessárias, o que defendem Barros, Striquer e Gonçalves (2019) como algo natural, uma vez que trazida para o contexto brasileiro, redefinições, inserções e transformações são fundamentais. Os autores ainda compreendem que a SD se configura como além de um procedimento, sendo uma metodologia de ensino da língua. Nesse sentido, a denominação dada por estas autoras, da qual também adotamos, é metodologia da SDG. Construir propostas de ensino e aprendizagem da língua, a partir da metodologia da SDG é colocar como ponto central, "o aprimoramento do uso da linguagem para a atuação do sujeito na sociedade, instrumentalizando-o com saberes relativos ao funcionamento global dos gêneros que circulam nas mais variadas instâncias sociais" (BARROS, STRIQUER, GONÇALVES, 2019, p. 327).

Ao afirmarmos, nas Considerações iniciais deste capítulo, que a publicidade patrocinada do *Facebook* é um gênero textual específico, na próxima seção expomos um quadro síntese das características regulares desse gênero.

A publicidade patrocinada do *Facebook*

O quadro a seguir apresenta um resumo dos elementos que caracterizam a publicidade patrocinada do *Facebook*, obtidos por meio da análise de dezessete exemplares do gênero, direcionados

ao público adolescente. Textos postados no *feed* de notícias do *Facebook* dos alunos participantes de nossa pesquisa[1].

Quadro 1: Síntese das características do gênero publicidade patrocinada do *Facebook*.

Capacidades de ação	Prática social: ação de empresas ou pessoas físicas de divulgação de produtos e serviços, a fim de convencer/persuadir o consumidor à compra; Gênero escrito; Pertence às esferas comercial e publicitária; Emissor: empresas fabricantes ou comercializadoras dos produtos ou serviços, agências publicitárias contratadas; Destinatário: adolescentes usuários da rede social *Facebook;* Papel discursivo do emissor: expositores/anunciantes dos produtos e serviços; Papel discursivo do destinatário: consumidores interessados em jogos online/videogames, doces, refrigerantes, salgadinhos e cursos escolares; Tema dos textos: produtos ou serviços fabricados e/ou comercializados por uma empresa ou pessoas físicas, expostos aos consumidores de forma a qpersuadi-los à aquisição; Suporte: *feed* de notícias de cada usuário da rede social; Meio de circulação: rede social *Facebook*.
Capacidades discursivas	Tipo de discurso: discurso interativo situado no mundo do expor; Estrutura geral do texto: composto por título, imagem, texto, marca e slogan; com formato pré-determinado pelo *Facebook*; Sequência predominante: sequência injuntiva.
Capacidades linguístico--discursivas	Há a predominância dos verbos de ação estruturados no modo imperativo; Variedade linguística informal, como estratégia de aproximação entre anunciante e seu destinatário previsto; uso de termos coloquiais, gírias, *hashtags* e *emojis*. Predomínio de adjetivos, ou locuções adjetivas, que enaltecem as qualidades dos produtos e serviços; Utilização frequente do ponto de exclamação; Presença de expressões de uso conotativo; Uso de vozes dos anunciantes, indicadas pelo uso de pronomes pessoais e verbos.
Capacidades multissemióticas	Elementos multissemióticos: Imagens funcionando como um complemento do texto verbal e captando a atenção do leitor; Cores contribuindo para a construção dos sentidos do texto, reforçando a temática em abordagem; E*mojis* usados para expressar sentimentos e acrescentar expressividade à temática do texto.

Fonte: as autoras (2022). Adaptado de Barros (2012).

1 O conjunto de exemplares que foram analisados para a modelização podem ser conhecidos em consulta à Dissertação de Mestrado, disponível em: www.uenp.edu.br/profletras.

Passamos a seguir à apresentação da SDG da publicidade patrocinada do *Facebook*, elaborada para o ensino da prática discursiva da leitura de alunos do 8º ano.

Oficina 1: Trocando ideias sobre a problemática do consumismo

Objetivos: Mobilizar reflexões a respeito do consumo e do consumismo; sensibilizar sobre a publicidade como uma das ferramentas que levam ao consumismo; relacionar a prática social manifestada pela publicidade ao consumismo.

Instruções ao professor: na etapa inicial da sequência didática, os alunos devem ser levados a refletir sobre como o consumo e o consumismo são práticas comuns na sociedade moderna; e apreender a relação entre a publicidade e a atitude de comprar exageradamente.

Atividade 1: Apresente o filme **Delírios de consumo de Becky Bloom**, que traz como enredo central as dificuldades de uma jornalista, ao acumular dívidas de compras feitas em exagero. Chame a atenção dos alunos para observarem: Quem é a personagem central; o que essa personagem mais gosta de fazer; quais problemas esse gosto e atitude da personagem causa em sua vida.

Atividade 2: Apresente os verbetes e seus significados: consumo e consumismo e abra uma discussão sobre as diferenças práticas entre essas atitudes, a partir das seguintes questões norteadoras:

1. Considerando o sentido de consumismo reflita: o consumismo está presente hoje mais do que em épocas anteriores? Justifique sua resposta.

2. Em seu cotidiano, você vê pessoas consumindo produtos mais do que o necessário? Justifique sua resposta com exemplos.

3. Como a personagem do filme conduzia-se à atitude de comprar? Que pensamentos ela demonstrava ter sobre fazer compras?

4. Qual reflexão sobre o consumismo o filme pode proporcionar para sua vida? Explique sua resposta.

Atividade 3: Oriente a leitura da crônica **A cara vida moderna** de Walcyr Carrasco. Depois, apresente as seguintes perguntas:

1 A crônica é um gênero textual que trata de temas cotidianos e atuais, qual é o tema da crônica **A cara vida moderna**?

2. Considerando o excerto "*Um amigo meu tem três celulares. Durante um jantar, falava em todos ao mesmo tempo, enquanto eu tentava conversar"*, responda: Hoje é comum que as pessoas tenham mais de um celular? Por qual motivo isso ocorre?

3. Levante hipóteses sobre a situação anterior: Como você se sentiria se estivesse no lugar do narrador da crônica? Por que se sentiria de tal maneira?

4. Responda tendo como base o trecho *A TV por assinatura tornou-se um sonho de consumo. E os televisores em si? Todo dia fico sabendo de uma tela maior, mais fina e com melhor imagem. Sem falar nos eletrodomésticos, mais e mais sofisticados*: Por que o narrador relacionou o avanço da tecnologia ao consumo?

5. Ao final da crônica, encontramos à seguinte conclusão "*Já conheci gente com falta de dinheiro para comer, mas sem poder abdicar do celular!"*, que efeito de sentido tem esse comentário? Explique.

Atividade 4: Instrua que os alunos formem grupos para discutirem:

1. Como o consumismo foi discutido no filme e na crônica?

2. É importante falar sobre esse tema atualmente?

3. A sociedade moderna se preocupa em fazer compras conscientes?

Conversa com o aluno: Como você percebeu, a questão da prática de comprar em demasia e sem necessidade é algo presente na sociedade, e o que mais queremos destacar neste trabalho, é que existem gêneros textuais que podem contribuir para o desenvolvimento da prática do consumismo: o anúncio publicitário é um deles. De forma mais específica, vamos trabalhar para que você aprimore a leitura do anúncio, mas em foco, o publicado no *Facebook*, o qual intitulamos de: publicidade patrocinada do *Facebook*. Portanto, o que pretendemos, é que você, ao final deste material, tenha desenvolvido capacidades para, na prática da leitura, reconhecer as estratégias criadas pelas empresas para persuadir os consumidores a comprar produtos e serviços, o que pode, muitas vezes, desencadear ações de consumismo nas pessoas.

Oficina 2: Reconhecimento do anúncio publicitário

Objetivos: Conhecer as diferenças entre o gênero anúncio publicitário e o gênero textual propaganda.

Instruções ao professor: para que os alunos possam compreender, e saibam ler a publicidade patrocinada do *Facebook*, é importante que reconheçam a diferença desse gênero com o anúncio veiculado em jornais e revistas; além de compreenderem as diferenças entre publicidade e propaganda.

Conversa com o aluno: É importante que as pessoas tenham consciência dos fatores que as levam a comprar para além daquilo que realmente precisam, sabendo que o anúncio é um instrumento que pode levar ao consumismo. Diante disso, responda:

1. Você sabe o que é um anúncio publicitário?

2. Onde você encontra anúncios publicitários (locais/suportes)?

Conceitos: o anúncio publicitário é o gênero textual que apresenta como objetivo vender um produto ou serviço a um público específico. Por sua vez, as propagandas tratam da divulgação de uma ideia e, muitas vezes, o objetivo da propaganda é para que o público alvo participe de uma campanha de cunho social, ambiental, político ou cultural. Contudo, muito além de apresentar o produto, a publicidade procura persuadir, ou seja, cria estratégias para convencer o leitor a comprar. A persuasão é, portanto, uma importante estratégia utilizada pelos anúncios publicitários

Atividade 1: Ofereça aos alunos um exemplar de uma propaganda e um exemplar de um anúncio publicitário (revista, jornal, impresso ou virtual) e depois encaminhe as atividades a seguir.

(sugestão de uma propaganda: https://www.sosma.org.br/noticias/nova-campanha-da-fundacao-aposta-em-historias-reais-e-inspiradoras-de-preservacao-ambiental/).

1. Responda às questões sobre o texto I.

a) Esse texto tem como proposta central anunciar um produto para vendê-lo? Ou pretende fazer uma campanha?

b) Como você pode comprovar a resposta à questão 1?

(sugestão de um anúncio publicitário: https://pt.postermywall.com/index.php/art/template/53d2309706cebf9366b1b2c469cceb01/cat-food-ad-instagram-image-design-template#.YFjeXChKjIU).

c) Esse texto, tem como proposta central, anunciar um produto para vendê-lo? Ou pretende fazer uma campanha?

d) Como foi possível perceber a resposta anterior?

5. Volte à definição de anúncio publicitário e de propaganda e apresente a qual gênero textual pertence o primeiro texto e o segundo.

Ampliando conhecimentos sobre o anúncio publicitário

Atividade 2: Oriente os alunos a responderem às questões:

a) Qual é a finalidade dos anúncios publicitários?

b) O que o anúncio pretende em relação aos destinatários dos textos? Explique sua resposta. (Destinatários são aquelas pessoas a quem os textos se dirigem)

c) Você acredita que textos como o anúncio publicitário podem tornar uma pessoa consumista? Explique.

Oficina 3: Diagnosticando conhecimentos prévios sobre o gênero

Instruções ao professor: a partir dos resultados do diagnóstico, outras atividades além das aqui sugeridas podem ser elaboradas, a fim de que as dificuldades apresentadas pelos alunos possam ser trabalhadas. Ofereça à turma as perguntas a seguir:

1. Você tem *Facebook*?

2. Seu pai, mãe e/ou responsáveis por você têm acesso ao conteúdo que você recebe no *Facebook?*

3. Você recebe anúncios publicitários em seu *feed* de notícias, quando acessa o *Facebook*?

4. Com que frequência você acessa os anúncios que aparecem em seu *feed* de notícias?

5. Você já sentiu vontade de comprar um produto que viu anunciado no *Facebook*? Explique sua resposta:

6. Você (com a autorização/ajuda de seus pais) costuma comprar produtos que apareceram em seu *feed*, em sites online?

7. E em lojas físicas, você compra os produtos que são publicados em seu *feed*?

8. Você sabe como as empresas fazem para direcionar esses anúncios a cada usuário do *Facebook*?

9. Em grupo, analise os dois textos a seguir e responda: quais são as diferenças entre eles? (Professor: esperamos que os estudantes identifiquem, basicamente e pelo menos, que a estrutura geral dos textos é diferente, por exemplo: a) na publicidade do *Facebook* há ícone e nome da página do anunciante, texto de abertura do anúncio e texto incorporado à imagem ao centro).

Texto I (Sugestão de anúncio publicitário de revista):

https://issuu.com/zmagazine/docs/z_magazine_nova_165_nova_2021_web (p. 2-3)

Texto II

Fonte: as autoras (2022)

Conversa com o aluno: Em razão das diferenças que você apontou e outras que vamos estudar neste material

didático, entre o anúncio publicado em jornais e revistas e os publicados no *Facebook,* o anúncio do *Facebook*, passa a ser um gênero diferente daquele de jornal e revista. Por ser, então, um gênero textual particular, com características especificas, o chamamos de "Publicidade patrocinada do *Facebook*".

Oficina 4: O anúncio publicitário do *Facebook*

Objetivos: reconhecer o *Facebook* como meio de circulação de publicidade e o *feed* de notícias como suporte do gênero; compreender os elementos do contexto de produção da publicidade patrocinada do *Facebook; e*ntender o conceito de persuasão e seus tipos.

Atividade 1: Oriente os alunos para a leitura do artigo a seguir. Depois abra uma discussão sobre impressões que os discentes tiveram a respeito da temática em abordagem:

a) Será que o *Facebook* tem algum lucro financeiro com a publicação de anúncios publicitários no *feed* dos usuários, mesmo os usuários não pagando para ter uma conta na rede social?

b) Como será que isso acontece?

Leia o artigo: **Quanto dinheiro o *Facebook* ganha com você (e como isso acontece)**, disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-37898626

2. Questões de estudo do texto:

a) As afirmações abaixo são verdadeiras ou falsas, de acordo com o artigo?

b) Com 1,79 bilhão de usuários ativos, o *Facebook* tem seu lucro gerado, prioritariamente, por assinaturas de serviços *premium*.

c) O *Facebook* exibe informações profissionais nos perfis, além de ser usado para postagens de fotos.

d) Muitas pessoas têm conta na rede social de Mark Zuckerberg, o que corresponde a 25% da população mundial.

e) A publicidade feita no *Facebook* não considera em qual aparelho, se notebook, celular, computador desktop, os internautas acessam a rede.

f) O *Facebook* direciona a publicidade das empresas de maneira aleatória, não utilizando dados pessoas dos usuários.

3. Apresente suas conclusões: O *Facebook* se tornou um importante veículo de publicidade? Explique sua resposta.

Instruções ao professor: Se possível, leve os alunos para que acessem os computadores da escola, do contrário, oriente que realizem a pesquisa em casa, ou imprima o conteúdo das páginas sugeridas e entregue-as aos alunos. A pesquisa pode ser realizada em grupos.

Sugestões de links para pesquisa:

https://www.facebook.com/business/help/1029863103720320

https://www.facebook.com/ads/about/?entry_product=ad_preferences

Atividade 2: Peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre como é o processo de criação de anúncios no *Facebook*:

1. Quem pode anunciar (vender) produtos e serviços no *Facebook*?

2. Qualquer tipo de produto ou serviço pode ser anunciado?

3. Como as empresas e/ou pessoas conseguem direcionar seus anúncios a cada um dos usuários do *Facebook*?

O contexto de produção da publicidade patrocinada do *Facebook*

Atividade 3: Encaminhe os alunos a responderem às questões:

1. A publicidade patrocinada do *Facebook* é um gênero textual que tem, em seu contexto de produção, a organização de diversos elementos. Complete o enunciado incluindo as

expressões oferecidas. Tome como base os resultados encontrados na pesquisa.

= usuários do *Facebook*; a rede social *Facebook; feed* de notícias dos usuários; empresas anunciantes

a) (espaço) criam a publicidade patrocinada do *Facebook* para divulgar seus produtos aos (espaço), utilizando como meio (espaço). Assim é que a publicidade aparece no (espaço).

Atividade 4: Peça que os alunos observem as quatro publicidades, de modo individual, e identifiquem alguns dos elementos do contexto de produção. E, sabendo que o *Facebook* utiliza os dados do perfil dos usuários para direcionar as publicidades com as quais eles mais se identificam, peça que os discentes criem um perfil para cada publicidade.

Publicidade 1

Fonte: as autoras (2022)

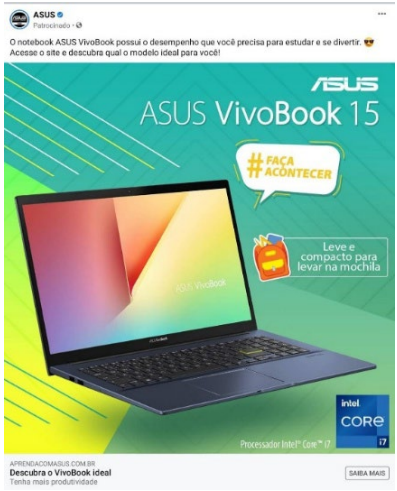
Publicidade 2

Fonte: as autoras (2022)

Publicidade 3

Fonte: as autoras (2022)

Publicidade 4



Fonte: as autoras (2022)

1. Preencha o quadro abaixo com os elementos que formam o contexto de produção dos quatro anúncios.

	Emissor (empresa anunciante)	Destinatário (público alvo)	Tema (produto divulgado)
Publicidade 1			
Publicidade 2			
Publicidade 3			
Publicidade 4			

2. Sabemos que o *Facebook* direciona as publicidades a partir dos dados pessoais dos usuários dessa rede social. Com base nessa questão, crie perfis para os consumidores a seguir, indicando qual das publicidades (1, 2, 3, 4) da atividade anterior estão direcionadas a cada um deles.

A persuasão: o que é, como se faz

Atividade 5: Leia com os alunos o verbete do termo *persuadir*, Peça que eles estabeleçam ligações entre o gênero publicidade patrocinada do *Facebook* e seu conteúdo. A seguir, instrua a resolução da atividade.

Persuadir: per-su-a-dir. 1. Levar (alguém ou a si próprio) a crer ou aceitar; convencer(-se). 2. Levar (alguém ou a si próprio) a tomar decisão sobre (algo). [2]

1. Agora que entendemos que as publicidades patrocinadas do *Facebook* são mais específicas ao público consumidor do que aquelas das revistas e jornais, explique: A publicidade patrocinada do *Facebook* pode ser considerada mais persuasiva do que os anúncios de revistas e jornais? Justifique sua resposta

Os níveis de persuasão

Instruções ao professor: Os níveis de persuasão, conforme Moderno (2000), correspondem aos níveis de convencimento que a publicidade visa produzir. E, de acordo com Maslow (1954), os recursos persuasivos são formados levando em consideração as necessidades humanas. Para mais informações sobre esses conceitos, sugerimos as leituras:

Níveis de persuasão: MODERNO, Maria Cláudia Simões. Mecanismos psicológicos da publicidade e do marketing. Millenium. n 20, 2000. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/20_pers11.htm.

Necessidades humanas: COSTA, Maria T. P. M. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. Revista Administração de empresas, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 59-68, 1980. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v20n3/v20n3a05.pdf.

2 https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/persuadir/

Conversa com o aluno: Existem muitos estudos sobre o que é e como acontece a persuasão. Um deles é o de Moderno (2000), que elaborou uma tabela com os níveis de persuasão possíveis de serem encontrados nos textos publicitários. Veja:

Níveis de persuasão	Ação realizada	Conteúdos motivadores
Persuasão racional	O texto busca apresentar os benefícios que o produto ou serviço anunciado podem trazer ao consumidor	O texto/imagem destaca qualidades do produto como: menor preço, maior durabilidade, melhor custo benefício, facilidade na utilização etc.
Persuasão emotiva	O texto busca ativar as emoções e os sentimentos humanos	O texto apresenta palavras ou imagens que remetem ao: afeto, amor, felicidade, alegria, saudade, beleza etc.
Persuasão inconsciente	O texto busca provocar desejos e instintos humanos.	O texto/imagem remete a aspectos como: sexualidade, auto conservação, desenvolvimento pessoal, poder, posse material, realização financeira etc.

Fonte: as autoras (2022) baseado nos estudos de Moderno (2000)

Além desses níveis de persuasão, podemos compreender que os anúncios publicitários, por serem incitadores à ação, isto é, visam levar seus destinatários a atitudes de consumo, estão estimulando as necessidades humanas. De acordo os estudos de Maslow (1954 apud COSTA 1980), as necessidades humanas podem ser classificadas da seguinte forma:

Necessidades humanas	Explicação	Exemplo de slogan
Necessidades fisiológicas	Envolvem as condições básicas de sobrevivência, como alimentação, conforto e saúde;	“Experimente nosso delicioso sorvete de chocolate!”.
Necessidades de segurança	Desejo de se sentir seguro financeiramente, fisicamente, profissionalmente etc. nos ambientes em que o indivíduo convive;	“Investindo em nosso banco, você não corre riscos.”.
Necessidades de afiliação	Ligadas aos relacionamentos com outras pessoas;	“Faça parte do time de atletas que utilizam o melhor tênis de corrida.”.
Necessidades de autoestima	Relativas à autoimagem e imagem que o indivíduo percebe de si pelos outros;	“Fique linda com nossos produtos.”.
Necessidades de autorrealização	Indicam a vontade de perfeição.	“Alcance sua melhor forma com nosso suplemento alimentar.”.

Fonte: as autoras (2022) baseado nos estudos de Maslow (1954 apud COSTA, 1980)

Atividade 6: Explique aos alunos como preencher as tabelas, relacionando cada publicidade a um nível de persuasão e necessidade humana.

1. Volte às publicidades 1, 2, 3 e 4 apresentadas nesta oficina e classifique qual o nível de persuasão forma a publicidade e qual necessidade humana ela provoca:

Atividade 7: Peça que os alunos analisem a publicidade a seguir, tendo como base as tabelas de níveis de persuasão e necessidades humanas:

Fonte: as autoras (2022)

1. Que produto é anunciado no exemplar em estudo?

2. Quem é o destinatário previsto?

3. Assinale as alternativas que completem corretamente a frase: Com o produto em questão, o consumidor pode:

a) ser mais feliz.

b) ter um produto de maior durabilidade.

c) ter mais qualidade de vida.

d) se desenvolver na carreira.

4. De acordo com as alternativas assinaladas na questão anterior, o texto utiliza quais níveis de persuasão, entre a racional, emotiva e inconsciente? Explique sua resposta.

5. Por que a opinião dos consumidores influencia na persuasão de compra?

Oficina 5: Estrutura da publicidade patrocinada do *Facebook*

Objetivos: conhecer a estrutura/plano geral do gênero; reconhecer a sequência injuntiva e sua força persuasiva no gênero.

Instruções ao professor: Retome, oralmente, as diferenças estruturais da publicidade patrocinada do *Facebook* e dos anúncios de revistas e jornais. Dê instruções para que as atividades da sequência sejam resolvidas individualmente.

a) Em que a publicidade patrocinada do *Facebook* se diferencia na estrutura dos anúncios publicitários publicados em revistas e jornais?

b) Quais elementos compõem um anúncio publicitário de revistas e jornais? E de uma publicidade patrocinada do *Facebook*?

Conversa com o aluno: A logomarca é uma imagem de identificação de uma empresa, podendo ser uma palavra ou um conjunto de palavras, por exemplo: a logomarca da *Coca Cola*.

O logotipo tem a mesma função, identificar uma empresa, no caso, por meio de um símbolo ou figura, ou a união de palavras e símbolos/figuras, como no caso do pássaro da rede social *Twitter*.

O slogan é a frase de efeito de um anúncio, como se fosse um *grito de guerra* que chama a atenção do leitor, valoriza o produto anunciado e mostra a imagem que se quer passar dele (GONZALES, 2003), por exemplo, o **Viva o lado Coca Cola da vida** e **Sonhe com o mundo, a gente leva você**, da empresa *CVC*.

Além desses elementos, outros formam a estrutura do gênero, veja:

1. Identifique as partes que formam o texto a seguir utilizando os elementos que caracterizam a estrutura da publicidade patrocinada do *Facebook*:

Slogan – nome da página do anunciante – imagem central – ícone do anunciante – link para o site oficial da marca – logomarca da empresa – texto de abertura.

Fonte: as autoras (2022)

2. Observe a publicidade do exercício anterior e responda às questões a seguir:

a) O ícone e o nome da empresa/anunciante são links, isto é, ao clicar no ícone do anunciante e/ou no nome *GORADIN Calçados e Acessórios*, o usuário é levado à página da empresa. O que ela pretende com essa estrutura do texto?

b) Qual outro recurso virtual pode ajudar o usuário na compra imediata do produto anunciado?

c) Por que podemos afirmar que esses elementos (apresentação de links) são estratégias de persuasão?

Os textos injuntivos

Instrução ao professor: Auxilie os alunos a compreenderem a diferença de sentido no uso de enunciados no

modo imperativo. Para tanto, sugerimos comparação entre uma receita culinária, que procura instruir a elaboração de um prato, e uma publicidade, que busca persuadir o leitor a realizar a ação de compra.

Leia, com a turma toda, o texto I e revise, oralmente, as características da sequência tipológica injuntiva, presente em gêneros como bula de remédio, receitas, manual de instruções, propaganda e anúncios publicitários. Após a leitura e retomada oral, diga aos alunos que leiam os textos II e III e respondam às questões, essa atividade pode ser feita individualmente ou em duplas.

Texto I: **Texto injuntivo** (sugestão de texto de apoio)

O texto injuntivo ou instrucional está pautado na explicação e no método para a concretização de uma ação. Ele indica o procedimento para realizar algo, por exemplo, uma receita de bolo, bula de remédio, manual de instruções, editais e propagandas.

Com isso, sua função é transmitir para o leitor mais do que simples informações, visa sobretudo, instruir, explicar, todavia, sem a finalidade de convencê-lo por meio de argumentos.

São textos o quais incitam a ação dos destinatários, controlando, assim, seu comportamento, ao fornecer instruções e indicações para a realização de um trabalho ou a utilização correta de instrumentos e/ou ferramentas.

(Daniela Diana - Professora licenciada em Letras - Disponível em: https://www.todamateria.com.br/texto-injuntivo/. Acesso em 05 de maio de 2019).

Texto II: **Chocolate quente cremoso** (sugestão de receita)

Disponível em: https://www.tudogostoso.com.br/receita/130871-chocolate-quente-cremoso.html

Texto III

Fonte: as autoras (2022)

1. Qual é a finalidade dos textos II e III?

2. Por que os textos II e III são considerados injuntivos ou instrucionais?

3. O modo imperativo do verbo é marca característica de textos injuntivos/instrucionais. Identifique no texto II os verbos que estão no modo imperativo, e explique por que os verbos que você identificou estão neste modo.

4. Agora identifique no exemplo III, os verbos no modo imperativo e apresente também a explicação para que seja esse o modo dos verbos.

Oficina 6: As características linguístico-discursivas

Objetivos: conhecer recursos da modalidade informal da língua como estratégia de aproximação com o público; o discurso interativo na publicidade; o uso da adjetivação na

publicidade; compreender a modelização de vozes na publicidade e sua intenção persuasiva.

Instruções ao professor: Comece retomando oralmente os conceitos de variedade linguística, proponha uma reflexão com os alunos sobre:

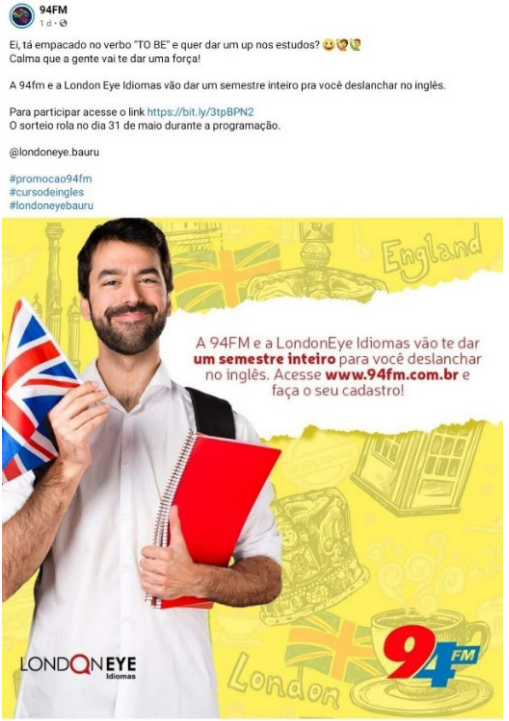
a) Qual é a diferença entre variedade formal e variedade informal da língua?

b) A linguagem informal sempre pode ser considerada inadequada, se utilizada em um texto escrito?

c) Como é feita a escolha da variedade linguística no momento da escrita de um texto?

Observe o texto:

Texto I – Publicidade patrocinada do *Facebook*.



Fonte: as autoras (2022)

1. Quem são os destinatários? Explique sua resposta.

2. Qual variedade da língua portuguesa empregada no texto II? Qual o motivo da escolha da variante?

3. O emprego da variante utilizada pode ser considerado uma estratégia persuasiva? Explique ente sua resposta.

4. Considere a seguinte situação: Você é publicitário e trabalha para a empresa *Publi&Cia*, sua companhia é reconhecida por fazer campanhas para marcas famosas, direcionadas ao público jovem. Seu trabalho é construir uma publicidade patrocinada do *Facebook* para uma marca muito conhecida (de sua escolha: de sorvete; de roupa; de tênis etc.).

5. Apresente a publicidade que você elaborou para os colegas de turma.

6. Qual variedade da língua você escolheu para o texto de abertura da publicidade?

7. Qual imagem do anunciante você queria passar ao público alvo? Por quê?

Oficina 7: As características multissemióticas

Objetivos: reconhecer a importância da imagem na publicidade; abordar o funcionamento das imagens na construção da mensagem publicitária; compreender o uso expressivo das cores na publicidade.

Conversa com o aluno: Imagem é a ilustração que frequentemente compõe um anúncio. Muitas vezes se ouve dizer que *uma boa imagem vale mais que mil palavras*, porque é ela que dá vida ao texto, chama atenção do consumidor para a mensagem publicitária e, consequentemente, desperta o desejo de compra do produto (GONZALES, 2003, p. 19).

Com base nessas informações, realize as atividades:

1. Faça uma pesquisa sobre a importância da imagem em textos publicitários. Com os resultados de sua busca, responda:

a) Qual o objetivo da imagem em textos publicitários?

b) Como a imagem pode ser usada nas diferentes mídias (TV, revistas, redes sociais etc.)?

c) Por que a imagem pode ser considerada um "convite ao público"?

d) O que é uma imagem publicitária? Por que ela é importante?

Sugestões de links para pesquisa:

https://plugcitarios.com/blog/2014/10/08/forca-da-imagem-na-publicidade/

https://conceito.de/imagem-publicitaria

Instruções ao professor: Oriente os alunos a lerem a publicidade a seguir e questione sobre o que mais chama atenção deles no anúncio, e quais as impressões sobre a imagem, depois peça que respondam às questões individualmente.

Leia a publicidade a seguir e responda às questões 1 a 3.

Fonte: as autoras (2022)

1. Qual é o público alvo do produto Sérum antiacne, anunciado no texto? A escolha das cores é influenciada por essa informação? Explique.

2. A escolha do produto e a batata como imagens principais desse anúncio faz referência de que forma ao desejo do público alvo?

3. Qual necessidade humana é motivada pelo anúncio?

As cores na construção do sentido

Instruções ao professor: Organize os alunos em grupos com 4 ou 5 integrantes, apresente o vídeo **Alike**, oriente que discutam, com base nas questões norteadoras e solicite a produção de uma síntese, que pode ser socializada ao final da discussão.

Após o vídeo, é hora de analisar as cores nas publicidades, peça aos estudantes que leiam as publicidades e respondam às questões.

Vídeo: “ALIKE”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UATPH44jRSw&t=351s

1. Discutam, em pequenos grupos, as questões a seguir. É necessário que um integrante anote as conclusões do grupo.

a) Que personagens aparecem na história, como esses personagens são (características psicológicas)?

b) Qual é a cor de cada uma das personagens centrais?

c) Você acredita que existe ligação entre as características psicológicas dos personagens e suas cores? Por quê?

d) De modo geral, como as cores contribuíram para que os sentimentos fossem expressos e a narrativa fosse contada?

2. Preencha a tabela a seguir analisando as cores das duas publicidades a seguir.

Publicidade I[3]

Fonte: as autoras (2022)

Publicidade II

Fonte: as autoras (2022)

3 Este exemplar configura-se como um anúncio publicitário uma vez que vende/anuncia a marca de uma empresa. Em decorrência vende, de forma implícita, os produtos da referida empresa.

	Publicidade I	Publicidade II
Qual é o tema do texto? (O que está sendo anunciado)		
A qual público o anúncio destina-se?		
Qual é o sentido da mensagem do texto de abertura?		
O que aparece nas imagens do texto?		
Quais cores predominam no anúncio?		
Qual é a relação entre as cores e o sentido promovido na mensagem textual?		

3. Responda sobre os anúncios do exercício anterior: As cores ajudaram a relacionar o texto à situação? Explique sua resposta.

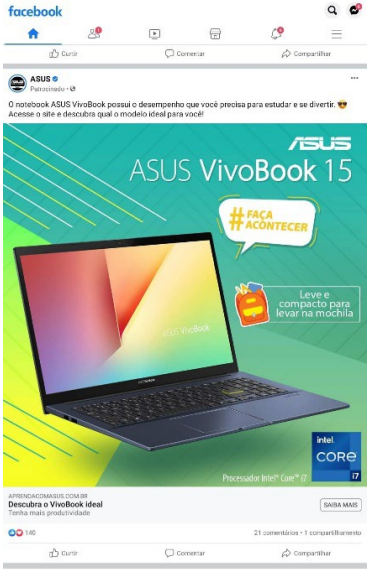
As imagens e cores e as necessidades humanas

Instruções ao professor: Instrua a turma a ler as publicidades, dando foco à imagem e cores do texto, depois oriente que respondam às questões em duplas.

1. Observe as imagens e cores usadas nos quatro textos a seguir, relacione cada imagem à necessidade humana que ela propõe suprir e explique sua escolha.

( ) necessidades fisiológicas
( ) necessidades de segurança
( ) necessidades de afiliação
( ) necessidades de autoestima
( ) necessidades de autorrealização

Publicidade (a)



Fonte: as autoras (2022)

Publicidade (b)

Fonte: as autoras (2022)

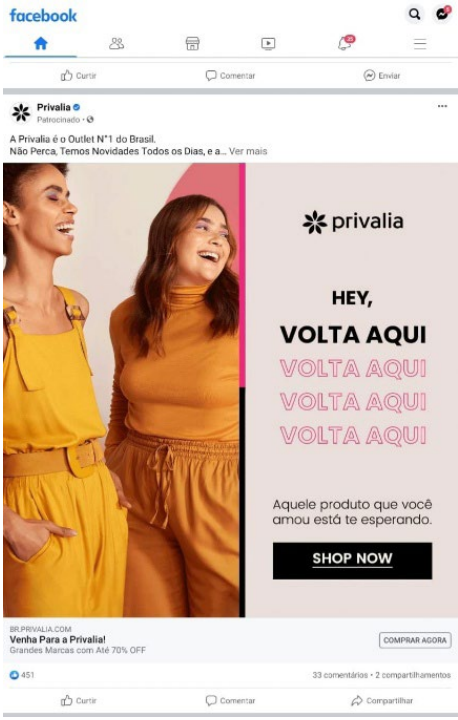
Publicidade (c)

Fonte: as autoras (2022)

Publicidade (d)

Fonte: as autoras (2022)

Publicidade (e)



Fonte: as autoras (2022)

2. Redija uma síntese a respeito da importância das imagens e cores na publicidade, explique como elas podem ser usadas como estratégias persuasivas, estando de acordo com a mensagem publicitária.

Oficina 8: Encerrando os trabalhos

Objetivo: averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos para a leitura de publicidades patrocinados do *Facebook*.

Instruções ao professor: Divida a turma em duplas ou trios e explique a tarefa final, sintetizada nos seguintes passos:

- Pesquisa no *Facebook* de uma publicidade (essa etapa pode ser realizada nos computadores da escola);

- Recorte/*print* de uma publicidade patrocinada do *Facebook*;

- Criação de documento no *Word* – colagem da publicidade;

- Construção de identificação dos elementos que formam o gênero;

- Exposição para a sala do trabalho feito

Conversando com o aluno: Diante de tudo que estudamos até agora, responda, de forma oral?

a) Quais meios mais específicos a publicidade patrocinada do *Facebook* utiliza para convencer os destinatários/usuários do *Facebook* a comprar um produto ou serviço anunciado?

b) Como a publicidade está relacionada à prática do consumismo?

c) A ação publicitária também exerce poder sobre os adolescentes?

Outras atividades:

1. Acesse seu perfil na rede social *Facebook* e observe as publicidades postadas em seu *feed*.

2. Escolha um anúncio, o qual você considera a mais atraente ao público adolescente: cole-a em um documento no Word para que seu professor possa imprimi-la; depois de ter o arquivo impresso, identifique os recursos persuasivos que a compõem.

Considerações finais

Apresentamos neste capítulo parte de um trabalho elaborado e implementado com foco no desenvolvimento da leitura do gênero textual publicidade patrocinada do *Facebook*, destinado a alunos do 8º ano do EF. Ao realizarmos a exposição das oito oficinas que configuram a SDG, esperamos que elas possam ser adaptadas por outros professores que visam aprimoramento

das capacidades de linguagem, para a leitura do gênero em questão, de seus alunos.

Nossa ideia é que trabalhos com gêneros digitais consigam dar suporte as ações docentes, sobretudo da EB, ampliando os conhecimentos e experiências dos professores no que concerne aos encaminhamentos desenvolvidos em sala de aula para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Referências

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11. 2012, p. 11-35.

BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.**;** LOUSADA; E. (org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ versaofinal_site.pdf. Acesso em maio de 2019.

COSTA, M. T. P. M. Construção de um instrumento para medida de satisfação no trabalho. **Revista Administração de empresas**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3. 1980, p. 59-68.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, 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.** Tradução e organização de Roxane

Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FINI, M. I. (coord.). **Proposta curricular do estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

GONZALES, L. **Linguagem publicitári**a: análise e produção. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

M., M. C. S. Mecanismos psicológicos da publicidade e do marketing. **Millenium**. n. 20, 2000.

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O ENSINO DA LEITURA: O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE MÚSICA COMO EIXO ORGANIZADOR

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Maria Augusta de Cássia de Aguiar Leite

Considerações iniciais

De acordo com a pesquisa intitulada **Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher**, divulgada em 2019 e promovida pelo Instituto DataSenado, do Senado Federal[1], aproximadamente uma em cada três mulheres já foi vítima de algum tipo de agressão doméstica. Esse tipo de agressão, conforme dados da pesquisa, é cometida, em porcentagem muito grande, por indivíduos que mantêm ou mantiveram com a vítima uma relação muito próxima e de familiaridade: 41% das vítimas declararam ter sofrido algum tipo de agressão doméstica por seus esposos (cônjuges), companheiros ou namorados; 33% apontaram que os seus ex-maridos, ex-companheiros ou ex-namorados eram seus agressores. Esse é um problema que assola não só o Brasil, mas o mundo todo, infelizmente de forma histórica.

Matéria publicada no *site* G1[2] informa que durante a pandemia do coronavírus em 2020, uma em cada quatro mulheres, acima de 16 anos, no Brasil, sofreu violência física, psicológica ou sexual, realizada por pai, mãe, irmão, irmã e outras pessoas do convívio familiar. Logo, é importante que

1 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-2019. Acesso em 10-08-2020.

2 Disponível em: https://g1.globo.com/sp/são-paulo/noticia/2021/06/07/1-em-cada-4-mulheres-foi-vitima-de-algum-tipo-de-violencia-na-pandemia-no-brasil-diz-datafolha.ghtml. Acesso em: 31-08-2021.

a temática *a violência contra a mulher* seja discutida em sala de aula, em todos os níveis, o que se sustenta na orientação da **BNCC** (BRASIL, 2018) a qual indica ser "preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas" (p. 61).

Em decorrência, construímos uma Sequência Didática de Gênero (SDG), destinada ao desenvolvimento da prática discursiva da leitura de alunos do 9º ano do EF, tendo como eixo organizador a temática *a violência contra a mulher*. De forma mais específica, visamos levar os alunos à compreensão de que é possível falar, discutir, denunciar, combater o referido problema social de diversas formas, sendo uma delas, a expressão por meio de letras de música. De uma maneira mais artística, com recursos metafóricos e estilísticos, esse gênero é um meio de construir críticas e promover ações de combate ao feminicídio. Assim, vimos como importante que os alunos possam desenvolver a prática discursiva da leitura desse gênero textual podendo aprimorar a compreensão do que lê e ampliar seu senso crítico.

Este capítulo, portanto, apresenta a referida SDG, a qual constitui-se pelos preceitos teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019).

Sequência Didática de Gêneros

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) defendem que, para o ensino de língua, é preciso que sejam criados contextos precisos, variados e múltiplos exercícios que levem os alunos à apropriação das noções técnicas e dos instrumentos necessários para uma melhor expressão oral e escrita em situações diversas de comunicação. Tais ações podem ser sistematizadas em sequências didáticas de gêneros. Nas palavras dos autores "uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares,

organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito" (p. 82).

A estrutura básica da SD é, segundo os autores: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos e d) produção final. A apresentação da situação tem como objetivo colocar os alunos a par do projeto de comunicação. Nesse momento é que alunos são apresentados ao gênero a ser estudado; conhecem "em quais situações comunicativas eles podem agir com o gênero proposto, fora da escola, e qual a situação real de comunicação eles participarão com a produção final, na escola" (STRIQUER, 2013, p. 85), e ficam cientes de qual prática discursiva será abordada, no caso, a proposta do trabalho com SDG foi idealizada para o desenvolvimento da produção textual, oral ou escrita. Contudo, conforme explicam Barros, Striquer e Gonçalves (2019) e Barros e Striquer (2020), em contexto brasileiro, pela naturalidade de diferentes objetivos didáticos e pedagógicos, e pela compreensão de que a proposta do ISD não é um esquema de procedimentos a seguir, e sim uma metodologia para o ensino de línguas, é possível criar SDG para o aprimoramento da leitura dos alunos, exatamente como se configura a SDG apresentada neste capítulo.

Na primeira produção, aos alunos produzem um primeiro texto, que serve de instrumento de avaliação para o professor identificar o que os alunos já sabem sobre o gênero e o que precisa ser desenvolvido. Assim os módulos são construídos tomando como objeto de ensino essas questões. No caso de nossa SDG, nesse momento, os alunos não produzem um texto, a eles são apresentados exemplares do gênero letra de música e um conjunto de perguntas que visam diagnosticar o nível de compreensão leitora.

Os módulos são atividades construídas a partir dos problemas que apareceram na produção inicial/diagnóstico de leitura. Segundo Dolz, Noverraz e Scheuwly (2011), é necessário

um trabalho em diferentes níveis com os problemas encontrados no diagnóstico inicial; variar as atividades; alternar exercícios realizados de forma individual e em grupos; proporcionar o contato dos discentes com exercícios de análise e observação de variados textos do gênero a ser aprendido. Em nossa SDG os módulos, em adaptação, não foram construídos depois e a partir dos resultados do diagnóstico. Ao ser elaborada como um produto educacional, parte integrante de uma dissertação de mestrado, construímos todas as oficinas que formam a nossa SDG, considerando-se nossa experiência docente e em outras SDG construídas com essa mesma configuração (SENE, 2019; PEREIRA, 2020) em que a implementação acontece em um segundo momento, no qual novos módulos/oficinas podem ser elaborados e/ou modificados.

A produção final, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento em que os alunos demonstram os conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante todo o processo, e também pode-se, então, avaliar se o objetivo estabelecido foi alcançado ou não. Em nossa SDG, essa etapa é estruturada da seguinte forma: novos exemplares são oferecidos aos alunos para leitura e um trabalho de estudo do texto é realizado. Assim, é possível fazer uma comparação do conjunto de respostas apresentadas pelos alunos no diagnóstico e nesse momento final.

Uma proposta para o ensino da leitura

Oficina 1: Trocando ideias sobre a violência contra a mulher e as leis que criminalizam essa prática.

Objetivos: Promover reflexão sobre a temática violência contra a mulher; conhecer os índices de violência contra a mulher na sociedade brasileira e as leis de proteção.

Orientações ao professor: Essa é a etapa inicial da sequência didática. Nesse momento, é importante apresentar a

problemática social que pode ser abordada tendo como instrumento mediador o gênero textual selecionado; promover reflexão e discussão sobre como a violência contra a mulher continua sendo um grande problema e uma prática mesmo havendo leis de proteção.

Sugerimos que sejam apresentados propagandas e panfletos de divulgação na condução da **Atividade 1**:

https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/feminicidio-ou-femicidio-que-palavra-e-essa/

https://jornalggn.com.br/noticia/recado-do-nassif-comunicacao-automatica-de-violencia-contra-a-mulher-e-questao-complexa/

http://margaridasalomao.com.br/saiba-quais-sao-os-tipos-de-violencia-contra-mulher/

https://clmais.com.br/nadajustifica-campanha-visa-combate-a-violencia-contra-mulheres/

https://querobolsa.com.br/revista/violencia-contra-a-mulher

Após a leitura dos textos apresentados pelo professor, debata com seus colegas:

1. O que chamou sua atenção nas imagens? Sugestão: resposta pessoal.

2. Qual a temática instituída em todos os textos? Sugestão: A temática que pode ser observada em todos os textos é a violência ou violência contra a mulher.

3. Você acha que a violência é um tema muito ou pouco frequente em campanhas de conscientização? Sugestão: Espera-se que o aluno responda que a violência é um tema muito frequente em campanhas de conscientização.

4. Por que foram criadas leis para proteger exclusivamente as mulheres de violências? **Sugestão:** Foram criadas para proteger exclusivamente as mulheres, porque elas são vítimas frequentes, desde muito tempo atrás, de diversos tipos

de violência. Desde a psicológica até a física, culminando em morte. Culturalmente a mulher é vista como mais frágil do que o homem, em todos os aspectos: físicos e psicológicos; e diante da sociedade patriarcal, a mulher foi submissa ao homem.

5. Você conhece as leis que têm o objetivo de proteger as mulheres contra violências? Faça uma pesquisa sobre isso. Sugestão: Espera-se que o aluno cite a Lei Maria da Penha; a Convenção de Belém do Pará[3]. Links sugeridos:

https://www.migalhas.com.br/quentes/308113/em-13-anos-lei-maria-da-penha-passou-por-diversas-alteracoes

https://brasa.org.br/disque180/?gclid=EAIaIQobChMIg96qiOKN6QIVEgmRCh2jMgamEAAYASAAEgI6svD_BwE

Atividade 2:

Com o resultado das pesquisas sobre as Leis de combate à violência contra a mulher, responda:

1. Violência só se manifesta através de agressão física? Explique.

Sugestão: Não, a violência não se manifesta apenas através da agressão física, apresenta-se, também, na forma verbal, psicológica.

2. As mulheres sempre tiveram os mesmos direitos de cidadania que os homens? Por exemplo, sempre puderam votar, trabalhar, estudar?

Sugestão: Não, as mulheres não tiveram sempre os mesmos direitos que os homens. Os direitos das mulheres foram sendo conquistados ao longo da história, principalmente a partir do século XX.

3. Depois da conquista desses direitos, a mulher passou a sofrer menos violência psicológica e física do que antes deles?

3 Disponível em: http://www.cidh.org/basicos/portugues/m.belem.do.para.htm. Acesso em: 10 de ago. 2020.

Sugestão: Não. Apesar das leis terem sido promulgadas para garantir proteção à mulher, estas ainda sofrem violência e essa violência tem aumentado conforme revelam alguns estudos.

4. A violência contra a mulher é algo recente? Quando foram os primeiros registros de violência contra a mulher?

Sugestão: Não, a violência contra a mulher não é algo recente. Ela tem registros desde muitos séculos.

5. Qual foi a principal discussão ocorrida na Convenção de Belém do Pará, em 1996?

Sugestão: A Convenção de Belém do Pará foi uma convenção interamericana que priorizou discussões sobre como prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. Essa convenção foi precursora da Lei Maria da Penha (Lei 11.340) sancionada em 07 de agosto de 2006.

6. A Lei Maria da Penha recebe esse nome por quê?

Sugestão: O nome da Lei é em homenagem à farmacêutica Maria da Penha, que sofreu violência durante 23 anos, pelo seu marido naquela época, ela só o denunciou quando sofreu a segunda tentativa de homicídio ficando paraplégica. Depois disso se separou e lutou para que nenhuma outra mulher passasse pelo mesmo sofrimento.

7. Após a promulgação da Lei Maria da Penha houve alteração no cenário de violência enfrentado pelas mulheres? A que se deve esse fato?

Sugestão: Não. Pesquisas apontam que mesmo após a promulgação da Lei Maria da Penha a violência contra a mulher cresce a cada ano. Talvez esse fato se dê porque a lei não esteja sendo devidamente aplicada ou, por falta de denúncia pelas mulheres agredidas.

Oficina 2: Como falar, opinar, denunciar a violência sofrida por mulheres.

Objetivo: Reconhecer que a letra de música é um gênero textual que pode tematizar a violência contra a mulher.

Orientações ao professor: Essa oficina visa mostrar ao aluno que a letra de música é um gênero textual pertencente à esfera artístico-literária, portanto, aborda diferentes temas, entre eles a violência contra a mulher. O foco é levar o aluno a compreender que a música vai além do ritmo que a embala, podendo ser instrumento de reflexões, discussões e denúncia de problemas sociais importantes, muito além de ser apenas um entretenimento.

Atividade 3:

1. Além das leis promulgadas existem outros textos que abordam o tema da violência contra a mulher, inclusive sobre o feminicídio, e que podem suscitar a discussão do tema? Dê exemplos. Sugestão: Sim, além das Leis que já existem, outros textos podem suscitar a discussão sobre a temática da violência contra a mulher: letra de música, notícia, reportagem, crônica, romance, entre outros.

2. Entre os textos que você apontou está a música? É possível discutir esse tema nas letras das músicas? A resposta é sim. Vamos a partir de agora conhecer como essa temática pode ser discutida no gênero textual letra de música. Mas, antes vamos conhecer a diferença entre música e letra de música?

Música e letra de música: Como explica Costa (2002, p. 107), "a canção é um gênero hibrido, de caráter intersemiótico, pois é o resultado da conjugação de dois tipos de linguagem, a verbal e a musical (ritmo e melodia) ". A letra é justamente a parte verbal, logo podendo ser considerado um subgênero da canção, ou, como a definimos neste trabalho, um gênero textual específico.

Costa (2002) define a canção como um gênero da esfera literária, constituída, em muitas vezes, pelo lúdico, permitindo

mais liberdade no emprego de um estilo particular do autor, logo, com uma linguagem mais livre, bem como para as regras normativas da língua. E, de acordo com Moisés (1971), os gêneros literários, basicamente, se estruturam de duas formas: em forma de poema ou em prosa. No caso da letra de música, ela se apresenta, geralmente, em forma de poema, e é, segundo este autor, pela sonoridade poética muito presente nas letras de músicas o que leva alguns estudiosos a classificá-las como o mesmo gênero que a canção.

Atividade 4:

Orientações ao professor: A avaliação diagnóstica que realizamos (LEITE, 2021), permitiu-nos identificar que os ritmos musicais que os alunos (pelos menos os participantes de nosso projeto), na atualidade, mais ouvem são o funk e o sertanejo. Por esse motivo, sugerimos as atividades a seguir, mas é possível que tudo seja adaptado conforme cada contexto ou objetivo docente. O objetivo é que o aluno pesquise a temática da violência contra a mulher presente nas letras de música que tenha mais contato, a fim de que a abordagem seja bem próxima à realidade do discente.

Algumas sugestões de letras de músicas sertanejas e funk que abordam o tema, incentivando ou criticando a violência contra a mulher.

1) Incentivando a violência:

Vidinha de balada (Compositor: Diego Silveira; intérpretes: Henrique e Juliano) – a mulher cabe aceitar uma decisão que é imposta pelo homem, sem reclamações; consideramos um aspecto da violência psicológica.

Bruto, rústico e sistemático (Compositor: Jadson e João Carreiro; intérpretes: João Carreiro e Capataz) – além de expor violência explícita contra a mulher, que merece corretivo e fica aprisionada; há exposição de homofobia.

2) Criticando a violência contra a mulher:

100% feminista (Compositor: Mc Carol e Karol Conká; intérprete: Mc Carol) – denuncia a violência contra mulheres.

A vingança (Compositor e intérprete: Face da Morte) – a música, ao mesmo tempo em que critica/faz denúncia contra a violência contra a mulher; contudo faz apologia à vingança/justiça com as próprias mãos, o que é ilegal e imoral.

1. Forme grupos e faça uma pesquisa sobre letras de músicas, do gênero que mais o seu grupo ouve, as quais abordam o tema violência contra a mulher, o que pode acontecer de diversas maneiras: manifestada em violência verbal, física, moral etc.; ou combatendo isso; promovendo denúncias.

2. Traga as letras coletadas para apresentação à turma em sala de aula.

3. O professor vai organizar uma roda de conversa sobre a forma como a temática é tratado nos diversos textos coletados.

Oficina 3: O contexto de produção do gênero letra de música.

Objetivo: Conhecer o contexto e o momento histórico em que as letras de música (sugeridas nesta atividade) foram produzidas.

Atividade 5:

Agora vamos conhecer algumas letras de música que tratam da temática a violência contra a mulher em épocas diferentes da atual e também discutir como a temática é historicamente importante de ser discutida e combatida. Leia com atenção as letras de música a seguir:

I. **Cabocla Tereza**, de João Pacífico e Raul Torres[4] . Produzida em 1944, período em que estava quase terminando a Segunda Guerra Mundial, mais exatamente no momento em

4 Disponível em: https://www.letras.mus.br/joao-pacifico/389187/.Acesso em: 10 de ago. de 2020.

que o Brasil se juntava aos países aliados contra o Eixo[5]. O mundo e o Brasil viviam um momento de grande dificuldade financeira e de grande tensão. Nesse período, segundo Toscano e Goldemberg (1992), a mulher estava iniciando sua emancipação, mudando o papel que exercia na sociedade até então, graças aos movimentos feministas que surgiram na Europa. Porém, os autores apontam que eram dias em que a sociedade conservadora procurava manter os padrões de comportamentos vigentes até então, recriminando as mulheres que demonstrassem ser favoráveis ao novo modelo (trabalhar, estudar, dividir tarefas com o companheiro e usar roupas consideradas masculinas). Com relação à traição conjugal, aos homens era dado o direito de *lavar a honra* e é esse o padrão de comportamento do personagem em **Cabocla Tereza**.

Depois de conhecer a letra da música e seu contexto de produção, responda:

1. Você já conhecia essa letra de música?

Sugestão: Resposta pessoal.

2. Qual o acontecimento principal ocorrido no texto?

Sugestão: O acontecimento principal é o fato de uma mulher ser morta por seu marido, isto é, trata da temática violência contra a mulher.

3. O que fez o cavaleiro descer do cavalo quando vinha trotando tranquilamente com seu cavalo?

Sugestão: O que fez o cavaleiro descer do cavalo foi ele ter ouvido dois estalos, que são tiros.

4. Ao deparar-se com a cena da mulher caída ao chão, o que fez o cavaleiro?

5 Os países que formavam o Eixo na Segunda Guerra Mundial eram Alemanha, Itália e Japão. O Brasil preferiu juntar-se aos Países Aliados dos quais faziam parte Grã-Bretanha, França, EUA e URSS.

Sugestão: Ao deparar-se com a cena da mulher caída ao chão, o cavaleiro montou em seu cavalo e galopou em busca de um médico.

5. Qual a explicação dada pelo marido, quando chegam o cavaleiro e o médico, e não há mais nada a se fazer para salvar Tereza?

Sugestão: Quando o cavaleiro e o médico chegam, o homem explica que fez de tudo pelo amor de Tereza, construiu uma casa para ser seu ninho de amor, mas Tereza não *quis ser* feliz com ele e o traiu. Por isso ele a matou.

6. Você acha que essa é uma justificativa aceitável? Outros homens justificam a violência colocando a culpa na vítima?

Sugestão: Não, essa justificativa não é aceitável, porém, ainda hoje, muitos homens justificam a violência contra mulheres, sejam elas esposas, filhas, conhecidas, até mesmo mães, como resultado do comportamento da vítima.

7. Em que época foi escrita a letra **Cabocla Tereza**?

Sugestão: A letra Cabocla Tereza foi escrita no ano de 1944. Antes da metade do século XX. Era a época da Segunda Guerra Mundial. As mulheres estavam iniciando suas lutas por seus direitos de igualdade.

8. É possível relacionar a letra de Cabocla Tereza e a Lei Maria da Penha?

Sugestão: Sim. O marido mata a mulher por ciúmes na letra da música. A Lei Maria da Penha foi criada visando punir casos de violência contra a mulher, inclusive o feminicídio.

II. **Domingo no Parque**, de Gilberto Gil[6]. Composta num momento de grande turbulência política em nosso país. Além de atingir o público interessado em música popular brasileira (MPB) e telespectador do Festival Internacional da

6 Disponível em: https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46201/. Acesso em: 10-08-2020.

Canção[7], para o qual foi composta, provavelmente pretendeu, naquele momento (1967), desafiar o regime ditatorial imposto aos brasileiros. De acordo com Peres (2014), essa rebeldia na forma como Gilberto Gil fez uso de palavras e da forma textual aproximando-o do formato da história em quadrinhos (HQ) e do cinema, uma maneira inusitada de escrever.

Responda:

1. Quais os personagens principais apresentados na letra da música?

Sugestão: Os personagens principais da letra da música são os amigos João e José e Juliana.

2. Qual a profissão de José e de João?

Sugestão: José é feirante e João é pedreiro.

3. Qual é o temperamento dos dois, segundo a letra da música?

Sugestão: Segundo a letra da música, os amigos têm temperamentos bem diferentes. José é brincalhão e João é briguento, gosta de confusão.

4. Segundo os acontecimentos, qual é o fato principal narrado na letra de música?

Sugestão: Segundo os acontecimentos narrados na letra da música, o fato principal é o assassinato de Juliana e de João. José matou os dois por ciúmes de Juliana. Assim, a temática em discussão na letra da música é a violência contra a mulher.

5. Qual é sua opinião quanto ao relacionamento de Juliana e José? Eles eram namorados? **Sugestão:** Não, eles não eram namorados. Parece que José alimenta por Juliana um amor platônico.

---

7 Criado por Augusto Marzagão, o Festival Internacional da Canção (FIC) foi realizado em sete edições, de 1966 a 1972, no Maracanãzinho (RJ) e transmitido pela Rede Globo. O festival era composto de duas fases: Nacional e internacional. O prêmio era o Galo de Ouro, troféu desenhado pelo cartunista Ziraldo.

6. Como sua resposta à questão 5 pode ser comprovada com um trecho da letra da música? **Sugestão:** Um trecho que pode comprovar minha resposta à questão 5 é: "Juliana, seu sonho, uma ilusão".

7. João e Juliana estavam, de fato, traindo José?

Sugestão: Não, pois não havia, de fato, um relacionamento entre ela e José.

8. Há uma ironia no texto com relação ao comportamento habitual dos amigos e o desfecho da história? Explique.

Sugestão: Sim, há uma ironia, pois José, que é de comportamento habitual alegre e brincalhão, é quem, ao final, comete o ato de violência contra o amigo cujo comportamento é mais violento.

9. Em que época a letra de **Domingo no Parque** foi escrita?

Sugestão: Domingo no Parque foi escrita em 1967, durante o período da ditadura militar para concorrer ao Festival Internacional da Canção. O Brasil enfrentava um momento de grande turbulência política.

10. Podemos relacionar o fato principal ocorrido na letra de música e a Lei Maria da Penha? **Sugestão:** Sim, podemos relacionar o fato principal e a Lei Maria da Penha. Na letra da música ocorre a morte da mulher, portanto, um feminicídio. A Lei Maria da Penha foi criada com o intuito de punir mais severamente os autores de crimes desse tipo.

III. **Piranha**, de Bezerra da Silva[8]. Composta em 1979, ainda durante a ditadura militar. O autor Bezerra da Silva nasceu em Recife, mas, aos 15 anos de idade foi para o Rio de Janeiro. Sua obra retrata a malandragem carioca, seu dia a dia e seu comportamento. A letra de **Piranha** retrata o modo do malandro tratar a mulher.

8 Disponível em: https://www.letras.mus.br/bezerra-da-silva/720215/. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

Responda:

1. Você sabe o que significa a palavra piranha? Caso não saiba, procure no dicionário.

Sugestão: Piranha é uma espécie de peixe.

2. O termo piranha é usado pelo autor da letra da música com seu significado original? Explique. Sugestão: Não, o autor não usa o termo com o significado original. O significado do termo na letra da música desqualifica a mulher, tratando-a como uma pessoa sem índole.

3. Qual o tipo de relacionamento há entre o personagem que exerce o papel de narrador e a mulher a quem ele se dirige?

Sugestão: Entre os dois personagens há um relacionamento de casal que vive junto sendo ou não casados.

4. O que aconteceu, segundo o narrador, para que ele ficasse enfurecido com a mulher? Justifique com um trecho do texto.

Sugestão: Segundo o narrador, a mulher é interesseira e agora que ele está sem dinheiro, ela não o quer mais. O trecho que justifica a resposta é: "Quando eu tava de bola cheia/A vida dela era só me beijar, mas depois que eu fiquei duro/A malandra demais me tirou do ar".

5. Quais os castigos o homem acha que a mulher merece por não querer mais viver com ele?

Sugestão: Segundo o narrador, os castigos que o homem acha que a mulher merecer por não mais querer viver com ele é ter sua cabeça raspada e ser presa.

6. Em que aspecto as três letras de música são parecidas?

Sugestão: As três letras de música são parecidas por ter a violência contra a mulher como tema; Mas em **Cabocla Tereza** e em **Domingo no parque** a violência chega ao auge: a mulher é morta; em **Piranha**, a mulher já não é apresentada como submissa, ela tem atitudes, mas o homem ainda é o violento, o dono da mulher e pode castiga-la.

7. Em que época foi escrita a letra da música **Piranha**? A mulher é retratada da mesma forma que nas outras duas músicas?

Sugestão: A letra da música **Piranha** foi escrita em 1974, ainda durante o período de ditadura militar. Um momento de grande tensão política. A mulher é retratada diferente das outras duas músicas, escritas em décadas anteriores. A mulher em **Piranha** é menos submissa; mais livre para beber, sair. Contudo, é ridicularizada e violentada, principalmente, pelo uso do pejorativa *piranha* e por merecer castigo, segundo o personagem masculino.

8. Em **Piranha** não ocorre a morte da mulher, mesmo assim a Lei Maria da Penha se aplica a casos como o que ocorre na letra dessa música?

Sugestão: Sim, a Lei Maria da Penha se aplica a todos os casos de violência contra a mulher, inclusive a casos de ofensas à sua moral.

9. Com relação às três letras, todas elas são críticas aos atos de violência contra a mulher? **Sugestão:** Com relação às três letras, podemos entender como uma crítica, pois nos fazem pensar sobre os atos praticados em seu teor e a compararmos com nossa realidade. No entanto, **Piranha** pode ser compreendida também como uma ação de incentivo à violência, pois toma a temática quase como uma brincadeira, como algo divertido, como comum e aceitável.

10. É possível realizar uma interpretação de que os autores de cada uma das três letras são contra a violência que a mulher vive nas histórias trazidas? Em qual trecho de cada uma das músicas é possível confirmar sua resposta?

Sugestão: É possível realizar uma interpretação de que os autores de **Cabocla Tereza** e **Domingo no parque** são contra a violência sofrida pelas mulheres. Em **Cabocla Tereza** o narrador da história reage quando vê a mulher sendo morta,

vai buscar ajuda. Isso porque ele não aceita a situação, ele *mete a colher entre marido e mulher*. Ele denuncia a situação, buscando ajuda. Em **Domingo no parque** o narrador termina a história afirmando que todo mundo saiu perdendo na situação. Juliana e João foram mortos, mas José também perdeu, não vai mais ter brincadeira, nem feira, nem construção. Mas em **Piranha**, o narrador, que é quem conta a história que ele mesmo viveu, é machista, xinga a mulher que foi sua companheira, deseja que ela seja presa, que sofra, logo, não demonstra ser contra a violência que realize contra a mulher.

11. Qual o possível público alvo das três letras de músicas?

Sugestão: O público alvo das três músicas está mais comumente relacionado ao ritmo musical. Em 1944 o sertanejo estava em alta; em 1967 a MPB, em 1979 o samba.

12. Escolha uma das letras de funk ou sertanejo que os grupos apresentaram em sala, em atividade anterior, e identifique o público alvo provável.

13. De um modo geral, qual o veículo em que circulam as músicas hoje? São os mesmos da época em que as três músicas foram compostas?

Sugestão: De um modo geral, hoje as músicas circulam nos meios eletrônicos, plataformas digitais, canais dos próprios artistas etc. Antigamente, na década de 40, o rádio era o principal veículo de divulgação das músicas que eram gravadas em discos de vinil. Nas décadas de 60 e 70, além do rádio, também a TV veiculava majoritariamente as músicas que eram gravadas em discos de vinil e fitas K7.

Vamos ampliar nossa discussão sobre violência contra a mulher!

Ao final desse projeto, você vai produzir painéis contendo letras de músicas recentes, e do ritmo que você e seus colegas de sala mais ouvem e algumas perguntas a serem respondidas

pela comunidade escolar, já que o mural será exposto em lugar aonde todos, na escola, tenham acesso. A intenção é que a comunidade escolar possa compreender que por diversas e diferentes formas é possível falar a respeito, fazer refletir e até mesmo denunciar a violência contra a mulher; bem como apreender, de forma consciente, que existem letras que incitam à violência, e isso precisa, de alguma forma, ser combatido.

Oficina 4: Elementos discursivos e linguístico que organizam a letra de música

Objetivo: Analisar como os elementos linguístico-discursivos colaboram na organização do conteúdo temático em letra de música.

Orientações ao professor: As sequências tipológicas que mais estruturam os discursos instaurados no gênero letra de música são a sequência narrativa e o poema. As atividades a seguir abordam essas organizações.

Atividade 6:

1. Leia novamente a letra de **Cabocla Tereza** e observe que uma história é contada. Identifique as partes que compõem essa história:

a) Qual é a situação que dá início a história?

Sugestão: A situação que dá início a história é: um cavaleiro vai trotando tranquilamente seu cavalo por uma estrada.

b) Qual o acontecimento que muda a situação inicial (conflito)?

Sugestão: O acontecimento que muda a situação inicial é quando o cavaleiro ouve dois estalos, estampidos, que são tiros, que vêm de dentro de uma casinha.

c) Qual é o momento de maior tensão (clímax)?

Sugestão: O momento de maior tensão é quando após ver que um homem atirou em uma mulher, o cavaleiro mesmo conseguindo ir atrás e trazer a ajuda de um médico, quando ele e o médico chegam de volta ao local, a mulher já estava morta.

d) Qual o acontecimento que finaliza a história?

Sugestão: A história é finalizada com o depoimento dado pelo homem que expõe seus motivos para cometer tal assassinato.

2. Essa estrutura indica que a letra de música é formada pela narração. **Domingo no parque** e **Piranha** têm essa mesma estrutura? Explique sua resposta.

Sugestão: Domingo no parque segue também a estrutura da narrativa apresentando os personagens, uma situação inicial que é o passeio no parque, o conflito que a visualização, por José, do amigo junto com a menina que ele amava. O clímax, representado pelo sorvete e a rosa (que simulam as provas do "delito"); a roda girando (elemento que demonstra José cada vez mais nervoso) e a faca, objeto usado para matar Juliana e João. Em **Piranha** não existem esses elementos, parece mais um discurso em que o personagem dispara xingamentos contra uma mulher.

3. O Romance, a novela, a fábula, o conto são textos estruturados também pela narração, mas em uma organização diferente dessas três letras de música que estamos estudando. Observe as três músicas em estudo, elas são organizadas em prosa (como acontece no romance, na novela, na fábula, no conto) ou em poesia (estrofes e versos)?

Sugestão: As letras de música são escritas na forma de poesia, pois apresentam estrofes e versos.

4. Por que é comum que o texto de letras de música seja organizado em forma de poesia? **Sugestão:** É comum que letra de música seja organizada em forma de poesia, porque uma das características da poesia é o ritmo, elemento importante na composição musical. Na forma de versos, e de rimas, se obtém, com maior facilidade, o ritmo pretendido pelo autor da música.

5. O narrador é aquele que conta a história, mas, às vezes, ele tem uma importância muito grande nos sentidos de um texto, muito mais do que apenas contar a história.

a) Em **Cabocla Tereza** o narrador é também um personagem. Qual é a importância do narrador-personagem nessa história?

Sugestão: O narrador-personagem participa de toda a situação e mostra que é contra o que aconteceu: a violência do homem (segundo personagem) contra a mulher. O narrador-personagem atua como um denunciante.

b) Além do narrador-personagem, em **Cabocla Tereza**, um segundo personagem também participa da contação da história. Volte à letra da música e grife de uma cor a voz do narrador-personagem e de outra cor a voz do segundo personagem.

Sugestão: O aluno deverá grifar de uma cor a parte declamada (cavaleiro) e de outra a parte cantada (assassino).

c) Em **Cabocla Tereza**, o narrador-personagem e o segundo personagem da história têm a mesma personalidade? Você se identifica mais com qual personalidade? Justifique sua resposta.

Sugestão: resposta pessoal.

d) Em **Piranha**, o narrador é também personagem, no caso, o único personagem que tem voz na história. Quais são as marcas gramaticais que indicam que o narrador é também o personagem? Copie um trecho do texto que comprove sua resposta.

Sugestão: O uso da primeira pessoa do discurso como, por exemplo: "E eu que fui dono de uma crioula..."

e) Em **Domingo no parque** o narrador é também personagem? Como é denominado esse tipo de narrador?

Sugestão: Esse tipo de narrador é chamado narrador em primeira pessoa.

f) Caso José, que é apenas personagem de **Domingo no parque**, estivesse narrando a história, como seria escrito

o texto? Transforme o trecho a seguir: O rei da brincadeira/ Ê, José!/ O rei da confusão/ Ê, João!

Sugestão: Sou rei da brincadeira/ Sou José/O rei da confusão é o João.

6. Agora, releia a letra de **Cabocla Tereza**, escrita em 1944, e retire de lá algumas expressões que não são muito comuns podendo ser palavras usadas naquela época ou expressões do campo (onde a história se passa).

Sugestão: As expressões que não são muito comuns podendo ser palavras usadas naquela época ou expressões do campo são: apeei, risquei de espora e chicote, sangrei a anca.

7. Identifique em **Piranha**, palavras ou expressões que marcam a violência que o narrador-personagem realiza contra a mulher.

Sugestão: As expressões que não são comuns, podendo ser usadas nos morros cariocas são: "brigava na mão"; "bola cheia"; "me tirou do ar"; "Zé mané" entre outras.

8. Faça o mesmo com as letras de músicas que os grupos apresentaram em sala, identifique palavras ou expressões que marcam a violência que está sendo instaurada contra a mulher.

Sugestão: Critério do aluno.

Atividade final:

1. Formados em grupos de 3 ou 4 alunos siga as instruções para produção da atividade final:

2. Cada grupo escolhe uma letra de música que está fazendo sucesso no momento ou que já foi sucesso recentemente (podem ser aquelas trazidas pelos grupos logo no início desse projeto: funks, sertanejo, entre outras);

3. De forma coletiva, o professor apresentará um conjunto de perguntas de estudo do texto, a fim de assegurar que os alunos compreenderam os sentidos dos textos de forma a construir a próxima atividade.

3. O grupo elabora um cartaz com a letra da música e um conjunto de perguntas que levem o público-alvo, a comunidade escolar, alunos dos outros anos, professores, funcionários da escola, a compreender que aquela música promove uma denúncia a respeito de algum tipo de violência sofrida pelas mulheres; ou aquela determinada música promove, incentiva à violência contra a mulher.

4. Os grupos, em conjunto, devem produzir cartazes apresentando a Lei Maria da Penha, campanhas de combate à violência contra a mulher.

5. Os grupos farão análises, junto com o professor, dos resultados da pesquisa (item 3), e a sistematização é apresentada em um novo cartaz público.

Considerações finais

Apresentamos neste capítulo uma SDG destinada ao desenvolvimento da prática discursiva da leitura de alunos do 9º ano do EF, a qual pode ser adaptada para outros anos escolares, outros contextos específicos, frente a diferentes objetivos didático-pedagógicos. Esperamos, assim, contribuir não só para um trabalho que auxilie no aprimoramento da compreensão leitora dos alunos, mas também no combate a esse grande problema social que é a violência contra a mulher. Contudo, é importante ressaltar que qualquer violência, seja física, psicológica, de raça, de credo, de gênero, etc. precisa ser discutida em sala de aula, buscando uma mudança de cenário.

Referências

BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D. A metodologia da sequência didática de gêneros como mediadora de letramentos múltiplos no contexto do PROFLETRAS: nossos encaminhamentos... nossas adaptações. *In:* VICENTE, R. B.; DEFENDI, C. L. **Estudos de linguagem em perspectiva**:

caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020, p. 1418-1425.

BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.**;** LOUSADA; E. (orgs.). **Gêneros de texto/ discurso:** novas práticas e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.

BRASIL. Lei nº 11.340, 11 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. **Diário Oficial da União**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

COSTA, N. B. da. As letras e a letras: o gênero canção na mídia literária. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 117-132.

CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ. Disponível em: http://www.cidh.org/Basicos/Portugues /m.Belem.do.Para.html. Acesso em: 28 fev. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

LEITE, M. A. C. de A. **A violência contra a mulher em letra de música: uma proposta didática para o desenvolvimento da leitura de alunos da educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2021.

MOISÉS, M. **A Criação Literária:** Considerações iniciais à problemática da literatura. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

PEREIRA, F. de O. **Publicidade patrocinada do *Facebook*:** uma proposta pedagógica construída a partir da metodologia da sequência didática de gêneros para a prática discursiva da leitura. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR. 2020.

SENE, A. R. L. de. **O gênero textual conto maravilhoso:** uma proposta de intervenção didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2019.

STRIQUER, M. dos S. D. **A internalização dos gêneros textuais como instrumentos mediadores por professores em formação no PDE – Paraná.** 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS: O CONTO DE MISTÉRIO COMO EIXO CONDUTOR DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Eliana Merlin Deganutti de Barros
Irene Sampaio

Considerações iniciais

O objetivo deste capítulo é apresentar parte de uma pesquisa realizada no ProfLetras e desenvolvida na UENP, tendo como fundamento teórico o ISD, uma teoria de caráter psicolinguístico. Idealizado por Bronckart (2003) e aderido por vários pesquisadores da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o ISD é uma proposta teórico-metodológica inspirada na visão interacionista da linguagem, tendo como base epistemológica vários estudos, dentre eles, os de Vigotski (2008) e os do Círculo de Bakhtin (2003).

Nessa perspectiva teórica, as ações e atividades dos seres humanos devem ser compreendidas e estudadas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas (BRONCKART, 2003). Isso porque, na espécie humana, as interações entre os sujeitos são mediadas pela comunicação verbal, ou seja, pela linguagem – uma característica que diferencia o homem dos demais animais. A linguagem humana tem, assim, um caráter estritamente social. E é esse caráter social da linguagem que impulsiona os estudos do ISD.

Como a atividade de linguagem se concretiza empiricamente por meio de *textos* – "unidades semióticas e comunicativas contextualizadas" (BRONCKART, 2006, p. 104) – e esses textos são configurados em diversos *gêneros* – pré-construídos socialmente pelos seres humanos em suas interações verbais e multimodais –, são essas unidades que orientam as pesquisas

do ISD. Consideramos, assim, a partir dos estudos do ISD, que nos comunicamos verbalmente por meio de textos, os quais se inserem em categorias de gêneros textuais, ou seja, que toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero.

Na clássica visão bakhtiniana de gêneros, esses são tomados como tipos relativamente estáveis de enunciados realizados nas diversas esferas sociais (BAKHTIN, 2003). Isso equivale a dizer que os gêneros servem para organizar tudo o que expressamos por meio da(s) linguagem(s), de acordo com o propósito que o determina. A abordagem de pesquisa do ISD consiste em

> [...] analisar as *mediações formativas* através das quais esses pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares (por atividades conjuntas e por trocas singulares), no âmbito das quais esses mesmos indivíduos se apropriam de certos aspectos desses pré-construídos, em um processo dinâmico que se traduz inevitavelmente por sua transformação e evolução permanente. (BRONCKART, 2006, p. 105 – grifos do autor)

Na vertente didática das pesquisas do ISD, o objetivo é, assim, analisar a parte escolar/formal das mediações formativas, a qual "contribui, ao mesmo tempo, para a reprodução das aquisições coletivas e para o desenvolvimento de pessoas suscetíveis de se integrar a elas e de transformá-las" (BRONCKART, 2006, p. 105). Nesse sentido, para os pesquisadores do ISD, nas mediações formativas formais, os gêneros textuais passam a ser objetos e instrumentos do processo de ensino e aprendizagem da língua. Os filiados ao ISD entendem que sua apropriação pode criar condições para a desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a participação dos

aprendizes, como agentes produtores e leitores, em práticas sociais mediadas pela(s) linguagem(s).

Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Para tanto, é necessário que passe por uma adaptação, ou seja, ele precisa ser didatizado, a fim de que seja convertido em objeto de ensino. Esse processo de didatização pelo qual devem passar os gêneros textuais para o ensino da(s) linguagem(s) na escola é explicado pelo conceito de *transposição didática*. Segundo Chevallard (1989), transposição didática pode ser definida como o processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de referência para o ensino e o conhecimento didatizado, ou seja, o processo de transformação pelo qual um objeto teórico/científico/social passa até chegar a ser objeto de ensino.

Para que essa transposição didática seja concretizada no contexto escolar, os pesquisadores do ISD propõem duas ferramentas pedagógicas: o Modelo Didático do Gênero (MDG) e a Sequência Didática do Gênero (SDG) – sendo a primeira uma base para a elaboração e desenvolvimento da segunda. Quanto à modelização didática, essa "[...] permite visualizar as características contextuais, discursivas e linguísticas de um gênero" (BARROS, 2012, p. 15), contribuindo para o processo de seleção e descrição das dimensões ensináveis desse gênero.

O MDG, sendo um conceito da *engenharia didática* do ISD (DOLZ, 2016), é definido por seus próprios criadores como um instrumento para sistematizar o ensino de um gênero, precedendo, assim, à elaboração de uma SDG, no processo de transposição didática. A SDG é um conjunto de atividades organizadas sistematicamente, a partir de critérios de cunho sociointeracionista, com a finalidade de desenvolver capacidades de linguagem nos aprendizes em relação a uma prática de linguagem configurada em um gênero de texto. Uma SDG

tem, pois, o objetivo de "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O foco da SDG é a produção de textos de um gênero específico – seja escrito, oral ou multimodal.

Nosso trabalho buscou dar um enfoque diferenciado no modelo clássico da SDG, adaptando-o para o eixo do ensino da leitura. Não significa que o SDG não aborda tal eixo, uma porque para ensinar o aluno a produzir textos, naturalmente, é preciso que ele passe por processos de leitura e análise textual. Entretanto, a SDG criada pelos estudiosos genebrinos não tem a finalidade de desenvolver capacidades leitoras, mas sim capacidades de produção de textos, mesmo que, no processo, o aluno trabalhe com a compreensão textual.

A partir dos estudos teórico-metodológicos do ISD, nossa pesquisa buscou adaptar a SDG criada por pesquisadores do ISD, com foco no ensino da produção textual, para o ensino da leitura, sistematizando, assim, o que denominamos SLG.

A SLG tem como objetivo desenvolver nos alunos capacidades para a leitura do gênero em foco, as quais, evidentemente, podem, também, ser mobilizadas para gêneros que utilizem estratégias semelhantes. Dessa forma, a proposta busca percorrer tanto a compreensão e interpretação do texto singular selecionado para a leitura, como a tomada de consciência das estratégias de linguagem utilizadas para a produção de um gênero. Embora tendo a consciência de que as entidades *gênero* e *texto* estão totalmente imbricadas (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007), a intenção é mostrar a possibilidade de desenvolver um projeto de leitura em que o texto (enquanto ação de linguagem singular) e o gênero (enquanto um pré-construído linguageiro e social) são os protagonistas. Projeto esse que leve o aluno à compreensão e interpretação do texto como

entidade sociocomunicativa e do gênero como representante discursivo de uma prática de linguagem, no nosso caso, de caráter literário.

Na proposta criada pela nossa pesquisa selecionamos o gênero *conto de mistério* como eixo condutor da SLG. A finalidade é que, quando utilizada como ferramenta mediadora do ensino, a SLG possa tanto desenvolver capacidades de compreensão textual, com o aprimoramento de estratégias de leitura, como capacidades leitoras específicas para a apropriação do gênero em foco – o conto de mistério.

Buscamos, com este capítulo, apresentar a forma como adaptamos a SDG clássica do ISD ao ensino sistematizado da leitura, apresentando, para isso: 1) uma breve descrição do gênero trabalhado; 2) a proposta que originou a SLG, ou seja, a SDG criada pelos pesquisadores genebrinos; 3) a SLG idealizada a partir da adaptação da SDG; 4) a sinopse da SLG de contos de mistério que descreve os objetivos e as atividades propostas para seu desenvolvimento e 5) uma amostra da sistematização da SLG, a partir da apresentação de uma de suas oficinas.

O gênero *conto de mistério*

Julio Casares (apud GOTLIB, 1990, p. 8) emprega três significados para a palavra *conto*: 1) relato de um acontecimento; 2) narração oral ou escrita de um acontecimento falso e 3) fábula que se conta às crianças para diverti-las. Todas apresentam um ponto em comum: são modos de se contar alguma coisa e, enquanto tal, são todas narrativas (GOTLIB, 1990, p. 8). Gotlib (1990), em consonância com outros estudiosos, afirma que toda narrativa é constituída de um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos na unidade de uma mesma ação. A autora aponta, entretanto, que há vários modos de se construir essa unidade de uma mesma ação e que esses modos variados

de narrar, por vezes, se agrupam de acordo com alguns pontos característicos, delimitando um gênero específico.

Dentre essas categorias, podemos ter o *conto de mistério*. Na perspectiva de Saraiva (2006), a narrativa de mistério traz o efeito do medo, pois quebra o paradigma do real que é confiável e traz a possibilidade do sobrenatural que é desconhecido e, por isso, temeroso.

Nos contos de Edgar Alan Poe, mestre na construção desse efeito no leitor, a construção do mistério está relacionada ao terror, horror ou suspense das histórias que envolvem um crime. Sob essa óptica, o conto de mistério estabelece um jogo entre leitor e narrativa, já que, ao tentar desvendar o caso, assume uma postura investigativa.

Nesta pesquisa, descartamos, no entanto, a abordagem de tal gênero enquanto conto de enigma ou policial, uma vez que tais narrativas, muitas vezes, convergem seu desfecho na descoberta do criminoso, ou no desvendamento de um enigma, que nem sempre está ligado ao sobrenatural, ao elemento fantástico. Neste trabalho, assumimos a concepção do conto de mistério pelo viés do fantástico. Apoiamo-nos, assim, em Furtado (2012 apud NIELS, 2014) para quem "[...] o modo fantástico é um macrogênero ou arquigênero que abarcaria todas as narrativas maravilhosas, gótica, fantástica, estranha, sobrenatural, absurda, ficção científica, romances policiais e de mistério, entre outros".

Nesse contexto, justificamos também que não adotamos a denominação *conto fantástico* por considerarmos a diversidade de narrativas que essa abarca. Nossa intenção é focar apenas em uma dessas narrativas, a de mistério, ligada ao efeito do medo, da sugestão do sobrenatural e da ambiguidade. Por esse motivo, os contos selecionados para comporem a nossa SLG são denominados *contos de mistério* e estão inseridos no universo do fantástico.

Com base em alguns teóricos e estudiosos, apresentamos uma síntese que evidencia a concepção assumida por nós para o conto de mistério:

- Retrata um conflito onde o fantástico e o mistério se configuram pela ambiguidade: "A vacilação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico" (TODOROV, 1980, p. 19).
- Apresenta-se de forma abrangente e criativa, de acordo com suas características temáticas, mesmo mantendo seus elementos composicionais e estruturais básicos (GOTLIB, 1990).
- Possibilita trabalhar com imagens sugestivas (GOTLIB, 1990).
- Traz o efeito do medo, ao quebrar o paradigma do real que é confiável e sugerir a possibilidade do sobrenatural que é desconhecido (SARAIVA, 2006).
- Está inserido no modo fantástico, pois esse é considerado um macrogênero ou arquigênero que abarca entre outras narrativas, o conto de mistério e o sobrenatural (FURTADO, 2012 apud NIELS, 2014).

A seguir, apresentamos o modelo clássico da SDG, criado pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD, o qual serviu de inspiração para a sistematização do procedimento SLG.

Sequência Didática de Gênero

A SDG é definida por seus criadores 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). É constituída por um conjunto de atividades selecionadas e sistematizadas para desenvolver capacidades de linguagem nos alunos para a produção de um gênero textual, embora, necessariamente, contemple atividades de leitura/escuta e análise linguística. Ou seja, o objeto é a produção de textos de um gênero específico, mas para

desenvolver capacidades para tal o aluno precisa ler/escutar e analisar textos do gênero.

Na concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SDG é um procedimento didático que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, de forma que ele possa agir discursivamente de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Entretanto, para Barros (2020), a SDG tem um sentido mais global, sendo vista também como uma metodologia de ensino. Nesse sentido, a SDG abrangeria "um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais" (BARROS, 2020, p. 132) tendo como base teórica uma concepção sociointeracionista da língua e do ensino. Barros (2020) chama a atenção para a extrema importância de se conhecer a base teórico-metodológica do ISD (a partir da qual foi criada a metodologia das SDG) para se utilizar a SDG como ferramenta de ensino e aprendizagem da língua. Entendemos, assim, que a concepção da SDG como metodologia não descaracteriza suas bases de construção já consolidadas, mas, ao contrário, reforça e amplia seu nível de abrangência.

De acordo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SDG, vista como um procedimento, possui uma estrutura composta de etapas que comportam atividades com propósitos específicos: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas e 4) produção final. No início do projeto de ensino é preciso que se defina o que deve ser trabalhado para que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem referentes ao gênero em foco e estejam preparados para agirem como agentes-produtores conscientes na etapa da produção final.

A SDG foi criada tendo como um dos seus eixos teóricos a noção vigotskiana de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Vigotski (2008) coloca em evidência dois níveis de desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança: um nível de desenvolvimento cognitivo inicial, detectado em processo diagnóstico, independente da ajuda de um adulto mais experiente; e um nível de desenvolvimento potencial, calculado a partir das potencialidades do aprendiz e da intervenção de um indivíduo com mais experiência (BARROS, 2020). No caso da SDG, a ZPD corresponde às intervenções realizadas e ao possível desenvolvimento adquirido nesse percurso entre o diagnóstico inicial (primeira produção do gênero) e a etapa da produção final da SDG. Por isso, a primeira produção na SDG que fornece o diagnóstico do nível real de desenvolvimento do aluno, tem um papel essencial nessa metodologia de ensino.

Convém assinalar que a metodologia das SDG pressupõe um trabalho sistematizado, a fim de que o aluno se aproprie de uma prática linguageira e, nesse sentido, Barros e Cordeiro (2017, p. 223) apontam que o trabalho com módulos (ou oficinas) deve "propor atividades orientadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, que os levem a aprimorar o seu agir por meio da linguagem". Segundo as autoras, para que se cumpra tal finalidade, é preciso, pois, que as atividades propostas nas oficinas estejam articuladas entre si, de acordo com os objetivos de ensino a que se propõe a SDG, de forma que o aluno perceba que há essa unidade entre as atividades e os objetos de ensino.

Como já mencionamos, nossa proposta está baseada nessa metodologia, no entanto, com foco no desenvolvimento de capacidades leitoras – gerais e de um gênero específico – tendo sido necessária uma adaptação, apresentada a seguir.

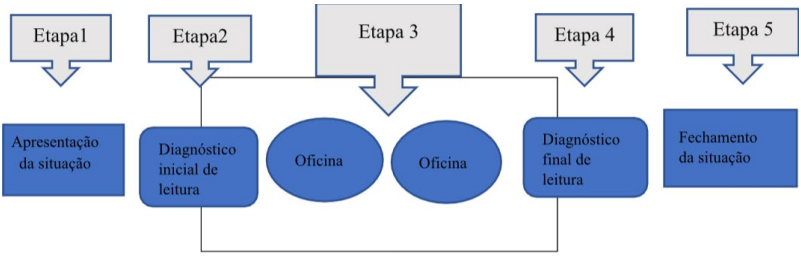
Adaptação da SDG: a sequência de leitura de contos de mistério

O foco metodológico da nossa pesquisa centrou-se na adaptação do procedimento SDG, com mudança de objeto: da produção textual para a leitura. A abordagem sobre leitura está centrada em uma concepção sociointeracionista de língua e ensino, considerando que nosso aporte teórico é o ISD. Nessa perspectiva, os textos são vistos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento na sociedade, organizados em gêneros textuais que se definem a partir do seu conteúdo temático, da sua estrutura comunicativa e das suas configurações estilísticas particulares (BRONCKART, 2003).

O objetivo dessa proposta é desenvolver nos alunos capacidades leitoras, por meio de uma SLG de contos de mistério. A intenção é manter os princípios teórico- metodológicos de cunho sociointeracionista que orientam a metodologia das SDG. Nesse contexto, o esquema de base do procedimento SLG é um pouco diferente do esquema tradicional proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma vez o objetivo é que o aluno se torne um leitor proficiente e autônomo do gênero em foco (no nosso caso, do conto de mistério) e não um produtor de textos desse gênero, embora a SLG possa mobilizar, também, propostas de produção textual, mesmo não sendo seu foco (Quadro 1). A SLG idealizada pela nossa pesquisa, além de desenvolver capacidades leitoras para o gênero, precisa, também, desenvolver capacidades gerais de compreensão e interpretação leitora.

A Figura 1 traz um esquema geral que mostra a macroestrutura (DOLZ; ROA; GAGNON, 2018) que propomos para o procedimento SLG, inspirada na macroestrutura da SDG (ver DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Figura 1 – Macroestrutura da SLG.



Fonte: as autoras (2022)

Na *apresentação da situação* da SLG temos dois objetivos. Primeiramente, a intenção dessa fase é promover a motivação relacionada à leitura do gênero. No caso da nossa proposta, essa motivação é voltada para o fantástico, a fim de envolver os alunos no clima do mistério, do suspense (por meio de atividades diversificadas, como *quiz*, apresentação de vídeos, dinâmicas didáticas, etc.). O segundo objetivo dessa fase é apresentar o projeto de ensino aos alunos, de forma clara, expondo o objeto de estudo, bem como os objetivos que se têm com a SLG e as atividades (pré)planificadas.

Na versão adaptada para a leitura, a fase que corresponde à produção inicial (primeira produção) é substituída por um *diagnóstico inicial de leitura* baseado em uma atividade escrita, na qual o aluno entra em contato direto com o gênero, pela leitura silenciosa e individual de um exemplar do gênero. Nesse momento, a intenção é diagnosticar tanto os conhecimentos dos alunos em relação ao gênero, como em relação à construção de sentidos do texto. Isso porque o que nos interessa é desenvolver nos alunos capacidades que lhes dê autonomia como leitores conscientes no processo sociocognitivo envolvido na recepção de textos. Assim, consideramos que *o próprio texto* é que deve guiar as perguntas de compreensão, de acordo com as características do gênero a ele pertencente.

Como nossa proposta visa desenvolver capacidades de leitura nos alunos, é a partir desse diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios sobre o gênero e das dificuldades de compreensão e interpretação identificadas nesse processo avaliativo que o professor poderá produzir ou reelaborar as atividades previamente construídas, caso necessário. Essa fase da SLG é correspondente à fase da produção inicial da SDG – ambas têm uma função diagnóstica, direcionando o trabalho nas oficinas.

As oficinas (ou módulos) referem-se, na SDG, ao momento de trabalhar os problemas identificados pelo professor nas primeiras produções dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Na nossa adaptação, essa etapa é organizada a partir de atividades de leitura de textos do gênero *conto de mistério*, (pré)planificadas por nós. O professor que for desenvolver a proposta deve, porém, avaliá-la e refazê-la, caso necessário, com base nas dificuldades de compreensão dos alunos, identificadas durante o diagnóstico inicial.

Cada oficina explora um conto diferente, pois o objetivo da proposta é o desenvolvimento da capacidade leitora, o que implica o trabalho com a construção de sentidos do texto e não simplesmente com *treinamento* de habilidades específicas. Dessa forma, na SLG do conto de mistério, trabalha-se com quatro contos diferentes: um na etapa do diagnóstico inicial, um em cada oficina (duas), e outro no diagnóstico final.

Como já esclarecemos, a perspectiva que fundamenta a SLG tem princípios sociointeracionistas, os mesmos defendidos pelo ISD (BARROS, 2020). A intenção é levar o aluno a refletir, a pensar e construir significados para a leitura, por meio das questões e atividades variadas (assim como o ISD propõe para a SDG), e de acordo com os objetivos previamente determinados para cada leitura.

Dessa forma, recomendamos, após cada etapa de leitura de um conto, em que é proposto um *questionário de leitura*

(modalidade escrita), uma atividade de oralidade, por meio de *rodas de conversa*, a fim de que sejam compartilhadas as respostas dos alunos, dúvidas e observações sobre o texto, bem como possam ser explorados outros recursos do texto que não estejam inseridos no questionário, mas que se façam necessários. Segundo Cosson (2011, p. 62), "A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista".

Inspiradas em Cosson (2011), por meio de *intervalos de leitura*, propomos: atividades de produção escrita individual; trabalhos em grupos que explorem, por meio de desenhos, o espaço e as personagens comuns no conto de mistério; montagem de painéis para expor os trabalhos dos alunos. Essas atividades diversificadas visam a consolidar o aprendizado dos alunos, ampliando a chance de desenvolvimento das capacidades leitoras. Os intervalos, na metodologia de leitura criada por Cosson (2011, p. 63), podem ter natureza variada e focar diferentes atividades, como a "microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar".

A última etapa da SLG refere-se ao *diagnóstico final de leitura*. Ou seja, após trabalhar as dificuldades dos alunos por meio das atividades das oficinas, busca-se avaliar as capacidades desenvolvidas pelos aprendizes por meio da leitura de um novo exemplar do gênero em estudo. O aluno realiza a leitura silenciosa e responde a questões escritas individualmente. Essa fase corresponde à produção final na SDG tradicional. Um ponto importante a ser observado é que acrescentamos uma etapa na nossa adaptação, que corresponde ao que Barros (2020) propõe, para a SDG, como *fechamento da interação*. Na macroestrutura da SLG, denominamos essa fase de *fechamento da situação* (para ser coerente à fase inicial da *apresentação da situação*), cujo objetivo é desfecho do projeto de leitura. Assim, após o diagnóstico final que contempla o questionário

de leitura e a roda de conversa, com a socialização da leitura e o *feedback* para os alunos, incluímos uma proposta de produção de contos de mistério inspirada em figuras que retratam possíveis cenários e personagens para a narrativa. Assim, mesmo que o projeto de leitura da SLG de contos de mistério proponha a produção de textos, ela não é o centro do ensino. A produção é inserida como uma forma de catalisar todo o trabalho de leitura desenvolvido ao longo do projeto, uma vez que se espera que as capacidades leitoras desenvolvidas, direcionadas aos contos de mistério, possam contribuir para a escrita do gênero.

Outro ponto importante a ser esclarecido é com relação ao processo de avaliação privilegiado pela SLG. Assim como na SDG, damos ênfase à *avaliação formativa* (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010). O objetivo é avaliar o processo, o que o aluno avançou no percurso, por meio da comparação entre o diagnóstico inicial e o diagnóstico final e do desempenho do aluno ao longo do projeto de leitura.

Para verificação dos resultados do diagnóstico de leitura, a pesquisa pauta-se em uma *grade de avaliação* (Quadro 4), por nós construída, voltada para obter dados que possam auxiliar na intervenção didática realizada por meio das duas oficinas de leitura da SLG. Essa grade está centrada na identificação das dificuldades dos alunos com relação à leitura do gênero trabalhado, assim como na construção de sentidos para o texto lido.

Sequência de leitura de contos de mistério

Nesta seção, apresentamos, de forma geral, a SLG de contos de mistério criada por nós para implementação, *a priori*, em um 6º ano da EB, mas que pode, evidentemente, ser adaptada a outros contextos, desde que se mantenham os princípios teórico-metodológicos de base sociointeracionista que fundamentam o procedimento. Para mostrar uma visão global da SLG, trazemos uma sinopse construída pela pesquisa

que contempla, para cada etapa do projeto, os objetivos e as atividades propostas[1].

Quadro 1 – Sinopse da SLG de contos de mistério.

Etapas Objetivos	Atividades propostas
Apresentação da situação *Qual é o mistério?* - Motivar os alunos com relação ao universo do gênero conto de mistério. - Apresentar o projeto de ensino: **Que mistério é esse?** aos alunos.	- Exibição e discussão do vídeo da animação curta-metragem: **Alma** (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mJzUfmVWcLM) - Exibição e discussão do vídeo do desenho do **Scooby-Doo**. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vWPMoRfCok). - Apresentação e análise de trechos curtos de contos de mistério. - Quiz para sondagem sobre o que os alunos conhecem sobre o gênero. - Dinâmica da caixa de mistério. - Apresentação detalhada do projeto de ensino **Que mistério é esse**? - Exibição e discussão do vídeo de entrevista com Lygia Fagundes Telles. - Apresentação de biografia de escritores consagrados do gênero.
Diagnóstico inicial de leitura *Primeiro contato com o gênero "conto de mistério"* - Diagnosticar as capacidades e habilidades leitoras dos alunos. - Colocar os alunos em contato com o gênero, por meio da leitura do conto **Recado de fantasma**, com questões que diagnostiquem suas capacidades leitoras no que se refere à compreensão do texto e do gênero "conto de mistério".	- Leitura silenciosa e individual do conto de mistério "Recado de fantasma" (Flávia Muniz). - Questionário de leitura (individual e escrito). - Retomada da leitura com base nas respostas dos alunos, com questionamentos e reflexões feitos oralmente, em uma roda de conversa.

[continua]

1 Para visualização do detalhamento das atividades, consultar o produto educacional disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais (acesso em: 28 fev. 2022).

[continuação]

Oficina *As formigas* - Explorar e desenvolver nos alunos capacidades leitoras sobre o texto apresentado bem como sua constituição enquanto gênero conto de mistério.	**Primeira parte da leitura do conto** - Motivação para a leitura do conto. - Leitura silenciosa do conto **As formigas** (Lygia Fagundes Telles) – até a primeira parte (fase de tensão – até a frase *Por acaso você mexeu aqui*?). - Questões dissertativas e objetivas de compreensão do texto e de caracterização do gênero conto de mistério. - Roda de conversa. Atividade de oralidade, na qual são partilhadas as respostas dos alunos, dúvidas, curiosidades e observações sobre a leitura feita do texto; verificação das respostas e exploração de outros recursos do texto que não estejam inseridos nas questões escritas, mas que o professor julgar pertinente para esse momento. **Intervalo de leitura** - Proposta de uma produção escrita individual, dando continuidade na primeira parte da narrativa lida. - Proposta de trabalho em grupos. Representação, por meio de desenhos e ilustrações, da caracterização do espaço e das personagens do conto. - Montagem de um painel com os trabalhos e exposição na parede da sala de aula. **Segunda parte da leitura do conto** - Leitura silenciosa da segunda parte do conto. - Questões escritas de compreensão e interpretação do texto e do gênero. - Roda de conversa. Comparação das produções textuais dos alunos com o texto original; *feedback* das respostas do questionário; partilha e discussão entre a turma e o professor. - Atividades escritas sobre recursos linguísticos, como a linguagem metafórica e o léxico.
Oficina *O retrato oval (adaptado por Clarice Lispector)* - Desenvolver nos alunos capacidades de compreensão leitora sobre o texto apresentado e o gênero *conto de mistério*.	- Motivação para a leitura do conto. Leitura silenciosa do conto **O retrato oval** (Edgar Allan Poe, adaptado por Clarice Lispector). - Questões escritas dissertativas e objetivas de compreensão e interpretação a partir dos níveis de leitura dos alunos e estratégias adequadas ao texto. - Exibição do vídeo com adaptação do conto **O Retrato oval** (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yjoyHn0bclI). - Momento para comentar sobre o vídeo e de compartilhar e verificar as respostas das questões escritas. - Roda de conversa para retomar os elementos, os recursos e especificidades do gênero *conto de mistério*. - Atividade escrita objetiva sobre a produção de contos de mistério.

[continua]

[continuação]

Diagnóstico final de leitura *A morte vista de perto* - Verificar as capacidades leitoras dos alunos com relação ao gênero *conto de mistério*. - Verificar as capacidades desenvolvidas nos alunos sobre o processo de leitura dos textos apresentados e propostos nas oficinas e nos diagnósticos. - Retomar e revisar os pontos importantes.	- Leitura silenciosa e individual do conto **A morte vista de perto** (Fernando Sabino). - Questionário de leitura (individual e escrito). - Retomada das respostas do diagnóstico com *feedback* aos alunos. - Retomada geral das aprendizagens abordadas na SLG.
Fechamento do projeto - Produzir contos de mistério em duplas. - Apresentar oralmente as histórias produzidas.	- Proposta de uma produção de contos de mistério em duplas, a partir de figuras que representam e sugerem personagens, cenários e temas relacionados ao mistério. - Montagem de uma pequena coletânea com os textos dos alunos. - Decoração da sala com temas de contos de mistério e apresentação oral das histórias produzidas.

Fonte: as autoras (2022)

Para este trabalho, por questões de espaço, não é possível apresentar a planificação de todas as atividades propostas para a SLG de contos de mistério. Selecionamos, assim, a segunda etapa, *o diagnóstico inicial de leitura,* para descrever as atividades sumarizadas na sinopse (Quadro 1). Trazemos, além das ações a serem implementadas pelo professor, o conto que direciona a leitura da etapa diagnóstica, o questionário de leitura do conto selecionado para essa fase, com sugestões de respostas, e uma grade de avaliação, com um roteiro de questões que pode direcionar o olhar analítico do professor.

Diagnóstico inicial de leitura: conto *Recado de fantasma*

Nesta etapa, o professor deve fornecer aos alunos um dispositivo didático que contenha o conto **Recado de fantasma**, de Flávia Muniz (Quadro 2), e um questionário de

leitura[2] sobre o conto. Os alunos devem fazer uma leitura silenciosa e individual do texto e, em seguida, responder, por escrito, às questões propostas. A atividade é recolhida, após a sua finalização, para a análise diagnóstica das respostas, pois elas servirão de termômetro para a condução das próximas atividades propostas para as oficinas.

Quadro 2 – Conto ***Recado de fantasma***.

Recado de fantasma

1. Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa. Era um antigo sobrado, com uma grande varanda envidraçada e um jardim. Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele, que nem dei atenção aos comentários dos vizinhos, com quem fui fazendo amizade. Eles diziam que a casa era mal-assombrada. Alguns afirmavam ouvir alguém cantando por lá nas sextas-feiras.
2. Deve ser coisa de fantasma! Falavam
3. Se existe, nunca vi! E então contava a eles que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura. Isso é um fenômeno natural, conforme meu pai havia me explicado. Mas meus amigos não se convenciam facilmente. Apostavam que mais dia menos dia eu levaria o maior susto.
4. Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante. Meus pais haviam saído e eu fiquei em casa com minha irmã, Beth. Depois do jantar, fui para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. Faltava um quarto para a meia-noite. Eu andava à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando senti um ar gelado bem perto de mim. As peças espalhadas pelo chão começaram a tremer. Vi, arrepiado, cinco de elas flutuarem e depois se encaixarem bem no lugar certo. Fiquei tão assustado que nem consegui me mexer. Só quando tive a impressão de ouvir passos se afastando é que pude gritar e sair correndo escada abaixo. Minha irmã tentou me acalmar, dizendo que tudo não passava de imaginação, mas eu insisti e implorei que ela viesse até o quarto comigo. Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza!

[continua]

2 O questionário é trazido nas páginas seguintes juntamente com a sugestão de respostas.

[continuação]

5. No dia seguinte, fui até a biblioteca pesquisar o tema. Eu e Beth encontramos dúzias de livros que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o "fantasma" esteja nos dando um recado.
6. Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua. Centenas de lindas margaridas brancas florescem a maior parte do ano. O fantasma? Nunca mais vi. Decerto passeia feliz pelo jardim, nas noites de lua cheia.

Fonte: Muniz (2002, p. 13)

A seguir, trazemos um gabarito com sugestões de respostas ao questionário. Entretanto, é importante ressaltar que essas respostas não devem ser tomadas como a única opção de leitura. É preciso dar oportunidade aos alunos de, no momento de discussão do texto, exporem a sua compreensão. Por isso, é importante analisar para ver se a leitura do aluno tem coerência, mesmo que não seja a sugerida como resposta. Uma boa estratégia é pedir para que o estudante explique como chegou a sua resposta. A análise desse percurso interpretativo pode revelar, inclusive, dificuldades em algum *tipo de conhecimento* (KOCK; ELIAS, 2008) importante para a construção dos sentidos do texto. Leitura é um processo interpretativo que, necessariamente, faz com que o leitor mobilize uma *rede de conhecimentos: de mundo, linguístico, interacional* (funcionamento dos textos). Muitas vezes, falta ao aluno algum conhecimento crucial para que possa fazer uma leitura coerente do texto, por isso, é importante instigar os aprendizes a explicarem seu processo interpretativo para ver se há lacunas nessa rede de saberes necessária para a compreensão do texto.

Quadro 3 – Tipos de conhecimentos acionados na leitura.

Conhecimento linguístico: abrange o conhecimento gramatical e lexical. **Conhecimento de mundo:** refere-se a conhecimentos gerais: saber enciclopédico. **Conhecimento interacional:** relacionado às formas de interação por meio da linguagem (propósitos comunicativos, gênero e tipos textuais, quantidade e qualidade da informação textual, variante linguística, etc.

Fonte: Koch e Elias (2008)

Questionário de leitura do conto *Recado de fantasma*, com sugestões de respostas

1) O narrador do conto é um personagem ou um narrador observador? Reproduza um trecho do texto que comprove sua resposta**.**

O narrador é um personagem, o protagonista, portanto, a história é narrada em 1º pessoa. "Eu me sentia tão feliz em morar num lugar espaçoso, como aquele [...]".

2) Quem é o personagem principal dessa história? Em sua opinião, é uma pessoa adulta, criança ou adolescente? Homem ou mulher? Justifique sua resposta.

É a mesma pessoa que narra a história. Parece ser um menino, pois ficou em casa com a irmã e foi montar um quebra-cabeça sobre guerra espacial.

3) Releia o início do conto: "Tudo começou quando nos mudamos para aquela casa".

a) Esse "tudo", um pronome indefinido, refere-se a que na história?

A história toda, tudo o que aconteceu e que será narrado.

b) Em "Nos mudamos", a quem se refere o pronome "nos"?

Ao narrador e sua família.

4) Releia o primeiro parágrafo. Podemos observar o uso de três pronomes indefinidos: **tudo, alguns, alguém**. Sabendo que "Os pronomes indefinidos se referem a seres de maneira vaga, indefinida", qual é a intenção do narrador do texto ao usar esses pronomes no início da narrativa? E qual é o efeito de sentido do uso desses pronomes na construção do texto? Para responder a essa pergunta, observe sua resposta à questão 3.

Porque é um conto de mistério. Esses pronomes, ao deixar algumas informações indefinidas, sugerem suspense, dão um tom de mistério à narrativa.

5) Considerando que os adjetivos servem para atribuir qualidades, caracterizar os seres, espaços, personagens em uma narrativa, localize no texto que características recebem as palavras a seguir e complete o quadro:

Casa *Mal assombrada*	fatos *extraordinários*
Varanda *grande*	casas *antigas*
ar *gelado*	algo *impressionante*
antigo sobrado	lua *cheia*

6) Qual seria a intenção do narrador ao usar esses adjetivos?

Seria levar o leitor a imaginar o cenário da história, criando um clima de mistério.

7) Observe o trecho "Eles diziam que a casa era mal-assombrada" (1º parágrafo).

a) Na situação inicial da história, o narrador acreditava que a casa era mal-assombrada?

( ) sim (x) não

b) Localize no texto uma frase que comprove sua resposta:

"Se existe nunca vi".

8) Releia o trecho: "E então **contava a eles** que as casas antigas, como aquela, com revestimentos e assoalho de madeira, estalam por causa das mudanças de temperatura" (3º parágrafo). Esse trecho corresponde:

( ) a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.

( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.

(x) *a uma justificativa científica do fenômeno contada pelo narrador a seus vizinhos.*

( ) a uma justificativa mística do fenômeno contada pelo narrador a seu pai.

9) Releia o início do 4º parágrafo: "Certa noite, três anos atrás, aconteceu algo impressionante".

a) A expressão em destaque marca um acontecimento importante na linha do tempo da narrativa. Esse tempo é marcado com relação:

(x) *ao momento em que o narrador conta a história.*

( ) ao momento em que a família muda para o antigo sobrado.

( ) a esse momento, agora, em que você está lendo o conto.

b) A que fato se refere o narrador, quando afirma que aconteceu **algo** impressionante?

O narrador se refere ao fato de algumas peças do quebra-cabeça flutuaram e se encaixaram no jogo.

c) O que significa o termo *impressionante* para o narrador?

Para o narrador, "impressionante" significa algo que ele não acreditava que estava acontecendo, ou que poderia acontecer.

10) Releia o trecho: "Depois do jantar, **fui** para o quarto montar um quebra-cabeça de 500 peças, desses bem difíceis. **Faltava** um quarto para a meia-noite. Eu **andava** à procura de uma peça para terminar a metade do cenário quando **senti** um ar gelado bem perto de mim".

a) Os termos em destaque são formas verbais nos tempos:

( ) presente e pretérito perfeito.

(x) *pretérito perfeito e pretérito imperfeito.*

( ) pretérito perfeito e futuro.

b) Qual a função desses tempos verbais nesse trecho da narrativa?

Indicam que os fatos narrados ocorreram em um momento do passado. O pretérito imperfeito dá a ideia de continuidade das ações e criam um clima de mistério. O perfeito representa uma ação pontual, que inicia e termina no passado. Ex.: "fui para o quarto" [depois do jantar]; "senti ar gelado..." [quando andava à procura de uma peça...].

11) Releia o fragmento abaixo: “Uma segunda surpresa me esperava: o quebra-cabeça estava montado, formando a imagem de uma casa com um jardim bem florido. No entanto, meu jogo formava o cenário de uma guerra espacial, eu tinha certeza!” (4º parágrafo).

a) Identifique a opinião do narrador sobre o fato narrado:

“Eu tinha certeza”

b) O ponto de exclamação no final desse trecho foi usado para:

( ) expressar medo

( ) expressar surpresa

( ) expressar dúvida

(x) *reforçar o que o narrador estava falando.*

b) A opinião do narrador é importante nesse trecho? Por quê?

Sim, pois ele é quem narra os fatos e quem supostamente vivenciou isso.

12) Releia o trecho: “Eu e Beth encontramos dúzias de **livros** que tratavam de fatos extraordinários e aparições. E uma das explicações para fatos assim, é que talvez o ‘fantasma’ esteja nos dando um recado” (5º parágrafo).

a) De que tipo seriam, supostamente, esses livros?

( ) livros científicos

( ) livros de contos de fada

(x) *livros de espiritismo*

( ) livros de histórias de aventuras

b) O protagonista aceitou alguma das explicações que encontrou no livro? Justifique sua resposta com trechos do texto.

Sim. Ele acreditou que o fantasma estava dando um recado a ele. “Hoje minha casa tem o jardim mais florido da rua”.

13) De modo geral, como você classificaria esse texto?

( ) um conto de terror, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

(x) *um conto de mistério, com predomínio da narração de ações de personagens.*

( ) um conto de mistério, com predomínio de opiniões do narrador

( ) um conto de aventura, com predomínio de descrições (de objetos, ações, etc.)

14) Os contos são textos construídos a partir de acontecimentos narrados, com sucessão de ações em um tempo passado. Identifique nesse conto as fases abaixo:

a) Situação inicial da narrativa: *a família se muda para uma casa enorme, que diziam ser mal-assombrada.*

b) Momento de início da tensão/mistério*: as peças do quebra-cabeça flutuam e se encaixam no jogo.*

c) Fase da resolução da tensão: *Não há fase da resolução nesse conto, pois o mistério permanece até o fim, há apenas suposições.*

d) Conclusão*: Fizeram um lindo jardim na casa, acreditando que esse era o recado do fantasma.*

15) Reflita sobre a história lida.

a) Assinale a alternativa correta:

( ) o narrador, no início da história, acreditava em fantasmas, mas deixa de acreditar, no final da narrativa.

( ) o conto não dá indícios que o narrador acreditou em fantasmas em algum momento da narrativa

( ) o narrador sempre acreditou em fantasma.

(x) *o narrador, no início da história, não acreditava em fantasmas, mas passa a acreditar, no final da narrativa.*

( ) o conto não dá indícios de que o narrador acreditou em fantasmas em algum momento da narrativa.

( ) o narrador sempre acreditou em fantasmas.

b) Justifique sua resposta: *No início do conto o narrador afirma que nunca viu fantasmas e até tenta convencer os vizinhos de que casas antigas como a que ele morava estalam mesmo. No final, ele diz: nunca mais vi o fantasma.*

16) O conto fala sobre o quê? Se tivesse que apontar o tema principal, qual seria?

O conto fala sobre uma história de fantasma, de um casarão assombrado.

17) O título do conto é **Recado de fantasma**. Qual seria o recado que o fantasma queria passar para o narrador?

Provavelmente que os moradores deveriam cuidar do jardim. De que a casa teria um lindo jardim com margaridas florescendo quase todo tempo.

18) Você já morou em uma casa com fama de mal-assombrada?

Resposta pessoal, com base na experiência de vida do leitor.

A nossa proposta é que se faça uma retomada da leitura do conto **Recado de fantasma**, a partir das respostas dadas pelos alunos, por meio de uma roda de conversa. O objetivo é analisar o texto, com base nas respostas dos alunos, tentando recuperar o percurso interpretativo que os levaram a ter um ponto de vista sobre o conto. Nesse momento, o professor pode, também, explorar mais aspectos que considere importante para a compreensão do texto e do gênero.

Considerando o público-alvo da intervenção didática, pode ser que os alunos não deem conta de responder todas as questões de compreensão da forma como nós as responderíamos. Por exemplo, a questão 10 fala sobre o uso dos tempos verbais *pretérito perfeito* e *pretérito imperfeito* no conto de mistério. Provavelmente alguns alunos se apoiarão em informações que tenham visto nos livros didáticos, bastante superficiais, indicando apenas que o pretérito se refere a ações passadas. No

entanto, perceber o porquê do uso e do predomínio desses dois tempos verbais na construção dos contos de mistério e os efeitos de sentido provocados por eles é importante para entender o funcionamento desse gênero textual.

Dessa forma, sugerimos que seja feita uma retomada das informações do texto, com base nas respostas dos alunos, de acordo com o que o professor julgar necessário. Seria interessante desenhar na lousa uma linha do tempo para explicar a sequência das ações no tempo cronológico e inserir o pretérito perfeito e o imperfeito, mostrando a diferença de sentido entre um ou outro. Para essa explanação, é possível o docente utilizar trechos do próprio texto em estudo ou de um conto que compõe as oficinas dessa SLG.

Como essa etapa tem o objetivo de diagnosticar as capacidades de leitura dos alunos, é importante analisar os resultados obtidos para fazer os ajustes necessários nas oficinas seguintes. Por exemplo: se os alunos apresentarem dificuldades em questões que requerem inferência ou uma interpretação mais complexa, o professor pode reelaborar as atividades das oficinas, em função das necessidades de aprendizagem dos aprendizes.

A *grade de avaliação*, a seguir, traz um roteiro do que pode ser avaliado nessa etapa diagnóstica, e pode servir de parâmetro, também, para as demais etapas da SLG.

Quadro 4 – Grade de avaliação diagnóstica.

Os alunos conseguem, por meio da leitura do texto: - Identificar os elementos da narrativa: narrador, personagens, espaço, tempo, ações. - Reconhecer a descrição desses elementos e como essa descrição é construída em função do mistério. - Identificar as fases da narrativa. - Reconhecer as características de um conto de mistério. - Identificar o mistério na história narrada e saber como ele é construído. - Perceber a associação entre o título do texto e a história narrada. - Reconhecer o tema do texto. - Compreender a função dos recursos utilizados para a descrição de ambientes, personagens, ações da narrativa e seus efeitos de sentido, por exemplo, a sugestão do espaço onde se desenvolve a história, o sinistro. - Compreender o uso de recursos linguístico-discursivos, estilísticos e semânticos implicados na construção de sentidos do texto. - Correlacionar o desenvolvimento da narrativa, às ações das personagens e às suas consequências. - Reconhecer como as ações da narrativa são ordenadas e correlacionar aos tempos verbais mobilizados. - Perceber as sensações sugeridas pelo texto como um todo (em função do efeito pretendido pelo autor). - Extrapolar o texto, relacionando-o a experiências vividas e conhecimentos de mundo.

Fonte: as autoras (2022)

Considerações finais

Na nossa proposta de SLG, as atividades específicas para cada etapa são pré-planificadas tendo como pilares a compreensão do texto singular selecionado para leitura e seu gênero textual, no nosso caso, o conto de mistério. O objetivo geral da SLD é, pois, desenvolver e aprimorar as capacidades leitoras dos alunos. Mesmo concebendo que não é possível fazer uma divisão estanque entre o que caracteriza o gênero e o que se refere ao texto singular selecionado para a leitura (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2007), como nossa proposta é inspirada na metodologia das SDG do Grupo de Genebra, na planificação das atividades buscamos articular a compreensão de um texto singular de conto de mistério ao seu funcionamento como prática de linguagem genérica. Assim, as perguntas de leitura e as atividades propostas focalizam tanto questões

temáticas e estilísticas próprias do conto selecionado como características que o configuram como um conto de mistério.

A SLG de contos de mistério, inspirada na metodologia das SDG, coloca em evidência o desenvolvimento de projetos de leitura em que as dimensões de um texto particular e sua configuração genérica (o gênero a qual pertence) são implicadas na construção de sentidos dos contos selecionados para leitura. Cabe ao professor mediar esse processo, transformando-o de uma mera atividade escolar em uma prática de leitura significativa para os alunos, prática essa que proporcione o desenvolvimento de capacidades leitoras para além do gênero trabalhado, que desperte nos jovens aprendizes o prazer pela busca dos *segredos escondidos nas entranhas do texto*. Que o aluno perceba que esses segredos somente são revelados pela compreensão dos recursos da língua, pela forma como o escritor os utiliza, como ele trama peça por peça dessa colcha de letras, palavras e frases.

Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. *In:* **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In:* BRANDILEONE, A. P. F. N. ; OLIVEIRA; V. da S. (org). **Literatura e** Língua Portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11-35, jan./jun. 2012.

BARROS, E. M. D. de.; CORDEIRO, G. S. A validação da metodologia das sequências didáticas de gênero sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In:* BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a Língua:** agir docente e gêneros textuais. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017. p. 217-249.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado *et al*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, texto e discurso:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?idrubrique= 6. Acesso em: 17 jan. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A**., Campinas, n.32, v.1, 2016, p.237-260.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) **Gêneros orais e**

escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; ROA, S. M.; GAGNON, R. Macrostructures et trames prototypiques dans les séquences de formation. *In:* DOLZ, J.; GAGNON, R. (org.). **Former à enseigner la production écrite.** Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2018. Disponível em: http://books.openedition.org/ septentrion/26897. Acesso em: 28 fev. 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e expressão em progressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

FURTADO, F. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Horizonte, 2012.

GONÇALVES; A.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v.1, p. 241-257, jan./ jun. 2010.

GOTLIB, N. B. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**. São Paulo: Contexto, 2008.

MUNIZ, F. Recado de fantasma. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v.1, 2002, p.13. [Edição especial: Contos para crianças e adolescentes]. Disponível em: https://novaes cola .org.br/

conteudo/7421/recado-de-fantasma. Acesso em: 18 de fev. de 2022.

NIELS, K. M. L. Fantástico à brasileira: o gênero fantástico no Brasil. I*n:* SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS, 5., 2014, Niterói/RJ. **Anais**.... Niterói: UFF, 2014, p. 182-196. Disponível em: http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VSAPPILLit/article/ view/201/107. Acesso em: 08 de fev. de 2022.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. (org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.

SARAIVA, J. A. Por que e como ler textos literários. *In:* SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. (org.). **Literatura na escola:** propostas para o Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 27-43.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TODOROV, T. **Considerações iniciais à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PARTE II

PRÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA

"*O LEÃO E A JOIA*", DE WOLE SOYINKA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO DRAMÁTICO

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Lizabeth Rogate da Silva

Considerações iniciais

Este capítulo é recorte da dissertação concluída no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da UENP, intitulada *Educação literária*: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em **O Leão e a Joia**, de Wole Soyinka (2012)[1]. Com a promulgação da **Lei nº 10.639** (BRASIL, 2003), que prevê a abordagem de aspectos da história e da cultura afro-brasileira em sala de aula, os profissionais do ensino da Língua Portuguesa e de suas respectivas Literaturas na EB brasileira têm enfrentado um desafio extra, que é o de fomentar um trabalho significativo com o texto literário em um processo que vise à formação integral do sujeito, à construção de uma sociedade mais justa e democrática e que oportunize a promoção de uma educação inclusiva, tendo em conta princípios como o respeito à diversidade humana.

Documentos prescritivos que orientam a Educação Básica nos âmbitos nacional e estadual, como a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018) e o **Referencial Curricular do Paraná** (PARANÁ, 2018), ratificam a relevância de uma ação pedagógica voltada para temas que remetem à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento

1 Versão completa da dissertação disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/20549-lizabeth-rogate-da-silva-2/file

da alteridade, o que torna ainda mais imprescindível a re(educação) das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva e visando a associação do desenvolvimento das habilidades intelectuais às atitudes e ações necessárias à vida em sociedade e ao convívio e respeito às diversidades, tomou-se como objeto de análise e de estudo a narrativa dramática **O Leão e a Joia**, de Wole Soyinka (2012), a fim de apresentar uma proposta de intervenção didática para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública ao Norte do Estado do Paraná. A escolha dessa turma potencial deu-se pela necessidade de buscar mecanismos capazes de auxiliar o professor na mediação do trabalho com a leitura do texto literário, de modo a possibilitar a percepção do valor estético-literário da obra selecionada e a relação dela com a sua realidade e, assim, estimular o engajamento dos jovens leitores, contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

A seleção do tema, de viés pedagógico e interventivo, justifica-se, em parte, pela importância de tratar questões que dizem respeito a toda sociedade e suscitam debates acirrados que adentram os muros da escola, e que não podem e nem devem ser ignorados, sufocados ou tratados de modo equivocado e irreflexivo (PARANÁ, 2018); aspecto que motivou a propor uma pesquisa que tem na (re)educação das relações étnico-raciais um dos seus pilares. Já a escolha do gênero dramático e da obra em questão teve como intuito suscitar reflexões críticas que congreguem questões éticas e estéticas, bem como favorecer aos estudantes a oportunidade de experienciar, por meio da ficcionalidade, modos de compreensão das diferentes culturas e o alargamento de seu referencial estético, cultural e crítico. Importa destacar que a seleção da obra, além de apontar para a promoção do respeito ao outro e à valorização da pluralidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades e culturas, pertence ao gênero dramático, raramente presente

na sala de aula quando comparado a outros gêneros, daí apresentar-se como um desafio para o jovem leitor em formação. Por isso é comum, segundo Pascolati (2009, p. 110), "[...] que os primeiros contatos com a literatura dramática sejam marcados por certo estranhamento com a estrutura do texto (atos, cenas, quadros; presença das indicações cênicas)". Além disso, a falta de um narrador exige implicação maior do leitor, já que a produção de sentidos do texto depende das representações mentais construídas por ele, tendo em vista o seu feitio peculiar.

Tendo em vista a seleção do tema, do gênero e da obra, optou-se pelo *círculo de leitura* como pressuposto teórico-metodológico para a produção do material didático, que se ampara no fato de o público-alvo desta pesquisa possuir uma trajetória de leitura literária lacunar e, por essa razão, não ter criado vínculos afetivos e efetivos com a Literatura. Levando em conta o uso, não raro, utilitarista do texto literário em sala de aula como pretexto para atividades associadas ao ensino da Língua Portuguesa, entende-se que o *círculo de leitura* pode propiciar a formação de uma comunidade de leitores, na qual tanto o leitor quanto a leitura podem ser valorizados e onde professor e alunos interagem mutuamente (COSSON, 2014). Considerando esses aspectos, apresenta-se, a seguir, uma análise de **O Leão e a Joia**, de Wole Soyinka (2012), obra que fundamenta a proposta didática.

O Leão e a Joia: uma experiência literária ética e estética no processo de (re)construção identitária africana

O texto dramático **O Leão e a Joia** foi escrito pelo nigeriano Wole Soyinka e publicado, pela primeira vez, em 1963. No Brasil, o lançamento da obra ocorreu em 2012, durante a I Bienal Brasil do Livro e da Leitura. A tradução dessa peça teatral leva a assinatura de William Lagos, para quem o conceito

e o processo de tradução dizem respeito apenas à transcrição da organização da língua nativa (inglês) para as estruturas da língua-alvo (o português), mantendo as concepções e o estilo próprios do autor, aponta Sturzbecher (2016, p. 80).

O Leão e a Joia possui como cenário a pequena aldeia fictícia de Ilujinle, a partir do qual é apresentada a ação principal: a jovem Sidi, considerada a *Joia* da aldeia e pertencente à tribo Iorubá, desperta o interesse de Lakunle, um jovem europeu, professor primário, que está naquela pequena comunidade para convencer os seus moradores a abandonar suas crenças, costumes, cultura, enfim, suas tradições, em prol da *civilização*. Por meio de seus ensinamentos científicos, suas crenças e de seus ideais de progresso, Lakunle persegue, inutilmente, esse intento até as últimas cenas da narrativa. Do lado oposto está Baroka, o velho bale do clã, homem de 62 anos que, metaforicamente, representa o *Leão*, considerado o rei dos animais na floresta, cuja missão é salvaguardar a tribo dos iorubás e manter o legado. Para tanto, pretende se casar com a jovem Sidi para manter prestígio e poder, preservando, assim, a sua linhagem. Nesse sentido, o título remete ao enredo, já que *Joia* se refere a Sidi, jovem assediada por dois homens, os quais desejam se casar com ela, sendo um deles o *Leão*, denominado Baroka, o governante da pequena aldeia. O título da obra é, assim, uma estratégia utilizada pelo autor, que permite ao jovem leitor construir antecipações e hipóteses de leitura, orientando-o, portanto, na construção dos sentidos do texto.

Dentre as temáticas que permeiam a obra, encontra-se o assédio sofrido por Sidi para que se case ou com o velho Baroka, o bale da aldeia, ou com Lakunle, o professor que veio do Ocidente. Esse motivo impulsionará a narrativa para o debate sobre a formação da identidade cultural africana, em um tempo pós-colonial, representada, de um lado, por Lakunle, um sujeito em desarmonia com os valores da aldeia africana e,

por outro, por Sidi e Baroka, representantes dos valores africanos. Nessa perspectiva, **O Leão e a Joia** põe em relevo a discussão sobre a manutenção da cultura tradicional, ameaçada por um jovem europeu que chega à tribo com a intenção de fraturá-la, e a necessidade de ressignificação da cultura ancestral, que se manifesta pela sabedoria dos homens do presente, desempenhada pela bela Sidi, já que "[...] a manutenção das culturas tradicionais não responde mais aos desafios da África contemporânea" (SOYINKA, 2012, p. 10).

A narrativa segue uma cronologia linear e está dividida em três partes/atos/cenas: manhã, meio-dia (tarde) e noite, indicando que a ação transcorre em um dia. Segundo Escudero Martínez (1994, p. 133), "La división en tres actos facilita la exposición en el primero, el desarrollo o nudo en el segundo y la superación de todo en el final del tercero". A estudiosa destaca que o fato de cada ato envolver uma ação diferente, torna a apresentação e a expressão dramáticas mais claras e compreensíveis. Já para Pascolati, a distribuição das cenas da narrativa dramática "[...] serve aos interesses da fabulação, da organização da intriga. [...] está relacionada aos momentos de suspensão no desenvolvimento da ação. [...] é feita para marcar mudanças espaciais ou temporais" (2009, p. 102).

Na primeira divisão, manhã, é feita a exposição, ou seja, "[...] a apresentação de elementos importantes para a compreensão da situação de que a ação é decorrente" (PASCOLATI, 2009, p. 102). Na peça, a exposição apresenta o cenário e os dois primeiros protagonistas, Sidi e Lakunle, que dão início ao desenvolvimento da ação dramática. Na apresentação do espaço cênico na narrativa, as didascálias põem à mostra a aldeia de Ilujinle com destaque para a grande árvore *odan*, cuja representação simbólica percorre as principais ações da narrativa, e o que está em seu entorno, como a escola. No texto dramático, o espaço pode auxiliar não só na identificação do contexto, mas

na "[...] correcta expresión de una acción dramática o de un personaje [...], o la presentación de una temática especial [...]", aponta Escudero Martínez (1994, p. 153). Considerando que no texto dramático os acontecimentos desenvolvem-se de forma autônoma, sem intervenção de qualquer mediador, é que a ação das personagens adquire ainda mais relevância, já que é por meio dela que as personagens comunicam ao leitor o enredo da peça. Desse modo, é importante que o leitor, diante de um texto dramático, conheça as personagens, seus desejos e pretensões, dificuldades enfrentadas na sua trajetória dentro da narrativa e o que pretendem fazer para superar o conflito e conquistar o seu intento (BALL, 1999 apud PASCOLATI, 2009, p. 89.

Outro ponto relevante é a caracterização da personagem dramática que, segundo Pascolati (2009, p. 103), "[...] exige economia e concentração de detalhes, por isso deve-se ter uma ideia de sua classe social, ideais e valores no menor tempo possível e por meio de traços fortes e significativos". Em **O Leão e a Joia**, Sidi, por exemplo, é caracterizada como a jovem mais bela do lugar; aspecto que é revelado, uma vez mais, pela didascália, a qual possibilita conhecer a protagonista feminina da trama. O modo como carrega o balde sobre a cabeça, com equilíbrio e a facilidade criada pelo costume, denota, simbolicamente, o seu conhecimento sobre os hábitos e tradições ancestrais da tribo Iorubá; ancestralidade que também pode ser percebida por seus trajes, tipicamente africanos. Já Lakunle é tipificado como um jovem conservador e suas vestes - terno estilo inglês, gravata e colete -, caracterizam-no como "[...] alguém tradicional, o que se reflete nas suas opiniões e, para além disso, explicita a escolha de Lakunlê de usar terno, mesmo no vilarejo, fazendo dele um meio-termo entre colônia e metrópole" (STURZBECHER, 2016, p. 72). Diferente de Sidi, que preserva os costumes e valores de sua tribo, o jovem professor incorpora a tradição do Ocidente, mesmo diante das pessoas

simples de Ilujinle. Assim, a caracterização das personagens auxilia na compreensão integral da obra, de um lado por ajudar na identificação do contexto de produção, como afirma Escudero Martínez (1994, p. 123)[2] e, por outro, por revelar intenções, aspirações, tradições e traços da sua personalidade.

No contexto da obra também ganha destaque o papel da mulher na sociedade africana, figurado pela submissão e pela hierarquia entre os gêneros. Figura representativa da situação de subserviência e passividade diante da imagem masculina, é uma das esposas de Baroka, "Favorita"; última das escolhidas: "[*Ajoelhada ao lado da cama está a atual protegida de Baroka, ocupada a arrancar os pelos de uma de suas axilas*"]" (SOYINKA, 2012, p. 67). É importante salientar que no harém de Baroka, as mulheres são seres duplamente dominados: por serem mulheres, de um lado, e por serem totalmente dependentes dele, de outro. Não por acaso, em função disso, a "Favorita" dirige-se a ele como "meu amo e senhor" (SOYINKA, 2012, p. 67), assim como a velha Sadiku, sua primeira esposa: "Meu amo e senhor mandou dizer..." (SOYINKA, 2012, p. 61). Também Sidi é menosprezada por Lakunle, apenas por ser mulher: "Você é mulher, portanto, tem um cérebro menor do que o meu..." (SOYINKA, 2012, p. 22). Mas se a mulher, a princípio, revela-se completamente dominada e submissa ao poder masculino, no decorrer da narrativa assume um papel ativo, passando de objeto a sujeito de desejo: "Ah, amos e senhores, escutem o meu aviso, nós sempre iremos vencer no final... [...]. Ouçam meu aviso, amos e senhores, nós vamos estropiar vocês no final" (SOYINKA, 2012, p. 79). Essa fala de Sadiku é emblemática para mostrar o rompimento ao estado de submissão das mulheres. Este aspecto da obra permite ao jovem leitor, a

2 "La manera de caracterizarse los actores para la representación es también muy significativa a la hora de conseguir un adecuado acercamiento al espectáculo teatral en las distintas épocas" (ESCUDERO MARTÍNEZ, 1994, p. 123).)

partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, mergulhar em temas que permeiam o seu dia a dia, como o papel da mulher na sociedade atual e, assim, refletir sobre suas próprias práticas.

Outra demonstração de que a personagem Lakunke figura o saber do colonizador é quando menospreza a cultura africana em favor da adoção de hábitos e comportamentos europeus; sinônimo de modernidade e civilização: "Nós sentaremos juntos à mesa – e não no chão – para comer ao mesmo tempo. Não com as mãos, mas usando facas e garfos delicados, igual gente civilizada [...]" (SOYINKA, 2012, p. 30). Lakunle tenta seduzir Sidi com a promessa de apresentá-la aos costumes e tradições ocidentais. Para o professor, Sidi é uma joia em seu estado bruto "[...] que precisa ser lapidada para se tornar uma dama da sociedade à qual ele acha que pertence (cujos costumes são modernos e cristãos, como em Lagos)" (STURZBECHER, 2016, p. 77). Essas divergências entre as práticas sociais ocidentais - reveladas por Lakunle - e locais – representadas por Sidi – podem ser observadas pelo discurso das personagens quando estabelecem um diálogo.

Com a exposição do cenário e dos primeiros protagonistas, inicia-se o desenvolvimento da trama, que se constrói por meio do diálogo; elemento configurador que diferencia, de modo mais perceptível, o texto dramático de outras composições literárias. Para Toro, "Es el diálogo el que permite al escritor propagar la acción sobre cada una de las situaciones, acciones o sucesos que se dan en un texto dramático" (2011, p. 21). É, então, por intermédio das personagens, quando se manifestam – em forma de diálogos ou monólogos –, que se pode conhecer quem são, o que pensam e sentem; exemplo disso são os diálogos estabelecidos entre o professor Lakunle e a jovem Sidi, que revelam o distanciamento dos valores cultuados por eles. Referências culturais que se traduzem, também, pelo

repertório linguístico usado por Lakunle, que desqualifica a tradição africana: “Um costume selvagem, barbaresco, ultrapassado, rejeitado, denunciado, amaldiçoado, excomungado, [...] fora de moda, de mau gosto...” (SOYINKA, 2012, p. 28).

A construção identitária de uma e de outra tradição manifesta-se, ainda, pela variedade linguística figurada no diálogo entre Baroka e Lakunle, que ajuda “[...] na construção de suas diferenças um em relação ao outro” (MESCHONNIC, 2007 apud STURZBECHER, 2016, p. 105). Baroka faz uso de um registro linguístico específico da cultura iorubá quando saúda o professor ironicamente. De acordo com Sturzbecher (2016), o uso do inglês nigeriano nas palavras *teacher-wa* e *misita*, utilizadas por Soyinka na versão em inglês de 1963, cuja tradução para o português é professô-uá e sinhô, é “[...] uma tentativa de encontrar, no sistema de chegada, variedades lexicais que exercessem a mesma função das variedades do texto de partida. A partícula-wá, em yorubá, significa ‘nosso’ [...], uma adequação gráfica para o português brasileiro”. (2016, p. 106) Já Lakunle mostra exagerada formalidade, não apenas ao fazer uma saudação solene ao dizer “Eu lhe desejo um bom dia, senhor”, mas pelo modo cerimonioso e também, aparentemente, respeitoso quando se curva diante de Baroka, embora não reconheça a autoridade do bale, chegando até mesmo a depreciá-la e desacreditá-la (STURZBECHER, 2016). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o diálogo contribui para a dinâmica da ação no drama e, por isso, categoria essencial do gênero dramático. Não por acaso, afirma Escudero Martínez (1994), o diálogo das personagens deve ser intenso e atingir o seu grau máximo de expressividade, já que no teatro não há espaço para trivialidades.

Os metatextos ou também denominados didascálias, fornecidos pelo escritor, auxiliam os leitores a criar mentalmente o espaço onde se passa a história, os personagens e sua

caracterização física, seus movimentos, atitudes, gestos, bem como efeitos especiais (luzes, sons), quando da representação do texto (PASCOLATI, 2009, p. 94). Aspecto que se evidencia na didascália de abertura da primeira divisão da peça, cuja intenção é apresentar o espaço cênico onde estão localizadas a aldeia de Ilujinle, a escola e a praça com a enorme árvore *odan*, por onde se dão as ações mais importantes da narrativa. Em **O Leão e a Joia** há rubricas mais curtas, como em "[*Lakunle a beija.*] [...] [*Recuando.*] [...] [*Cansado.*]" (SOYINKA, 2012, p. 31), para guiar as ações das personagens ou atribuir-lhes um estado de ânimo. Outras vezes, um pouco maiores, como a que fecha o primeiro ato da peça, cuja função é promover uma melhor compreensão das ações das personagens pelo leitor. Normalmente, como se pode verificar no trecho transcrito acima, as didascálias aparecem entre parênteses ou colchetes e com um tipo de letra diferente (em itálico, na maioria das vezes), deixando claro para o leitor que elas não fazem parte do diálogo (TORO, 2011). As rubricas, indicações cênicas ou didascálias empregam sempre o tempo presente, em harmonia com a cena que está sendo representada e também com o gênero a que pertence, o dramático. Para Pascolati (2009, p. 99), a narrativa dramática "[...] define-se por fixar-se no tempo presente: é apenas a ação que se desenrola no aqui e agora que interessa ao drama".

Na segunda divisão da peça, meio-dia, surge o conflito dramático quando Baroka, leão sagaz que é, pede que sua primeira esposa, vá à caça de sua *presa*, a jovem Sidi, para dizer-lhe que a quer como esposa e que a espera para o jantar. O ato tem início com a caracterização da personagem Sadiku que, ao passar pela praça do mercado, encontra Sidi caminhando devagar, visivelmente alegre, enquanto admira suas fotos na revista trazida pelo fotógrafo. Sidi ouve a proposta de casamento de Baroka trazida pela velha, mas, de imediato,

recusa-a veementemente: “Sadiku, deixe o homem em paz!... Diga a seu amo que sei ler a mente dele e que não quero saber dele de jeito nenhum” (SOYINKA, 2012, p. 58). Quando Sadiku reencontra Baroka em seus aposentos e lhe põe a par da decisão de Sidi, o bale lhe revela (falsamente) um segredo - a perda da sua virilidade - mas, estrategicamente, pede que a mulher não conte a ninguém, já antevendo o que ela faria.

O terceiro e último ato da narrativa dramática **O Leão e a Joia**, figurado pela noite, apresenta a superação do conflito, dado pelo clímax e o final da trama. Assim como na primeira divisão da narrativa, a didascália apresenta como cenário o centro da aldeia de Ilujinle, situando o leitor no contexto da última cena, de modo a aguçar sua curiosidade para saber como transcorrerá o desfecho do conflito. Sidi e Sadiku dão início ao diálogo, que culminará com a revelação à jovem do “segredo” (engodo) de Baroka, na tentativa de dissuadi-la.

Após Sadiku confessar a Sidi a falsa confidência de Baroka e parecer que a estratégia dará certo, como havia combinado com o velho bale, as duas mulheres se divertem sob o olhar de Lakunle. Sidi decide, então, ir ao jantar oferecido por Baroka na intenção de igualmente enganá-lo. Lakunle tenta impedi-la, mas a moça está decidida: “Tchau-tchau, professor! Se quiser, espere por mim aqui!...” (SOYINKA, 2012, p. 85). Já no quarto suntuoso de Baroka, Sidi se atenta aos detalhes dos aposentos do velho bale. Na cena, Sidi se aproxima de Baroka sem perceber que ele havia preparado-lhe uma “emboscada”. Assim, em vez de enganar o chefe da aldeia, ela acaba sendo convencida e vencida por seus argumentos. Assim, a *Joia* da aldeia decide pela preservação da tradição da tribo, pois sabe que a responsabilidade, naquele momento, está em suas mãos, ou seja, nas mãos de uma mulher, perpetuar a herança cultural de seu povo.

Por fim, o desfecho da trama. A bela Sidi se prepara para o ritual de casamento, conforme apresenta a didascália:

"[*Em uma das mãos traz uma trouxa enrolada em um pano ricamente bordado; na outra, o seu exemplar da revista. Ela parece radiante, usa joias, roupas leves e usa sandálias delicadas presas com cordões de couro*]" (SOYINKA, 2012, p. 131). A cena termina com a festa de casamento de Baroka e Sidi, para a qual toda a aldeia de Ilujinle se faz presente, restando aos leitores apenas conjecturas: Será Sidi a efígie da tribo iorubá? Ilujinle se abrirá para o progresso? Sidi será mesmo a última esposa de Baroka? São questionamentos que, possivelmente, poderão permear a cabeça do leitor. Desse modo, o leitor é convidado a mobilizar seus conhecimentos de mundo para criar suas próprias representações a respeito das cenas, que enfatizam a importância da continuidade da herança cultural de um povo, representação de resistência ao domínio dos brancos que, agora, precisa ser reinventada em nome do desenvolvimento da pequena Ilujinle. Assim, resistência, progresso e reafirmação da identidade devem caminhar juntos.

Discussões literárias, como as que a obra oferece, são valiosas e oportunizam ao jovem leitor vivenciar certos conflitos que, muitas vezes, ultrapassam a esfera de suas experiências pessoais exercendo sobre ele uma espécie de prática humanizadora que, segundo Candido (1972, p. 89-90), ocorre quando o leitor "[...] se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar a sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade". Portanto, o debate de temas conflituosos, como a (re)construção da identidade africana, a partir de um contexto distante do Brasil, como em **O Leão e a Joia**, pode servir como ponto de partida para que se possa explorar conflitos semelhantes que fazem parte da sociedade brasileira por meio do enfrentamento de temas, como as questões étnico-raciais, o racismo, o preconceito, a marginalização, o desrespeito, a intolerância às diferenças, entre outros. Pois, como afirma Candido

(2011, p. 188), "[...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual".

Além da riqueza dos aspectos formais e temáticos em **O Leão e a Joia**, o projeto gráfico-editorial também merece relevo. Constata-se que a edição é bem cuidada, com seleção adequada da fonte e espaçamento entrelinhas, boa gramatura do papel e qualidade da encadernação, o que favorece ao jovem leitor a leitura do livro. A capa e o projeto gráfico da versão em português foram idealizados pelo artista Alan Maia, que fez uso de cores fortes e vibrantes na composição da encadernação. Tanto a moldura da capa quanto da quarta capa apresentam, na parte superior, a imagem dos olhos de um leão e, na parte inferior, uma imagem da encenação da peça. A contracapa apresenta, no centro do palco, ao redor de um grupo performático, Baroka e Sidi; fotos de autoria do fotógrafo Woolsey (2008). A cor marrom predomina o fundo de toda a contracapa. Intercalando uma foto e outra, há um breve resumo da narrativa sob o título **Triângulo amoroso à africana**, que alude à disputa entre Baroka, o bale de Ilujinle – responsável por perpetuar a tradição e os costumes –, Lakunle, o professor europeu que chega na aldeia trazendo consigo ideias modernas -, e pela bela Sidi, objeto de desejo de ambos.

Também as orelhas do livro merecem destaque. Sem registro de autoria, uma delas recebeu o título **A Bela, a Fera e o Progresso**, que estabelece intertexto com o conto de fadas ocidental **A Bela e a Fera**. A outra orelha também traz informações importantes sobre a obra, como o fato de ser a primeira tradução feita para o mercado brasileiro. O prefácio, escrito por Ubiratan Castro de Araújo, um dos maiores especialistas em cultura afro-brasileira, apresenta ponderações teóricas a

respeito da história da África, oportunizando ao leitor uma visão mais ampla do contexto de produção da obra.

No final do livro é apresentado um glossário com vinte e quatro notas explicativas, que correspondem à divisão do texto (manhã, meio-dia e noite), objetivando não apenas traduzir o léxico africano, mas, principalmente, facilitar a interpretação do texto levando em conta o contexto em que as palavras estão inseridas, de modo a valorizar a cultura africana. Após o glossário, a obra apresenta uma seção sobre a vida pessoal e profissional do autor, na qual é mostrada, brevemente, a sua trajetória acadêmica e sua militância sociopolítica em favor da África, bem como algumas de suas obras que mais se destacam. Segue-se às informações sobre o autor, ao final do livro, a reprodução de várias fotografias tiradas por Eric Woolsey por ocasião da encenação da peça nos Estados Unidos, em 2008. Essas fotos, assim como os demais paratextos, também auxiliam o leitor no contato inicial com a obra, estimulando-o à leitura.

Diante do exposto, pode-se dizer que a obra é rica na proposição de um olhar crítico sobre a cultura africana, especialmente a nigeriana, sobre o papel do governante na manutenção ou não da identidade de seu povo e da mulher na sociedade, sobre a posição despótica de monarcas, entre tantas outras possibilidades sugeridas pelo cruzamento entre ficção e história, oportunizando ao leitor em formação ao experimentar, pela ficcionalização apresentada, outras formas de compreender a diversidade de culturas. A narrativa ainda oferece uma reflexão sobre temas universais, como o poder, a individualidade, a coletividade, a diversidade cultural etc. Longe, portanto, de ser uma estória de caráter pedagógico ou estereotipado da cultura africana e/ou do papel da mulher na sociedade, a narrativa traz o choque de paradigmas culturais, cujo interesse é não apenas deixar às claras o abismo de valores em torno de diferenças de gênero, mas também permitir uma reflexão a respeito do

encontro entre diferentes geografias culturais, ainda que em um mesmo país.

Descreve-se, a seguir, a proposta de intervenção didática que possui a narrativa dramática **O Leão e a Joia** como centro da experiência literária, visando ao letramento literário associado à ideia de dar visibilidade ao texto teatral em sala de aula. Realça-se que os pressupostos teórico-metodológicos do *círculo de leitura* são apresentados, paralelamente aos objetivos, descrição das atividades/duração e orientações/sugestões diversificadas para o professor. Não obstante, o material didático tenha sido elaborado para alunos do 9º ano do EF, pode ser adaptado pelo docente, considerando a realidade e necessidades de suas turmas.

O círculo de leitura como proposta de letramento literário do gênero dramático: *O Leão e a Joia*, de Wole Soyinka.

Diante da relevância de garantir a formação integral do indivíduo, a qual passa por uma educação que deve consolidar valores e encorajar práticas que concorram para a mudança da sociedade, de modo a torná-la mais humana e socialmente justa, é notório o papel da escola na implementação de ações para o enfrentamento de questões desafiadoras, como as causadas pelo racismo e pela discriminação (BRASIL, 2004). Atuação que prevê a implementação de propostas curriculares que considerem a diversidade como "princípio educativo que organiza o trabalho pedagógico", e que deve estar expressa nos conteúdos dos vários componentes curriculares, a fim de firmar "[...] a perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e mazelas sociais" (PARANÁ, 2018, p. 18). Nesse contexto, faz-se preciso garantir a aproximação entre o espaço escolar e o mundo em sociedade para que a leitura, incluindo o texto literário, esteja associada à realidade do educando. Para tanto,

é necessário garantir a sistematização do trabalho com a Literatura, de forma a fomentar a implantação de uma escolarização adequada, como defende Soares (2011). E, desse modo, colocar o texto literário no centro das práticas de leitura, a partir da sua leitura integral, considerando o seu valor estético, bem como o seu papel formativo e educativo, segundo os pressupostos de Candido (1972; 2011).

Mas para propiciar aos estudantes uma experiência literária que favoreça o contato com diversas maneiras de agir, de pensar e de estar no mundo, assim como transmitir valores que podem ser descobertos e problematizados, é preciso "[...] seguir um planejamento elaborado a partir de pressupostos teóricos e metodológicos adequados [...] uma abordagem sistemática e pedagogicamente orientada para a leitura literária" (COSSON, 2011, p. 292). Nessa perspectiva é que como base teórica de sustentação da pesquisa e produção da proposta interventiva, a abordagem do texto literário foi considerada na sua forma e conteúdo, já que a construção dos seus significados passa pelo modo como o texto é construído (CANDIDO, 1972, 2011; JOUVE, 2012). Para Candido (2011), é a partir da forma que o conteúdo adquire maior significado, pois fundidos, forma e conteúdo, expandem a capacidade de ver e de sentir do ser humano. Como pares indissolúveis, o conteúdo atua como fonte de conhecimento graças à forma que, por sua vez, humaniza e age na sua formação.

No que se refere ao paradigma do letramento literário, proposto por Cosson (2020), a ação pedagógica deve ser planejada e implementada de modo a desenvolver a competência literária dos alunos dentro de uma *comunidade de leitores*, de acordo com a realidade própria de cada escola. Nesse contexto, o caminho metodológico do letramento literário exige um professor que esteja instrumentalizado, teórica e metodologicamente, para mediar uma aprendizagem colaborativa. Nesse

processo, a primeira função do professor é, fundamentalmente, *arquitetural* (COSSON, 2020), pois é quem vai planejar as atividades e traçar caminhos *mais ou menos precisos* por onde seus alunos percorrerão o caminho para a experiência com a literatura. Já a segunda função do professor é conduzi-los no exercício da leitura do texto literário, o que compreende estimulá-los a construir, de forma individual e coletiva, sentidos para os textos selecionados pois, como bem lembra Rouxel, a função do "[...] professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada" (2013, p. 28). Isto é, "[...] o professor deve atuar como uma 'presença-ausência'", como realça Leite (1983 apud Cosson, 2020, p. 217).

Nota-se, assim, a importância da intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem da Literatura; aquele que tem o compromisso de contribuir para a formação de alunos-leitores. Logo, é essencial uma sistematização contínua do trabalho com o texto literário por meio da implementação de projetos de ensino de leitura literária que visem à formação de leitores críticos e participativos, "[...] investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê" (BRANDILEONE; OLIVEIRA, 2015, p. 2517). Habilidades que subsidiam a capacidade leitora dos estudantes, permitindo a eles o reconhecimento dos implícitos, o estabelecimento de analogias e a atribuição de sentidos aos textos literários.

Nesse contexto, Cosson (2014, p. 157) apresenta uma proposta de *círculo de leitura* "[...] imaginando um cenário em que seja construído enquanto comunidade de leitura e prática de letramento literário". Dentre os três tipos de círculos de leitura sugeridos pelo estudioso - estruturado, semiestruturado e aberto ou não estruturado -, optou-se pela adoção dos dois primeiros, por considerar que ambos podem direcionar melhor o trabalho do professor com o potencial público-alvo,

alunos-leitores em formação do 9º ano do EF. Por possuir uma estrutura previamente planejada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades predeterminadas, que devem servir como guias para as discussões no grupo e os registros, o modelo estruturado parece adequado na medida em que a turma de alunos potencial é desprovida de experiências em atividades de leitura em grupo, como a que está sendo proposta. Já o modelo semiestruturado também se mostra apropriado, devido ao processo de leitura ser norteado pela presença do mediador, alguém responsável por estimular a participação de todos no grupo e direcionar as discussões suscitadas pelo texto; aqui, o professor. Embora seja essa a metodologia que direcionará a proposta didática, ela não servirá como camisa de força, podendo o professor fazer (re)adequações e (re)direcionamentos, caso for preciso, no decorrer da proposição das atividades. No entanto, o que não se poderá perder de vista é a execução dos encontros literários dentro de uma comunidade de leitores, prevendo o *manuseio* e o *compartilhamento* da obra literária por meio das paradas obrigatórias nas *três estações*, conforme metáfora de Cosson (2020).

Considerando que o *círculo de leitura* gira em torno de leitores e textos em um determinado espaço, planejamento e preparo são essenciais para que a sua implementação tenha êxito. Em linhas gerais, o *círculo de leitura* é composto das seguintes etapas: 1. *Preparação* (seleção de textos, disposição dos leitores, cronogramas, locais, regras de convivência, papel do leitor em cada encontro etc.), etapa anterior ao círculo; 2. *Execução* (o ato de ler e o compartilhamento, que compreende a pré-discussão, a discussão e o registro); e, 3. *Avaliação* sistematizada (combinação de avaliação e autoavaliação). Para Cosson (2014), a seleção de obras deve prezar pelo aprimoramento da competência literária dos alunos, bem como contemplar um

grau de complexidade que os desafiem. Para tanto, o professor deve conhecer a *história de leitor* de seus alunos, o que pode ser apurado por meio de questionários, depoimentos sobre as leituras já realizadas ou, ainda, elaborar uma ficha na qual poderá traçar o perfil de cada aluno ou da turma toda, a partir dos empréstimos feitos na biblioteca da escola. No que concerne à disposição dos leitores, é preciso que sejam preparados para vivenciar a experiência interpretativa do texto literário e possam participar das discussões dentro do *círculo de leitura*. Assim, é necessário que tenham sido *modelados* pelo professor, isto é, que tenham conhecimento da dinâmica que envolve o *círculo de leitura*, sua funcionalidade e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases.

No tocante à proposta aqui descrita, a etapa da seleção de obras não pôde ser efetivada devido à suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia ocasionada pela covid-19. Por isso é que a própria docente, levando em conta o público-alvo, selecionou a peça teatral de Wole Soyinka. De um lado para preencher a lacuna de um gênero pouco ou quase nunca explorado nas aulas de Literatura e que, por sua especificidade e configuração próprias, tem a potencialidade de desafiar e seduzir o leitor a entrar no jogo literário dramático e, de outro, por promover a discussão das relações étnico-raciais e, assim, colocar em prática a **Lei nº 10.639/03** nos espaços escolares, a fim de contemplar o diálogo com as *diversidades* e fomentar no jovem o exercício da cidadania. Mas, para atender aos pressupostos da primeira etapa, propôs-se um questionário[3] para conhecer a história de leitura dos alunos. Entre as perguntas elaboradas para este fim, estão: "1. Você gosta de ler? Sim/Não. Por quê?; 2. Qual é o livro de que mais gostou de ler até

3 Disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/20547-lizabeth-rogate-da-silva/file

hoje?; e, 3. Você sabia que peças teatrais também podem ser lidas? Já ouviu falar de alguma(s) destas: **Pluft o fantasminha**, **Romeu e Julieta**, **Sonhos de uma noite de verão**, **O pagador de promessas**, **O auto da compadecida**?"

Ressalta-se que para cada etapa do *círculo* foram estabelecidos objetivos específicos, que se adequam às atividades propostas e às especificidades do gênero dramático. Também foi definido o número de aulas (27) para que a sequência didática seja executada. Estas aulas devem ser semanais, mas nada impede que o professor as ajuste de acordo com a sua realidade.

A primeira etapa, *Preparação* ("O texto dramático na sala de aula"), tem duração de quatro (4) aulas e objetiva refletir sobre a importância da leitura literária para os jovens; conhecer a estrutura, funcionalidade e os objetivos do *círculo de leitura*; compreender a importância da socialização de suas histórias de leitores. Além da seleção da obra, organização do espaço para discussão e cronograma, esta etapa compreende a apresentação das etapas e da organização do círculo, bem como motivar o leitor para adentrar no universo da obra. Inicialmente, os alunos são convidados a formar um círculo com o intuito de organizar um espaço de discussão. Na sequência, o professor exibe dois vídeos. No primeiro, Antonio Candido[4] aborda a Literatura como uma necessidade humana, como um direito que deve ou deveria ser acessível a todas as pessoas, por favorecer o enriquecimento pessoal e ajudar na compreensão melhor do mundo. O segundo, apresenta uma entrevista[5] com o escritor angolano Ondjaki, que trata sobre a sua obra até então mais recente, permeada por referências de sua infância. Após a exibição dos vídeos, o professor poderá promover e mediar uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelos

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cnsme4naaNE. Acesso em: 23 maio 2021.

5 Disponível em: https://www.youtcube.com/watch?v=ZVeL7RfMc24&-t=8s. Acesso em: 23 maio 2021.

vídeos (ou outras que julgar convenientes): "1. O crítico Antonio Candido aponta que a Literatura é uma necessidade humana experimentada por todas as sociedades. Para ele, o homem tem necessidade de fabulação, isto é, de inventar, ouvir e contar histórias. Você acredita que, assim como as necessidades básicas do ser humano como alimentação, vestimenta, saúde, educação, viver e conviver em sociedade, a Literatura seja também algo essencial e, por isso, deve ser um direito de todos? Por quê?; 2. Ao final do vídeo, Candido afirma que é preciso assegurar às pessoas o acesso a todos os níveis de Literatura. Você acredita que deva haver obras distintas para pobres e ricos, negros e brancos, homens e mulheres? Justifique; 3. No segundo vídeo, ao iniciar a entrevista, o entrevistador diz que a Literatura tem o poder de influenciar gerações e divulgar para o mundo não só o autor da obra, mas o que há de mais interessante para se ler. De que modo a Literatura pode fazer isso? Você já se sentiu atraído por um texto literário? Conte como foi; 4. Para o escritor Ondjaki, sua obra tem como referência as suas vivências de quando era criança. Uma dessas memórias é a influência que a escola teve em sua vida, já que lia muito. Você acha que essas leituras na infância colaboraram para que ele se tornasse um escritor famoso hoje? Comente sobre isso; e, 5. O que se pode encontrar em comum nas falas de Candido e Ondjaki a respeito da Literatura? Comente". Essas duas primeiras atividades vão auxiliar o professor a mapear a compreensão que os alunos têm acerca da Literatura e também a conhecer um pouco da trajetória de leitura deles. É também um momento importante para promover a interação inicial entre o grupo de estudantes.

Para mostrar como é a estrutura do *círculo de leitura*, os alunos deverão estar dispostos em círculo para assistir a um vídeo que trata do assunto. O objetivo desta atividade é que eles se familiarizem com esta metodologia de abordagem do texto literário. Na sequência, o professor promoverá a discussão

sobre a reportagem[6] exibida **Círculos de Leitura - Protagonismo Juvenil**, seguindo um roteiro de perguntas sugeridas para discussão oral: "1. Você já tinha ouvido falar dos *círculos de leitura*? Quando? Onde?; 2. O que mais chamou a sua atenção na apresentação do *círculo de leitura*? Comente; 3. Se tivesse oportunidade, gostaria de fazer parte de um *círculo de leitura* como o apresentado no vídeo? Comente; e, 4. Ao final do vídeo, uma das alunas participantes do projeto *círculos de leitura*, Isabelle Cristina, dá um depoimento sobre o *círculo*. Ela fala de suas impressões sobre o *círculo de leitura* antes de participar dele e depois. O que a fala dela revela em relação à sua participação do *círculo de leitura*?" Nesse contexto, o professor poderá propor aos alunos que se apresentem como leitores. Sugere-se que, sentados em círculo, apresentem-se, individualmente, dando depoimento sobre a sua trajetória de leitura literária: obras, autores, gêneros que deixaram marcas em suas vidas. Simultaneamente, o professor poderá utilizar-se de uma ficha para traçar o perfil das competências leitoras de cada aluno, individualmente ou da turma toda. Para Cosson "Os dados da história de leitor são importantes para ajudar a posterior seleção das obras, [...]. Também são relevantes para ajudar a determinar a compreensão leitora e a competência literária, sobretudo no caso de estudantes" (2014, p. 164).

Após a discussão das questões norteadoras sugeridas, o professor deve apresentar as etapas da organização do *círculo de leitura*, ressaltando que em meio às etapas que o compõem, as miniaulas, ou também denominadas aulas de modelagem, têm o seu lugar. Além de as miniaulas auxiliarem o professor a expor e a aprimorar o funcionamento do círculo, tendo em vista as necessidades do grupo, também direciona quanto à dinâmica do debate e das leituras, incluindo as competências

6 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=udgagw1iTLc&t=35s. Acesso em: 23 maio 2021.

sociais, os "modos de leitura e informações literárias" (recursos estilísticos e/ou linguísticos utilizados pelo autor na construção do texto literário, como a intertextualidade, por exemplo). Por isso, segundo Cosson (2014, p. 165), o *círculo de leitura* não deve ser iniciado "[...] sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos", ou seja, sem que antes o professor tenha ensinado como deve ser feito. Para o autor, a *modelagem* não deve se limitar à primeira etapa do *círculo de leitura*, mas permear todo o processo "antes, durante e depois de cada discussão".

Como primeira miniaula, o professor mostrará aos alunos como fazer o registro de suas impressões de leitura no diário de leitura, que será utilizado em todas as etapas do *círculo*. Para tanto, poderá levar, por exemplo, registros feitos por outros alunos sobre um texto literário lido, ou elaborar alguns próprios para aquela turma. Importa destacar que cada aluno deverá ter o seu próprio diário de leitura, no qual fará as anotações sobre as discussões realizadas ao longo do *círculo de leitura*, bem como dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Desta forma, os alunos serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. Sugere-se que o professor faça a verificação dos diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Poderá, também, fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes da narrativa dramática, como composição e estrutura, a condução do enredo para tratar dos temas que o perpassam, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra.

A fase da *Motivação* ("África, – Tradição – Construção de identidades") conta com duas aulas de duração e objetiva motivar os alunos para a leitura do texto dramático **O Leão e**

a Joia, de Wole Soyinka, a fim de estimulá-los a refletir sobre uma das temáticas que permeia a obra, as relações étnico-raciais (construção de identidades). É importante justificar que embora o *círculo de leitura* não compreenda práticas de motivação, entende-se que elas têm a potencialidade de estabelecer laços estreitos entre o leitor e o texto que será lido. Para Cosson (2014, p. 164), as atividades motivadoras são "[...] introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra [...] para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto".

Os textos selecionados para a fase da *Motivação* dialogam com duas questões importantes suscitadas pela obra: as relações étnico-raciais e a (des)construção da(s) identidade(s) humana(s). O primeiro texto é uma música[7] do cantor e compositor Chico César, que faz referência à herança cultural africana, entre elas a do hábito de as mulheres carregar um balde de água sobre a cabeça, ou, conforme a canção, pote d'água abissal. O segundo é um poema[8] de Ndalu de Almeida, conhecido popularmente como Ondjaki, escritor angolano contemporâneo. No poema, o eu lírico utiliza-se da palavra (des)construção para falar sobre como se constrói a identidade humana. O texto três, **As mãos dos pretos**, é um conto[9] do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana, que trata de elementos que ajudam na construção da(s) identidade(s) africana(s). Para a realização da atividade, os alunos deverão estar dispostos em círculo de modo a compor uma roda de conversa. Em seguida, cada um deles compartilhará, oralmente, o que mais chamou a atenção em cada um dos três textos (música, poema, conto); podendo

7 As negras, Chico César: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HphTUPjwKtU&t=107s. Acesso em: 23 maio 2021.

8 Construção de Ondjaki: Disponível em: https://poemargens.blogspot.com/2009/05/ondjaki.html. Acesso em: 13 maio 2021.

9 HONWANA, Luís Bernardo. As mãos dos pretos. *In:* BRAGANÇA, Albertino; CHAVES, Rita (orgs.) Contos africanos dos países de língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2009. p. 24-8.

ser aspectos relacionados ao conteúdo ou à forma. Sugerem-se questões norteadoras para serem discutidas (oralmente) pelos alunos: "1. Em qual(is) aspecto(s) os três textos se aproximam? E em que eles se distanciam? Comente; 2. Que sentimentos a leitura do poema provocaram em você? Retire versos que justifiquem a sua resposta; 3. Quais elementos formais da letra da canção se aproximam dos do poema?; 4. Considerando que o prefixo "des" indica negação, que efeito de sentido a palavra "construção" adquiriu na segunda parte do poema, com o acréscimo desse prefixo?; e, 5. O narrador do conto parece ser um adolescente curioso em busca de uma explicação para uma questão que o inquieta: o fato de a palma das mãos dos negros ser branca. Diante de tantas versões que lhe foram apresentadas, a explicação da mãe parece ser a que mais se aproxima da identidade étnica da família do garoto. Por quê?".

Organizado o *círculo de leitura*, é chegada a etapa da *Execução* ("A tessitura da obra dramática e o olhar do leitor: um encontro possível"). A *Execução* abrange três momentos distintos, mas articulados entre si: o Ato de ler, o Compartilhamento, que compreende a Pré-discussão e a Discussão propriamente dita, e o Registro. O ato de ler ou a leitura da obra física é o momento do encontro inalienável do leitor com a obra. Embora o autor considere válidas todas as formas de leitura individual e solitária, destaca a *leitura coletiva e a da voz alta*. A etapa tem início com a *Considerações iniciais* ("Construindo hipóteses de leitura a partir da obra física"), com duração de duas aulas, e objetiva apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, de modo a estimular os alunos na construção de hipóteses de leitura. Nesta fase introdutória é fundamental que todos os alunos estejam de posse da obra para que a exploração do exemplar possa se efetivar. A atividade inicia-se com os alunos organizados no círculo com a obra em mãos e também com o diário de leitura.

O professor deverá fazer a exploração (oral), em interação com a turma, do projeto gráfico-editorial do livro **O Leão e a Joia**, como qualidade da encadernação; seleção da fonte e corpo; espaçamento entre linhas, mancha gráfica na página; capa, imagens/fotos, cores, título; lombada; relação entre texto e imagens, chamando a atenção para os paratextos (prefácio, apresentação, orelha, quarta capa, dados biográficos do autor, folha de rosto, ficha catalográfica, apresentação das personagens, glossário etc.). Em seguida, ler as informações trazidas na contracapa (breve resumo da narrativa sob o título **Triângulo amoroso à africana**). Segue-se com a leitura dos textos que compõem as orelhas (o título **A Bela, a Fera e o Progresso** estabelece intertexto com o conto de fadas ocidental **A Bela e a Fera**, entre outras informações importantes sobre a obra), e da seção que trata sobre a vida do autor (trajetória acadêmica e de militância sociopolítica em favor da África), obras e prêmios recebidos, como o Nobel de Literatura em 1986, e o Troféu Raça Negra em 2015. Indica-se também alguns *links*[10] nos quais se pode conhecer mais sobre a vida de Wole Soyinka.

Após a exploração do projeto gráfico e dos elementos paratextuais, sugere-se que o professor apresente algumas questões para reflexão e debate, como: "1. Tendo em vista os elementos externos da obra, isto é, o projeto gráfico-editorial, por que, na sua opinião, a obra tem como título **O Leão e a Joia**?; 2. O título da obra estabelece intertexto com o conto de fadas **A Bela e a Fera**; aspecto reforçado pela orelha do

10 Personalidades negras – Wole Soyinka. Disponível em: http://200.144.182.150/neinb/files/personalidades%20negras%20-%20Wole%20Soyinca.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.
A literatura engajada do Nobel de Literatura Wole Soyinka. Disponível em: https://www.geledes.org.br/literatura-engajada-nobel-de-literatura-wole-soyinka/. Acesso em: 23 maio 2021.
Entrevista da Semana: Wole Soyinka (TV Cultura). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HoJWWZ-wj5k. Acesso em: 23 maio 2021.

livro. Assim, como você imagina as personagens principais da obra? (Características físicas, gostos, personalidade etc.); 3. É possível ler uma obra teatral sem representá-la em um palco? Comente; e, 4. Você sentiu vontade de ler a obra? Por quê?". Na sequência, o professor deve pedir aos alunos para registrarem as respostas às perguntas acima e outras impressões observadas no momento da discussão oral no diário de leitura, para que, durante a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses levantadas se confirmaram ou não. Encerrando a atividade, os alunos, em círculo, compartilham com o grupo as anotações feitas no diário de leitura. Não obstante a apresentação do autor e da obra não façam parte da segunda etapa do *círculo de leitura*, entende-se que informações básicas sobre o autor e incursões sobre a materialidade da obra (leitura dos paratextos, apreciações críticas presentes nas orelhas, contracapa, prefácio etc.) são instrumentos que fornecem elementos para debates e outras atividades que se desenvolverão antes da leitura.

Dando continuidade à etapa da *Execução*, inicia-se a fase da Leitura ("Um mergulho na cultura africana pelas mãos de Soyinka"). Nesta etapa, objetiva-se aproximar os estudantes da obra dramática por meio do manuseio e da leitura, o que lhes permitirá aprofundar no universo fictício criado pelo autor (forma e conteúdo) para construir sentidos para o texto; promover a leitura compartilhada da obra selecionada; fomentar o compartilhamento da obra por meio da pré-discussão e da discussão propriamente dita, além de propor a formalização das anotações no diário de leitura. Assume relevância nesta etapa uma das três aprendizagens promovidas pela Literatura, que é a de "experienciar o mundo por meio da palavra" (COSSON, 2006, p. 47). O fato de o texto literário ter sido colocado no centro da experiência de ensino-aprendizagem oportuniza o contato do aluno com a linguagem literária e suas especificidades, aqui especialmente com a configuração do gênero dramático.

Vale destacar que embora haja questionamentos por parte de alguns estudiosos acerca da independência do texto dramático em relação à sua dimensão teatral, Pascolati (2009, p. 94) afirma que ambas as dimensões, texto dramático e texto teatral, são autônomas e que é perfeitamente possível haver "[...] o estudo do texto dramático desvinculado da encenação"; não obstante no momento mesmo da criação do texto dramático, o dramaturgo vislumbre essa dimensão espetacular. Por essa razão, é relevante deixar claro para os alunos que a proposta didática chama atenção para a dimensão textual de **O Leão e a Joia**, ainda que não se afaste da sua dimensão espetacular, intrínseca à narrativa dramática.

Por se tratar de uma narrativa longa (150 páginas), recomenda-se que o livro seja lido em três etapas: a primeira (Ato I - Manhã), da página 17 a 49; a segunda (Ato II - Meio-dia), da 51 a 74, e a terceira (Ato III - Noite), da página 71 a 134. Desse modo, serão necessárias quatro (4) aulas para a leitura de cada intervalo de páginas indicado. Essa divisão da leitura faz-se necessária e justifica-se, entre outros motivos, por seguir a divisão cronológica da obra composta por três atos (manhã, meio-dia e noite) e pelo fato de que as ações transcorridas em cada ato podem aguçar a curiosidade dos estudantes em querer saber o que acontecerá no ato seguinte. Considerando a carga horária semanal da disciplina de Língua Portuguesa (cinco horas-aula), doze (12) aulas deverão ser destinadas para que a etapa da execução do *círculo de leitura* seja concluída. A leitura do texto teatral poderá ser iniciada pela voz do professor que, na sequência, poderá ser conduzida pelos alunos; pode, ainda, ser realizada de forma silenciosa, conforme opção do professor. Para a proposta aqui apresentada, sugere-se que a leitura seja feita em sala de aula por conta de ser um gênero pouco familiar para os estudantes. Mas, dependendo da turma, o professor pode indicar leitura extraclasse.

A primeira atividade da Leitura da obra dramática tem início com o Ato I - Manhã, (**A bela, a fera e a modernidade**), com os alunos organizados em círculo, munidos do livro e de seus diários de leitura. Pode-se dar um tempo para que todos leiam silenciosamente ou em voz alta (conforme for mais adequado para aquela turma específica e em conformidade com os objetivos do professor nesse processo). Em seguida, os alunos serão orientados a anotar as suas impressões de leitura. Ao término do registro das anotações, o professor destinará um tempo para a modelagem das discussões. Essa miniaula faz-se necessária para direcionar melhor a etapa do compartilhamento. Cosson (2014) sugere simular uma discussão convidando leitores mais experientes ou utilizar-se de vídeos e outros mecanismos para que os alunos possam fazer uma análise do funcionamento das discussões no grupo. Essa modelagem poderá ser feita com toda a turma ou com pequenos grupos.

O Compartilhamento, que compõe a etapa da *Execução*, divide-se em Pré-discussão, Discussão de fato e Registro. A Pré-discussão tem início com o registro das impressões pessoais de cada participante (ideias, opiniões, sensações, sentimentos, indagações íntimas) e deve acontecer durante e ao final do ato de ler. O registro pode ser desencadeado por uma palavra que tenha encantado o leitor, um trecho cujo acontecimento narrado permite que se estabeleça uma relação com o que acontece na própria vida e que favorece reflexão, uma personagem, uma representação ou uma metáfora que comunica alguma coisa para o leitor ou, ainda, estratégia narrativa ou poética que pode ser considerada (in)oportuna para aquela obra etc. (COSSON, 2014). Comumente, recorre-se ao diário de leitura como suporte para se fazer esses apontamentos, que podem ser realizados com ou sem orientações, de forma individual, em pares ou coletivamente. Para Cosson, esses registros são

fundamentais e devem acontecer "[...] durante ou logo após a leitura para que não se perca a memória do encontro entre leitor e obra, uma vez que esse encontro, tal como as águas do rio de Heráclito, quando se repete é um outro e novo encontro" (2014, p. 169). A fase do *Registro* é, portanto, momento de reflexão e compartilhamento das impressões de leitura e, por isso, essencial no *círculo de leitura* por oportunizar ao professor meios para que possa observar, acompanhar e avaliar o processo formativo dos alunos leitores.

Na Pré-discussão, propôs-se que os alunos, organizados no *círculo* com o livro em mãos e também munidos de seus diários de leitura, compartilhem com o grupo as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do 1º ato da narrativa dramática. A seguir, questões sugeridas para guiar as discussões no *círculo de leitura*: "1. O que você sentiu ao ler o primeiro ato da obra? Estranhamento, alegria, interesse, curiosidade, satisfação etc.? Justifique; 2. O que você percebeu de diferente quanto à forma utilizada pelo autor para escrever o texto dramático. Você já havia lido textos com essas mesmas configurações? Descreva o que observou de diferente; 3. Qual a sua opinião a respeito da linguagem empregada pelo autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente; 4. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário ou outro aspecto do texto no momento da leitura? Se sim, o que fez para resolver?; 5. Considerando que no texto dramático a presença de um narrador que conte a história para o leitor é dispensável, quais elementos do texto ajudaram você a compreender o enredo no 1º ato da obra? Justifique; 6. Em questão anterior, foi perguntado o seguinte: "Como você imagina as personagens principais da obra (características físicas, gostos, personalidade etc.)". Após a leitura do 1º ato, em que as personagens são apresentadas, como você fez para descobrir a caracterização delas? Essa caracterização confere com o que você imaginou

de cada personagem anteriormente? Comente; 7. As ações são desencadeadas por meio de uma divergência ou conflito de vontades entre as personagens, que pode ser percebido por meio dos diálogos. Transcreva um diálogo em que se percebe um conflito ou choque entre as personagens e justifique; 8. A palavra didascália, segundo o pesquisador Toro (2011), vem do grego e quer dizer ensino; também são chamadas rubricas ou indicações cênicas. Normalmente elas aparecem entre parênteses ou colchetes e com um tipo de letra diferente (em itálico, na maioria das vezes), deixando claro para o leitor que elas não fazem parte do diálogo. Pela leitura do 1º ato, você poderia indicar dois momentos em que elas aparecem e com que intenção foram utilizadas?; 9. Retire dois trechos em que a mulher é tematizada. Em seguida, teça comentários sobre cada trecho; 10. Na passagem da obra, quando Sidi informa a Lakunle que faz parte da tradição da aldeia que a jovem a ser desposada receba um dote do pretendente, o professor se enfurece demonstrando descontentamento. O que esse diálogo estabelecido entre essas duas personagens indica sobre elas? Teça comentários sobre isso; 11. Em um diálogo com Sidi, Lakunle diz: "Quantas vezes eu preciso lhe dizer, Sidi, que uma jovem adulta deve cobrir os seus... os seus... ombros? E posso ver uma boa parte... uma boa parte... deles!..." (SOYINKA, 2012, p. 20). O que essa fala do professor revela sobre ele? Comente; e, 12. O que você espera dos próximos atos da obra? Tais questionamentos auxiliarão os estudantes a pensar sobre a narrativa dramática.

A etapa que sucede a Pré-discussão é a da Discussão propriamente dita e tem como objetivo aprofundar as discussões iniciadas anteriormente, tornando-as mais consistentes e robustas. É o momento em que se constitui *o diálogo fundante* da leitura literária, no qual tem-se, como ponto de partida, os registros formalizados na Pré-discussão, e que poderão ser utilizados como apoio para impulsionar e conservar uma

discussão legítima entre a comunidade de leitores. Assim, na Discussão ("Intensificando as discussões"), propõe-se que a aula comece com o grupo reunido, no qual cada aluno deverá compartilhar com os demais as impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após a socialização dos registros, o professor mediará a discussão sobre as questões propostas e os alunos retomarão a suas anotações para reescritura e/ou ampliação dos aspectos discutidos. Nesse contexto, a terceira miniaula ("Atentando para a tessitura da obra") é reservada para passar algumas orientações acerca da leitura do 1º ato da narrativa e das discussões realizadas. O professor poderá explicar alguns pontos da tessitura da obra que os alunos deixaram de observar ou outros que não foram percebidos por eles e que considere conveniente chamar a atenção.

A segunda etapa da Leitura tem início com o Ato II - Meio-dia - (O engodo). A atividade começa com os alunos em círculo com a obra e o diário de leitura à disposição. Paralelamente à leitura, eles devem fazer anotações de suas impressões sobre a obra no diário de leitura. O professor deve reservar um tempo para que todos leiam de modo silencioso ou em voz alta, de acordo com o que considerar mais adequado para a turma e com os objetivos nesse processo. Em seguida, os alunos serão orientados a anotar as suas impressões de leitura. Na Pré-discussão da segunda etapa da Leitura, indica-se que os alunos compartilhem com o grupo as anotações de suas impressões durante e depois da leitura do Ato II da narrativa dramática. A seguir, sugere-se questões que podem nortear as discussões no *círculo de leitura*: "1. Na segunda divisão da peça surge o conflito dramático que se soma à ação e ao diálogo, formando um tripé sobre o qual a narrativa dramática se assenta. O conflito acontece como resultado da *divergência de vontades entre as personagens*, ressalta Pascolati (2009, p. 101). Você

conseguiu perceber como se dá o início desse conflito na obra? Justifique; 2. A técnica do *flashback* é um recurso narrativo destinado a relatar eventos anteriores ao presente da ação e, em alguns casos, anteriores ao seu início. Na peça teatral, esse movimento temporal retrospectivo se estabelece pelo uso das didascálias. Em que momento do 2º ato, esse recurso narrativo é apresentado e com qual intenção?; 3. Na tentativa de impedir que a tradição da aldeia fosse abalada com a vinda da estrada de ferro, e que faria a conexão com a cidade vizinha, Lagos (indicativo de desenvolvimento da aldeia), Baroka usa uma prática que parece muito comum nas sociedades modernas, a corrupção. Você consegue estabelecer alguma relação entre a atitude da personagem Baroka com pessoas ou instituições reais de nosso tempo? Comente; 4. No 2º ato da obra, é possível perceber, mesmo que implicitamente, o papel passivo desempenhado pela mulher na sociedade africana. Retire trechos da obra e teça comentários; 5. À Sadiku, primeira esposa de Baroka, coube disseminar um "falso segredo" a respeito do bale. Como você vê esse engodo tramado pelo próprio Baroka? Comente; 6. Esse episódio da obra pode ser relacionado às *Fake News* disseminadas pelas redes sociais hoje? Justifique; 7. Há um momento na narrativa dramática em que o professor Lakunle faz referência a várias mulheres da Bíblia para fazer uma comparação com Sidi (Rute, por ser altruísta vai para Israel, o que lhe permite casar-se com um homem bom; Raquel foi a esposa que Jacó realmente amou; A rainha Ester foi a responsável pela intermediação entre o rei e o povo de Israel contra as atrocidades sofridas por este; Betsabá, o objeto de desejo do rei Davi). Dessa forma, Sidi é comparada a uma mulher de valores puros (STURZBECHER, 2016, p. 115) e, portanto, merece o amor verdadeiro de um homem como ele. Mas a moça ignora essa comparação. Por que isso acontece? Comente; e, 8. O que você espera das próximas cenas?"

A fase da *Discussão* propriamente dita ("Intensificando as discussões") terá a duração de duas aulas e possui como objetivos fomentar a discussão sobre a narrativa dramática por meio de indícios textuais e estruturais utilizados na sua construção; apresentar o conceito de intertextualidade; refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por esse recurso expressivo. Com o grupo reunido, solicita-se que cada aluno compartilhe com o grupo as impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. A seguir, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar aspectos que foram alterados e/ou amplificados. Depois disso, o professor chamará a atenção dos alunos para o intertexto bíblico que aparece no 2º Ato da obra: quando a personagem Lakunle compara Sidi às personagens femininas da Bíblia. Para intensificar a discussão, será distribuída cópia do poema[11] **Sete anos de pastor Jacob servia**, de Luís Vaz de Camões, considerando que o poema camoniano faz intertexto com a peça e poderá auxiliar o leitor na construção de hipóteses de leitura. Em seguida, serão propostos questionamentos sobre o soneto, a fim de instigar os alunos para aspectos do conteúdo e da forma (recursos estilístico-expressivos empregados pelo autor), a fim de estabelecer conexão com o 2º Ato. Na sequência, os alunos farão o registro das impressões em seus diários de leitura a respeito das questões norteadoras sugeridas para discussão no *círculo de leitura*: "1. O poema de Camões estabelece intertexto com a Bíblia, que remete à história do amor de Jacó por Raquel, presente em Gênesis, cap. 29, v. 15. Que relação pode ser estabelecida entre as personagens Raquel e Jacó do poema de Camões, e Sidi e

11 O soneto faz referência à passagem da bíblica: "Gênesis", capítulo 29, v. 15., trata da chegada de Jacó, filho de Izaac e Rebeca, à casa de Labão, irmão de Rebeca (BÍBLIA SAGRADA). Disponível em: https://www.escritas.org/pt/t/2510/sete-anos-de-pastor-jacob-servia. Acesso em: 23 maio 2021.

Lakunle na narrativa dramática?; 2. Comparando a estrutura do poema de Camões com a narrativa dramática, você observa alguma semelhança e/ou diferença? Comente sobre isso; 3. Na última estrofe do poema, o eu lírico faz uma promessa a si mesmo. A qual (is) motivo(s) se pode atribuir essa promessa?; e, 4. O poema é permeado por muitos recursos expressivos, entre eles a antítese, que consiste na exposição de ideias opostas. Identifique e transcreva os versos em que essa figura de linguagem aparece e apresente o efeito de sentido gerado no poema". A partir da análise do poema, o professor pode apresentar o conceito de intertextualidade, com o objetivo de levar os alunos a compreenderem a importância desse conceito para a construção de sentidos do texto, bem como para atender a uma das habilidades do campo artístico-literário: "Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários [...]" (BRASIL, 2017, p. 187).

A terceira e última etapa da Leitura acontece com o Ato III – Noite (Entre o progresso e a tradição: e agora, Sidi?). Nesta atividade, os alunos também estarão previamente organizados no círculo com o livro em mãos, juntamente com seus diários de leitura para realizarem a leitura do 3º Ato da obra dramática e anotarem as suas impressões de leitura. Para esta parte final da obra, sugere-se que a turma seja dividida em pequenos grupos (4 ou 5 alunos). Na sequência, o professor dá início à leitura do 3º Ato, que se inicia por uma didascália. Em seguida, pode-se dar um tempo para que todos leiam em silêncio ou em voz alta, conforme for mais adequado para a turma e em conformidade com os objetivos do professor.

Para a fase da Pré-discussão da terceira etapa da Leitura, propõe-se que os alunos, organizados em pequenos grupos (4 ou 5 alunos) com o livro e o diário de leitura em mãos, passem a compartilhar, nos grupos, as anotações de suas impressões

durante e depois da leitura do 3º e último Ato da narrativa dramática, que apresenta o clímax e, a partir do qual, é possível fazer hipóteses sobre o que poderá acontecer no final do enredo. A seguir, questões norteadoras para as discussões no *círculo de leitura*. "1. Você conseguiu identificar o clímax da história? Justifique; 2. Diante do desfecho da narrativa dramática, como você imagina o futuro da aldeia? Comente; 3. O que você achou do final da narrativa dramática? Foi como você imaginou? Gostaria de modificá-lo? Justifique; 4. A dramaturgia de Soyinka associa ações do texto dramático à dança e à música; influências herdadas do teatro africano popular do qual o autor participou tanto como escritor quanto como ator. Na sua opinião, que efeitos de sentido essa associação trouxe para o texto dramático?; 5. Forte referência à religiosidade nigeriana é a árvore *odan*, que compõe o cenário onde transcorrem todas as ações da peça. Como ela é apresentada na narrativa? Qual o seu valor simbólico para o povo de Ilujinle? 6. No início da narrativa, Sidi é caracterizada da seguinte maneira: "Enrolado ao redor do corpo traz um vestido formado por um pano amplo tecido em casa, dobrado logo acima dos seios, deixando os ombros nus" (SOYINKA, 2012, p. 17). E, no final da obra dramática, a personagem "[...] usa joias, roupas leves e usa sandálias delicadas presas com cordões de couro" (SOYINKA, 2012, p. 131). Considerando a decisão tomada por Sidi no desfecho da obra, o que a sua caracterização pode revelar sobre a personagem? Explique; 7. A obra apresenta relações conflituosas entre as personagens. De um lado, Lakunle, o professor que representa o conhecimento e a cultura ocidental e, de outro, Sidi e Baroka representantes da cultura local. Durante a leitura da obra, você conseguiu perceber atitudes entre as personagens que denotassem discriminação ou preconceito? Argumente. 8. Os atos da narrativa dramática foram intitulados "Manhã", "Meio-dia" e "Noite". Sugira novos títulos para cada ato, justificando as suas

escolhas; 9. Considerando que o texto dramático **O Leão e a Joia**, apresenta duas dimensões (texto para ser lido, analisado e interpretado e texto teatral para ser encenado), é possível compreender o texto dramático desvinculado da encenação? Sim? Não? Explique; 10. A obra fez com que você refletisse sobre algo da sua vida? Explicite; e, 11. Você recomendaria a leitura dessa obra para outras pessoas? Justifique".

A fase da Discussão ("Intensificando as discussões") terá a duração de quatro aulas e objetiva fomentar a discussão sobre o conto[12] **Solidão**, do escritor Albertino Bragança, estabelecendo relações com a obra dramática, **O Leão e a Joia**. A atividade propõe a discussão propriamente dita com os grupos reunidos. Cada aluno deverá compartilhar com o grupo as impressões observadas no texto, conforme o roteiro apresentado e as anotações realizadas no diário de leitura. Após esse momento de compartilhamento, o aluno deverá retomar suas anotações e registrar se mudou de opinião acerca do conteúdo temático, isto é, perspectivas do texto que não havia pensado até então e que com os depoimentos dos colegas passou a refletir e alargar os sentidos do texto literário. Na sequência, o professor distribuirá o conto **Solidão**, do escritor Albertino Bragança, para que os alunos façam a leitura e anotem em seus diários as suas percepções. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o conto, com o intuito de levar os alunos a estabelecerem diálogos com a obra dramática lida, conforme é sugerido a seguir: "1. O nome do conto é **Solidão**. Você conseguiu identificar alguma referência no texto que possa remeter ao título? Comente; 2. O autor do conto, Albertino Bragança, assim como o autor da narrativa dramática, Wole Soyinka, são africanos. Você percebeu alguma(s) semelhança(s) quanto à linguagem

12 BRAGANÇA, Albertino. Solidão. In: BRAGANÇA, Albertino; CHAVES, Rita (org.). **Contos africanos dos países de língua portuguesa.** São Paulo: Ática, 2009. p. 64-72. .

utilizada por esses autores? Se sim, transcreva alguns trechos dos dois textos que possam justificar a sua resposta; 3. É possível saber a idade de Mento Muala? Justifique com um trecho do conto; 4. Tanto no conto quanto na narrativa dramática, há trechos que ressaltam a vitalidade e a virilidade dos protagonistas Mento Muala e Baroka. Retire trechos que comprovem esta afirmação; e, 5. Quanto ao espaço onde se desenvolvem as ações do conto, é possível estabelecer alguma relação com o espaço onde se desenrola a narrativa dramática? Comente". Na atividade seguinte os alunos, em círculo, compartilharão as suas ideias sobre o conto e a narrativa dramática, anotadas no diário de leitura. Depois disso, terão um tempo para a realização das anotações finais sobre o que foi discutido.

O *Registro* é a última fase da Execução; é o momento da formalização da leitura e tem como objetivos refletir sobre a leitura da obra **O Leão e a Joia** na perspectiva dos vários papéis que as personagens exercem; caracterizar e realizar a rede de relações e de influências mútuas que se estabelece entre os diversos papéis exercidos pelas personagens principais. Para esta fase serão destinadas duas aulas. A atividade começa após a socialização das anotações do diário de leitura. Em seguida, o professor solicita aos alunos a produção em grupos (4 ou 5) de um cartaz denominado **Teia: Jogo de Relações**[13], em que devem estabelecer relações entre as personagens principais: Sidi, Lakunle, Baroka e Sadiku, da obra **O Leão e a Joia,** atentando para as etapas[14] de desenvolvimento da atividade.

13 Adaptação da oficina – Tramas: Jogo de Relações do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura 2001, MEC/Fundação Nestlé de Cultura.

14 1. Reunir os grupos de alunos em círculo. 2. Distribuir uma cartolina ou papel *kraft* para cada grupo juntamente com nove máscaras feitas em papel vegetal. Na cartolina ou papel *kraft,* os alunos deverão desenhar três máscaras-base, escrever de modo aleatório as palavras e ou expressões que farão parte da relação na teia entre as personagens: papel da mulher, relações de poder, choque entre culturas, símbolo de poder, símbolo do conhecimento, tradição, submissão, progresso, casamento,

Importa destacar que o registro é uma reflexão sobre o modo como a leitura é realizada (oral/silenciosa) e o funcionamento do grupo, sobre a obra e a leitura compartilhada. Esta etapa deve ocorrer ao final da leitura integral da obra – coletivamente, em pares ou individualmente. Os registros podem ser realizados de diversas formas: desde o diário de leitura até um gráfico com todas as personagens ou uma *timeline*, relatórios de leitura escritos ou por meio de vídeos, performances ou eventos (coro falado,

---

juventude, velhice, subserviência e passividade – conflitos socioculturais – tensões linguísticas e religiosas... 3. Os grupos deverão escolher três personagens importantes na narrativa e preencher os espaços apropriados com o nome das personagens selecionadas. 4. Cada grupo deverá escolher uma personagem para ser o ponto de partida de seu quadro de relações. 5. Desencadear em cada grupo a discussão sobre as relações entre as personagens. Por exemplo, como se caracteriza o comportamento de Sadiku na obra em relação a Baroka: submissa, ciumenta, rancorosa, companheira, obediente...? Obs.: Se essa for a primeira relação analisada, os termos (mínimo três) deverão ser escritos numa das máscaras que deverá ser colada na cartolina. 6. Selecionar outra relação entre as personagens nomeadas no quadro. Por exemplo: Sadiku ↔ Baroka; Sadiku ↔ Sidi; Sadiku ↔ Lakunle ou Sadiku ↔ consigo mesma. 7. Escrever numa segunda máscara de papel vegetal as características resultantes da relação escolhida, compondo a máscara que nessa relação a personagem "veste". Obs.: Para cada relação, as características devem ser escritas em uma das folhas de papel vegetal das máscaras, que deverá ser colada sobre a máscara-base desenhada na cartolina ou no papel *kraft*: uma folha para Sadiku – Baroka; uma para Sadiku – Sidi; outra para Sadiku e Lakunle... 8. Fazer o mesmo exercício em relação às outras duas personagens do painel. Obs.: Ao término dessa atividade tem-se as máscaras compostas de uma base e três sobreposições de papel vegetal, configurando a multiplicidade de facetas que constituem cada personagem. 9. O grupo deverá escolher uma caneta de cor diferente para cada personagem. 10. Com a caneta de mesma cor, ligar a personagem analisada com as palavras que definem do contexto que interferem nas relações ou nos papéis que desempenham. 11. Cada personagem terá um feixe de traços de mesma cor partindo da máscara. Assim terão três feixes de cores diferentes. Obs.: O cruzamento dos traços desses feixes concretizará a teia de relações que compõem a narrativa dramática. 12. Cada grupo deverá dar um título para essa teia conforme as relações estabelecidas. 13. Ao final da atividade, desfazem-se os grupos e forma-se um círculo onde cada grupo deverá apresentar o seu painel para os demais grupos. 14. Por fim, os painéis serão afixados na sala de aula.

sarau, júri simulado, reescrituras de finais diferentes, uso do *fandom*, ou do RPG para ampliação de elementos da obra etc.).

A Avaliação ("Letramento literário – Sondagem"), com duração de uma aula, é a última etapa do *círculo de leitura* e objetiva verificar o processo de evolução e aprimoramento da leitura do aluno por meio da participação nas atividades e pelos registros no diário de leitura. A avaliação é o momento do balanço das atividades, isto é, de serem apreciados os pontos positivos e os que merecem atenção. Enfim, de oportunizar o aprimoramento das ações no grupo. Poderá ser feita de modo individual, em grupo e, ainda, em forma de autoavaliação. A avaliação será feita pelo professor a partir da leitura e análise dos diários de leitura que poderá observar questões referentes à formação do leitor, tal como ampliação e fortalecimento de habilidades cognitivas, e ao conhecimento literário "[...] somados às habilidades sociais [...]" (COSSON, 2014, p. 173). Também poderão ser avaliados aspectos identificados pelo professor no decorrer das discussões e registrados em *fichas* ou *planilhas*; estas poderão ser utilizadas em forma de notas ou conceitos como meio de comprovação escrita da observação do professor.

Como última atividade, o professor entregará aos alunos uma ficha com questões referentes ao círculo para avaliar tanto a sua participação quanto a funcionalidade do *círculo de leitura*. Sugerem-se, a seguir, os questionamentos: "1. Registre comentários sobre as atividades desenvolvidas no *círculo de leitura*: qual/quais a(s) mais envolvente(s), a(s) mais complicada(s), a(s) mais interativa(s), a(s) mais significativa(s), a(s) mais chata(s), a(s) menos criativa(s)... Justifique; 2. Você acredita que a sua participação no *círculo de leitura* foi significativa? Se sim, aponte em quais atividades você se saiu melhor, por quê? Aponte também as atividades que não conseguiu obter desempenho satisfatório e os possíveis motivos; e, 3. Você tem

alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no Círculo? Qual (Quais)?".

Considerações finais

Tendo em vista que o *círculo de leitura* funciona como um diálogo legítimo que ocorre na interação entre o leitor e o texto e que se efetiva no compartilhamento da leitura em uma comunidade de leitores e, ainda, por entender que ler é um processo dinâmico sobre a construção do mundo, do outro e do próprio sujeito, é que se selecionou o *círculo de leitura* como metodologia de ensino para a proposição de um Caderno Pedagógico, voltado para o 9º ano do EF. Sublinha-se, porém, que a proposta didática, conforme mencionado, não pôde ser implementada devido ao período pandêmico (2020-2021), no qual as escolas, atendendo os protocolos e medidas de segurança propostos pelos órgãos de saúde, priorizaram o ensino remoto e, por essa razão, não houve análise de resultado.

Apesar dos inúmeros desafios ainda a serem enfrentados, a escola exerce papel fundamental na edificação de uma educação voltada para a diversidade, responsável pela construção de representações positivas e de superação de estereótipos que recaem sobre certas diferenças e os sujeitos que as possuem. Para tanto, é preciso desarticular o segregacionismo que se esconde sob o véu do silêncio, sob pena de tornar perene a desigualdade dentro e fora do ambiente escolar, pois assim como a escola pode se constituir em um espaço que promove a igualdade racial, ela também pode difundir práticas que levam à discriminação e ao racismo. Por isso, a relevância da proposição de trabalho com o texto literário que ponha em pauta a diversidade étnico-racial, de modo a favorecer o aperfeiçoamento da imaginação, o refinamento da sensibilidade e a construção de uma concepção crítica; componentes indissociáveis que auxiliam na formação identitária dos estudantes e que estão

inseridos no ato da leitura. Aspecto que, na presente pesquisa, associou-se ao enfoque teórico-metodológico do gênero dramático; gênero literário invisibilizado no contexto escolar.

Na expectativa, portanto, de colaborar para a construção da autonomia intelectual e do senso crítico, considerando a (re)educação das relações étnico-raciais e o aprimoramento do ensino-aprendizagem do texto literário, em especial do gênero dramático, é que se buscou elaborar uma proposta didática que colocasse o texto literário como centro do ensino e aprendizagem, de modo a aproximar os jovens estudantes da linguagem literária, sobretudo do gênero dramático, a apurar o senso crítico, a humanizar e a minimizar as diferenças e práticas discriminatórias, que ainda perpetuam na sociedade brasileira.

Referências

BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. Letramento literário e formação de leitores. *In*: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 2015, Lecce. **Anais**... Salento: Università Del Salento, 2015, p.2511-2525.

BRASIL**. Constituição (2003). Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino A Obrigatoriedade da Temática "história e Cultura Afro-brasileira", e Dá Outras Providências, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e africanas**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/

asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacional comum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 out. 2019.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In:* CANDIDO, A. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol. 4, n. 9, 1972. p.81-90.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p.171-193.

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

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. *In*: GONÇALVES, A. V.;

PINHEIRO, A. S. (org.) **Nas trilhas do letramento:** entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.281-297.

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

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

ESCUDERO MARTÍNEZ, C. **Didactica de la literatura**. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Murcia. Murcia, 1994.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná***:* Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.edu cadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

PASCOLATI, S. A. V. Operadores de leitura do texto dramático. *In*: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (org.). **Teoria Literária:** abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p.93-112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. **São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.**

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOYINKA, W. **The lion and the jewel**. London: Oxford Press, 1963.

SOYINKA, W. **O leão e a joia**. Tradução de William Lagos. São Paulo: Geração Editorial, 2012.

STURZBECHER, A. J. **A primeira tradução de O Leão e a Joia, de Wole Soyinka, para o português do Brasil:** análise descritiva da oralidade. 2016. 145 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

TORO, G. Del. **Teatralidad:** como y por qué enseñar textos dramáticos. Barcelona: Editorial Graó de IRIF. S.L., 2011.

POESIA EM SALA DE AULA: MEDIAÇÃO DE LEITURA DE *O RAPAZ DO METRÔ:* POEMAS PARA JOVENS EM OITO CHACINAS OU CAPÍTULOS, DE SÉRGIO CAPPARELLI (2014)

Vanderléia da Silva Oliveira
Patrícia Romanisio Pereira

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta alguns elementos da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras/UENP, no período de 2018 a 2021, que culminou com a elaboração de uma proposta didática para leitura da obra **O rapaz do metrô***:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos, de Sérgio Capparelli (2014).[1]

O estudo foi desenvolvido com objetivo de abordar o letramento literário em sala de aula, a fim de oferecer aos estudantes a oportunidade de compreender alguns temas desafiadores que os cercam, como a violência e morte, por meio do contato com o texto literário, mais especificamente com a poesia. Neste texto, destaca-se a relevância da formação do professor e seu papel na mediação de leitura, com ênfase na defesa do texto poético, a partir da proposta do uso da SE (COSSON, 2006).

Formação de professor e leitura literária: mediar é preciso

A presença da literatura no espaço escolar tem como principal objetivo a formação do leitor. Assim entendida, ela deveria ser mais bem reconhecida e valorizada nos documentos

1 Dissertação disponível em https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/20550-patricia-romanisio-pereira-1/file. Acesso em: 30 mar. 2022.

que regem o sistema educacional brasileiro e considerada como elemento de formação e humanização do ser, destacando-se a importância de sua contribuição para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do aluno da EB.

Em que pese, todavia, a defesa de sua relevância, o ensino de literatura na escola ainda enfrenta grandes desafios. Muitas abordagens literárias restringem-se somente ao conhecimento sobre a literatura, tais como periodização literária, características de estilo de época e didatização do texto literário como pretexto para apreensão de regras gramaticais. É preciso reconhecer que ela deveria ser abordada a partir de uma perspectiva intercultural para valorizar não apenas os cânones, mas também a diversidade que compõe o universo literário, seja regional ou histórico, de modo a considerar sua natureza intertextual e plurissignificativa, despertando a fruição estética e a proposição de sentido para os textos lidos.

Para além desses aspectos, há que se considerar as tensões e os conflitos relacionados à formação profissional docente, sobretudo, no que diz respeito ao âmbito literário, pois tem suscitado grandes discussões, uma vez que ocupa um lugar central no contexto educacional. No que concerne à leitura e ao ensino da literatura, o professor leitor exerce sobre o aluno a sensibilidade e a ação formadora que provém de uma educação crítica e reflexiva na perspectiva literária. Ou seja, o professor *leitor*, com seu repertório literário, incentiva e estabelece, por meio da mediação de leitura, a ampliação no desenvolvimento da capacidade de formação crítica literária do aluno.

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha uma formação adequada a fim de qualificar a seleção de obras que possam contribuir para a formação do aluno/leitor. Assim sendo, a formação do professor como sujeito leitor-literário está inteiramente relacionada à sua familiaridade com a literatura, visto que o repertório cultural e as experiências de leitura são

elementos fundamentais para a mediação de leitura, a fim de serem formados alunos-leitores perenes. Não se trata, afinal, apenas de professores leitores, mas que contemplem, com proficiência, em suas práticas educacionais, as potencialidades oferecidas pelo texto literário. A partir dessas constatações, outros aspectos ganham destaque, tais como os impactos decorrentes dos documentos norteadores, como observam Porto e Porto (2018):

> Ao verificar o acentuado declínio da literatura enquanto objeto estético a ser contemplado na formação elementar, não é difícil supor que esse fato impacta nos próprios currículos das graduações em Letras. Com tempo de formação e grades cada vez mais enxutos, aderindo a uma profissionalização generalista do saber-fazer, os cursos, embasados em orientações como os da *BNCC*, tendem a fortalecer o desprestígio dado à literatura na formação de licenciados. (p. 20)

Não há como ignorar a desimportância atribuída à literatura e o fato de que o declínio na qualificação docente acarreta danos imensuráveis no desenvolvimento da capacidade leitora dos educandos. Por isso, é necessária a ampliação das práticas teórico-metodológicas no âmbito da formação profissional inicial e continuada na perspectiva da educação literária, que possam proporcionar aprendizagens significativas capazes de contemplar experiências sobre as potencialidades que a literatura oferece e a proposição de sentido em relação ao texto literário. Sob essa perspectiva, André (2009, p. 29) pondera que "[...] a maioria dos professores de literatura ainda é formada em uma única direção: como conhecedores da história literária, da crítica e da teoria, e não como leitores literários". Aspecto que se reflete nos entraves da prática docente no âmbito da EB, pois

a maioria dos professores de literatura não possui proficiência leitora, tampouco dominam um acervo literário vasto e atual, que possa preencher lacunas do processo de formação de um leitor competente, valendo-se apenas de cânones sugeridos nos livros didáticos.

Desse modo, o que se encontra na maioria das práticas docentes é uma postura proveniente de uma formação permeada de tradicionalismo de ordem historicista, baseada na periodização literária, cuja ênfase é atribuída "[...] aos estudos da sequenciação cronológica dos conteúdos, das obsoletas classificações em gêneros literários e ao acúmulo de autores, obras e estilos" (ANDRÉ, 2009, p. 35). Para Oliveira (2018), a formação acadêmica inicial inadequada, a ineficiente formação continuada, a falta de especificação conceitual nos documentos prescritivos em relação ao texto literário, a escolha equivocada da metodologia a ser abordada e as inadequações propostas nos livros didáticos, bem como a falta de autonomia do próprio professor na busca por uma formação efetiva, revelam as fragilidades de uma prática pedagógica fragmentada.

Pode-se reconhecer, certamente, que muitos avanços têm ocorrido no campo da formação docente, conforme Oliveira (2018) apresenta, pois, após a promulgação **da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96** (BRASIL, 1996), a reorganização nos cursos de licenciatura foi necessária, a fim de unir a formação teórica com a prática em sala de aula de modo eficaz, operando algumas mudanças positivas. Nesse sentido, é preciso refletir sobre as atuais práticas de ensino que venham a contemplar e a valorizar as potencialidades oferecidas pelo texto literário, bem como sobre a atualização de conhecimentos sobre metodologias do ensino da literatura. Pensar sobre tais aspectos resulta na busca por aperfeiçoamento e adequações necessárias na perspectiva da educação literária no âmbito da formação inicial docente.

Entende-se que, por meio da leitura de literatura, os alunos aprendem a explorar possibilidades e a refletir sobre as variadas opções para si e para a humanidade. Nessa perspectiva, segundo Cosson (2006), o letramento literário exerce uma função fundamental no processo educativo, pois a Literatura é, para o estudioso, uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Diante disso, cabe ao professor fortalecer este posicionamento crítico, para que possa ir além do simples consumo do texto literário. Em linhas gerais, para se formar leitores capazes de experienciar essa força humanizadora, não basta apenas o exercício da leitura, pois o acompanhamento sistematizado e a mediação docente são fundamentais no processo.

O espaço da poesia nos documentos oficiais e sua relevância em sala de aula

No cenário educacional contemporâneo, várias são as políticas públicas que se materializam em leis e planos, como a **LDB da Educação Nacional** (BRASIL, 1996), os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (BRASIL, 1998), os quais implementaram as primeiras modificações no currículo e nos modos de ensino e o **Plano Nacional de Educação** (BRASIL, 2014). Em sequência, a **BNCC** (BRASIL, 2018) e o **Referencial Curricular do Paraná** (PARANÁ, 2018), Estado brasileiro no qual a pesquisa no âmbito do ProfLetras se desenvolveu. A partir desse horizonte, interessa abordar o lugar do literário no documento mais recente que, em tese, efetivaria uma revisão do contexto anterior e avançaria sobre o tema.

Na **BNCC**, no espaço destinado à Linguagens e suas Tecnologias estão contempladas Arte, Educação Física, Língua Inglesa (anos finais do EF) e Língua Portuguesa. A literatura aparece apenas como um campo de segmentação do componente Língua Portuguesa. Mais especificamente, é referenciada

no Campo Artístico Literário como objeto de manifestação artística e cultural. Não há menção alguma ou direcionamentos voltados à prática docente em relação a uma abordagem de letramento literário na perspectiva de "[...] ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura" (BRASIL, 2018, p. 156). Sob esse aspecto, o texto literário perde as suas especificidades e a ausência como componente curricular demonstra sua desvalorização, negligenciando, em consequência, as especificidades e importância do seu ensino.

Como forma de conhecimento do homem, da história e do mundo, fica evidente a necessidade de se trabalhar o texto literário em sala de aula numa perspectiva de formação plena do leitor, atribuindo à literatura as suas potencialidades de formação e humanização do ser, ainda que tais considerações sejam negligenciadas pela **BNCC**. Além disso, mesmo a **BNCC** citando algumas proposições voltadas à literatura no Campo Artístico Literário, não menciona claramente a abordagem dos diferentes gêneros literários. Há, por outro lado, ênfase aos gêneros digitais, relacionando as práticas educativas às demandas do mercado de trabalho, uma vez que exemplificações e indicações dos gêneros digitais são contempladas prioritariamente. Embora no contexto atual o leitor esteja inteiramente conectado às mais variadas mídias digitais, não se pode negar que o texto literário possui valores e particularidades necessários para uma abordagem formadora. Certamente, pensar em educação literária nesse cenário é um desafio a ser enfrentado pelo profissional da Educação, posto que mediar leitura literária na Era das tecnologias digitais, envolve, além da formação acadêmica, formação técnica necessária para o contato com as novas tecnologias. Porto e Porto, a exemplo, apontam a disparidade no documento ao abordar e privilegiar o letramento digital e o descaso em relação ao ensino literário, lamentando essa ausência na formação do sujeito leitor (2018, p. 19).

Importa salientar que, para o bom desenvolvimento do trabalho docente nesse contexto, é necessário que recursos físicos e estruturais que englobam as mídias digitais estejam em condições de uso para todos os educadores e educandos. Contudo, não é o que se encontra no cenário público educacional, pois a falta de acessibilidade à internet, ausência de equipamentos, entre outras demandas para fins de aprendizagem tecnológica, permeiam a maioria dos ambientes escolares. Ainda, justamente pelo valor do texto literário ser insubstituível e inegociável, é que se faz relevante uma formação sólida e eficiente do profissional de educação para que seja capaz de criar pontes entre o texto literário e leitor por meio do universo tecnológico, valendo-se da literatura como transformadora e essencial à formação do ser. Sob esse aspecto, as inúmeras ferramentas tecnológicas podem enriquecer a experiência do leitor pela variedade de recursos gráficos e facilidade de adentrar ao texto por meio das teias proporcionadas pelos gêneros virtuais, a partir de mediação cuidadosamente planejada, acompanhada e sistematizada.

Quanto ao **Referencial Curricular** (PARANÁ, 2018), constata-se que as considerações em relação à literatura ali presentes não se distinguem daquelas constantes na **BNCC** (BRASIL, 2018), visto que nela se ampara e, por isso, aborda a literatura com igual desprestígio; não a reconhecendo como componente curricular obrigatório, tampouco valorizando a formação de leitores de literatura. Há, registre-se, uma observação mais específica apenas em relação aos anos iniciais, no que diz respeito à abordagem literária, direcionando-a como um dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa (PARANÁ, 2018). Embora, então, entendida como um direito de aprendizagem da Língua Portuguesa, é apresentada num contexto de abordagem voltada à fruição, negligenciando-se o papel

humanizador e reconhecendo-se apenas o lúdico, o imaginário e o encantamento como elementos essenciais de aprendizagem.

Observa-se que os documentos **BNCC** e **Referencial Curricular** dialogam com os anteriores, tais como as **LDB da Educação Nacional** (BRASIL, 1996), **PCNs** (BRASIL, 1998) e o **Plano Nacional da Educação** (BRASIL, 2014), pois confirmam que a literatura há tempos deixou de ser reconhecida como essencial à formação plena do educando, perdendo espaço em meio às demandas contemporâneas digitais. Não à toa, as transformações ocorridas sobre as práticas de linguagem neste século, conforme afirma o documento da **BNCC**, justificam a prioridade atribuída aos mais variados gêneros tecnológicos, que ganham espaço nos documentos oficiais que regem a Educação.

Portanto, no que se refere à formação literária dos educandos no EF a **BNCC** (BRASIL, 2018) e o **Referencial Curricular** (PARANÁ, 2018) apresentam a literatura como objeto de ensino, porém não essencial para sua formação, considerando que a verdadeira educação literária vai muito além do que abordam os documentos oficiais. Quanto ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual João Turin, campo de pesquisa do estudo realizado, também não se encontram nele considerações específicas à educação literária. Abordagens de gêneros digitais prevalecem em detrimento aos literários e o documento acaba sendo recorte dos demais documentos oficiais, sendo que a literatura aparece apenas como um dos Direitos Específicos de Aprendizagem de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2019). Especificamente sobre a poesia, foco de nosso interesse, tanto a **BNCC** quanto o **Referencial Curricular** abordam o gênero somente no que diz respeito às habilidades, não mencionando ou orientando a um trabalho mais específico e sistematizado. Nesse sentido, as orientações propostas pela **BNCC** estão relacionadas à interpretação de recursos expressivos da linguagem

poética, análise dos efeitos de sentido, da interação entre elementos linguísticos e recursos paralinguísticos, negando aos estudantes o papel da poesia como um bem social e indispensável para a formação do ser.

Assim compreendida, e para além das indicações expressas nos documentos, elencadas em algumas habilidades específicas no âmbito da Leitura, Oralidade e Produção de Texto, a abordagem da poesia em sala de aula necessitaria de maiores orientações para que houvesse uma prática pedagógica mais coerente e eficaz. Nas orientações, ainda que a análise de efeitos de sentido e de recursos linguísticos ganhem espaço, o papel formador que a leitura da poesia pode desempenhar como o de construção de subjetividade, sensibilidade e capacidade crítica, fica em segundo plano. Isso porque a falta de procedimentos teórico-metodológicos dificulta e impede o desenvolvimento efetivo no processo de ensino aprendizagem e, conforme alerta Pinheiro (2018, p. 9), "Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos".

Destaca-se, ainda, que em uma pesquisa feita nos guias de escolhas dos livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), referente aos anos 2018 e 2020, a poesia não aparece como gênero fundamental para a formação de leitores. No guia PNLD/2018 EM, de 190 obras somente 19 são pertencentes ao gênero poesia; já no guia PNLD/ 2020 anos finais do EF, apenas 25 de 342 obras. A pouca indicação de livros de poemas pode ser compreendida como resultado do desprestígio atribuído ao gênero, tendo em conta que o volume das publicações em prosa supera aos das publicações em verso. Importante informar que o PNLD é responsável pela aquisição e distribuição de materiais para as escolas públicas brasileiras, sendo que parte do programa, o PNLD Literário, envolve a entrega de obras literárias para o acervo literário da sala de aula.

Portanto, discussões e questionamentos em relação à abordagem do texto poético no âmbito escolar e a pouca importância atribuída ao gênero são fundamentais. Por exemplo, para corroborar com essa necessidade de reflexão sobre a desimportância que se tem dado à poesia, Ribeiro e Miranda evidenciam que o gênero poético não está presente nas leituras da maioria da população, perdendo espaço para outros gêneros textuais e ocupando apenas o 7º lugar nas indicações (2020, p. 57).

Pinheiro (2018) também destaca que a poesia na prática pedagógica é o gênero com menor prestígio, em detrimento dos demais. Dessa forma, há um distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico; situação que pode ser comprovada pela sonegação da importância atribuída à poesia nos documentos norteadores da Educação, conforme demonstrado. As sequelas resultantes do não acesso à poesia são desastrosas, visto que ela exerce uma importante função social e proporciona um encontro íntimo entre leitor-obra, que aguça emoções e sensibilidades do leitor. Em outras palavras, a poesia ensina algo sobre si mesmo, tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem, por isso, segundo aponta Pinheiro (2018, p. 13), além de ser um direito, o contato com o gênero tem a potencialidade de transformar a vida do leitor.

Para que haja leituras desafiadoras a escola deve proporcionar metodologias efetivas para a prática pedagógica, considerando a especificidade estética e a autonomia do gênero, pois, de modo geral, o que se verifica é a abordagem dos poemas meramente pragmática e técnica, geralmente articulada com a aprendizagem de elementos linguísticos, como afirma Lajolo (1993, p. 37): "O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz".

Pilati também chama atenção para a quase inexistência de práticas pedagógicas que proponham sistematicamente a abordagem do texto literário, seja ele em verso ou em prosa. Nesse sentido, no que tange à poesia, os problemas se agravam ainda mais, pela sua falta de lugar no ambiente educacional. Para o autor, "[...] a poesia é práxis vital porque, assim como as outras artes, é capaz de refletir e de produzir a humanidade dos seres humanos" (2018, p. 16). No caso dos livros didáticos, algumas práticas docentes demonstram que o ensino do gênero poético em sala de aula é voltado a uma abordagem protocolar, apenas reproduzindo instrumentalizações técnicas, nomenclaturas teóricas, esquematizações e, muitas vezes, sendo utilizada como pretexto para discutir conteúdos de outros domínios do conhecimento científico, artístico, teórico ou filosófico, perdendo-se o potencial estético e humanizador da linguagem poética. Cabe salientar a importância de ofertar o gênero ao aluno, destacando sua especificidade estética no âmbito de formação integral do ser humano. Desse modo, a *desescolarização da poesia* (PILATI, 2018, p. 62) se faz necessária e urgente. Por isso, levar a poesia para a sala de aula, na perspectiva de ser um instrumento formador e humanizador, exige do educador uma postura emancipatória e empenhada em relação à educação, mediando a leitura com procedimentos estimuladores que alcancem a plenitude do texto poético.

Cabe ao professor o papel de provocador, estimulando por meio da leitura dos textos poéticos a criticidade e capacidade de formulação de hipóteses conscientes e compreensíveis sobre um texto, a fim de promover para o aluno leitor um encontro com o poeta, desenvolver sua sensibilidade e autonomia, expandindo os limites institucionalizados por um hábito pedagógico pragmático e utilitarista do poético. Para tanto, o professor de literatura necessita ser sensível ao texto poético, como ressalta Averbuck (1985), tornando-se um porta-voz

dessa comunicação, pois um docente indiferente e fechado ao apelo da arte interrompe a carga emocional provocada pela sensibilidade da poesia. Trata-se, não de um ensino, mas de uma vivência com a poesia, buscando a essência da sensibilidade e expressão humana. Como afirma a autora: "[...] a poesia na escola pode cumprir, portanto, um papel integrador na medida em que, apoiando-se na palavra do aluno e do poeta, busca a essência da expressão do homem" (p. 82).

São muitas, certamente, as fragilidades e os percalços dos procedimentos metodológicos para uma efetiva prática pedagógica em torno da leitura de poesia. A liberdade de ler, debater, escrever, refletir e interagir são elementos que devem estar vinculados ao processo educativo de leitura literária; em outras palavras, uma educação literária ativa e emancipatória.

Poesia para jovens e a obra *O rapaz do metrô*: poemas para jovens divididos em oito chacinas ou capítulos

A consolidação da classe média e o avanço da industrialização foram acontecimentos que alavancaram o crescimento do mercado editorial brasileiro no século XX, impulsionando obras voltadas ao público infantojuvenil. A alta receptividade dessas obras se deu, além da linguagem muito próxima ao contexto juvenil, pela inovação nos temas abordados, os quais, outrora, não eram evidenciados. Em geral, são histórias que abordam a violência em suas múltiplas faces, corrupção, narcotráfico, miséria, crises de identidade, problemas familiares, morte, conflitos psicológicos, dentre muitos outros que afligem à adolescência, faixa etária em que são necessárias reflexões e reformulações de conceitos sobre si mesmo e sobre seu papel na sociedade.

Também o avanço tecnológico trouxe inovações significativas no âmbito da literatura infantil e juvenil, oportunizando

projetos gráfico-visuais que ganham forma persuasiva para atrair aos jovens, gerando grandes demandas ao mercado editorial contemporâneo. No que se refere especificamente ao gênero poético, ele apenas adquire visibilidade em meados do século XX com autores como Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa, que inauguram uma nova poética infantil. Aguiar e Ceccantini (2012) ressaltam que houve um crescimento significativo de livros de poesia, os quais representaram uma média de dez por cento de toda a produção literária voltada ao público infantil e juvenil, o que demonstra a importância do gênero para o mercado editorial e o fato da poesia infantil ter atingido a sua maioridade entre 1960 e 1970.

Foi nesse período que surgiram novos autores e obras voltadas à especificidade desse público leitor, dando-lhe *voz* e despertando reflexões com temas comuns ao universo lúdico das crianças. Já a poesia endereçada especificamente ao público juvenil vem ganhando representatividade no contexto contemporâneo, apesar do mercado editorial ainda privilegiar a infantil, ao tematizar as fortes emoções experimentadas pelos leitores que se encontram no período da adolescência. Nesse sentido, a descoberta do amor, o medo, a violência, a desagregação familiar, o preconceito, dentre tantas outras situações que envolvem o jovem leitor, figuram como temas presentes.

É importante mencionar que, ao destacar as formas inovadoras e inusitadas que compõem a maioria das obras voltadas ao público juvenil, verificamos que aspectos gráfico-visuais e inovações temáticas, que permeiam os versos contemporâneos, são elementos primordiais na receptividade das obras pelo mercado editorial e pelos jovens leitores. Conforme afirmam Aguiar e Martha:

> No que diz respeito à rubrica "poesia juvenil", questão ainda polêmica entre especialistas, mas já considerada

> assunto de reflexão mais demorada entre poetas e editores, a publicação de um conjunto importante de obras, cujos versos veiculam sentimentos, emoções, expectativas e desejos mais próximos de jovens e adolescentes, em formas inovadoras e inusitadas, autoriza apontar o acervo como destinado a esse público, embora não só a ele. (2018, s./p.)

Nesse sentido, o "mergulho do eu-poético no mundo fragmentado", segundo Aguiar e Martha (2018), envolve sobremaneira o público leitor juvenil, proporcionando a identificação com as personagens da obra. Trata-se "[...] de uma literatura juvenil em que o leitor não apenas se identifique com a leitura, mas sinta-se parte dela, quer ele já tenha vivenciado ou não as experiências lidas" (ALVES; BARBOZA, 2020, p. 34). A exemplo, a forte temática sobre violência em suas mais variadas formas, social, física, psicológica, é intensificada nos versos de Sérgio Capparelli (2014), na obra **O Rapaz do Metrô:** poemas para jovens divididos em oito chacinas ou capítulos, ponto de partida para proposição da SDE de leitura. Nela, o autor utiliza a poesia narrativa para abordar o preconceito em meio à realidade violenta repleta de mortes em uma comunidade de São Paulo. O metrô é o fio condutor da história, proporcionando uma ligação entre o leitor e o eu-lírico em uma única jornada.

Sobre os poemas narrativos, Salles (2012) ressalta que o gênero provém de um percurso longo e sinuoso, sendo o resultado de uma complexa tradição cultural, tendo como ponto de partida as composições da tradição clássica, caracterizando-se como manifestação literária em versos, constituída de narração ficcional de fatos ou ações antropomorfizadas. O autor ainda observa que "[...] as ações desencadeadas nesses poemas são motivadas invariavelmente por personagens diante de um conflito que exige o enfrentamento e ou resolução o que pode levar ao leitor à fruição ou à vivência do que vive a personagem"

(SALLES, 2012, p 146). Cabe mencionar que a obra **O Rapaz do Metrô** (2014), pertencente ao gênero lírico, volta-se ao público juvenil, também apresentando características peculiares de uma literatura verista[2], pela forte presença de denúncia social que permeia a poesia narrativa, levando o leitor a identificar-se e a sensibilizar-se com os elementos abordados.

Diante do exposto, para abordagem do texto poético em sala de aula, entende-se que cabe ao professor proporcionar estratégias de estudo sistematizado e planejamento que alcancem o público potencial, ou seja, espera-se que possa "[...] buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem" (PINHEIRO, 2018, p. 123). É sob essa perspectiva que indicamos a leitura de **O rapaz do metrô** (2014) para uma turma de 9º ano do EF II.

O livro em análise é composto por poemas narrativos inseridos em uma macronarrativa voltada especificamente ao público juvenil, conforme explicitado no subtítulo da obra. A história é contada em oitenta e oito poemas divididos em oito capítulos, sob a ótica de um rapaz de dezesseis anos de idade, *quase branco*, trabalhador, observador, vítima de uma sociedade preconceituosa, violenta e egoísta. Morador da Zona Sul de São Paulo, o eu-lírico convive diariamente com a realidade violenta, presenciando situações de descaso, racismo, morte, entre tantas outras, as quais precisa enfrentar com maturidade,

2 A tendência verista aborda temas atuais característicos dos maiores dilemas do século XXI. Surge na literatura juvenil e se divide em duas vertentes: partindo de fatos contextos da realidade vivenciada pelos jovens leitores contemporâneos, permitindo à ficção aflorar como elemento estético de destaque na obra; outra que, embora tente se adequar literariamente ao jovem, não consegue realizar um bom nível ficcional, limitando-se a referências históricas e sociais mais imediatas. Fonte: Valente (2010). Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8123/5812

apesar de estar em uma idade de transição entre a infância e a fase adulta.

A estrutura da obra é em versos e apresenta uma sequenciação narrativa, tais como situação inicial, conflito, espaço, personagens e desfecho, sob narração do eu-lírico, que conta a sua história. Basicamente, o enredo apresenta a história desse jovem que, em uma situação de grande violência, presencia o assassinato de seus amigos e de sua amada Beatriz e, acidentalmente, acaba registrando esse episódio, levando-o a temer por sua vida e a refletir sobre suas decisões e seus sentimentos. Os poemas não seguem uma métrica específica ou rimas, sendo que o tom narrativo tematiza e revela as diversas faces da violência através das linhas do metrô de São Paulo, fio condutor da obra.

O aspecto gráfico visual é também relacionado à violência e vandalismo. As cores do título, na capa, remetem ao sangue derramado nas várias chacinas narradas no decorrer da história, além da grafia e posição das letras do título e subtítulo, que lembram carimbos de registros policiais. Da mesma forma, as imagens de pichações no metrô demostram a falta de zelo em meio a um cenário perturbador e caótico. O texto escrito na contracapa, também em letras na cor vermelha, reproduz a forma de escritas datilografadas ou carimbadas, como as de documentos de *Boletins de Ocorrências*, como na página 5, em que o título da obra **O rapaz do metrô** remete a essa forma tipográfica, figurando um contexto que envolve crimes, depoimentos e afins.

A obra apresenta oito imagens em preto e branco, uma em cada capítulo, antecedendo os poemas respectivos, referindo-se às mortes e aos diversos contextos violentos presenciados pelo eu-lírico, sugerindo e antecipando ao jovem leitor as possíveis leituras e abordagens temáticas. Percebemos que, além do conteúdo ser voltado ao público juvenil, o aspecto gráfico visual da obra chama a atenção, por exemplo, pois a apresentação

do livro se destaca ao refletir as mais difíceis situações relacionadas à violência em meio a um cenário urbano e a luta para sobrevivência e superação ante à discriminação racial. Pela leitura dos poemas, o leitor é envolvido em uma narrativa carregada de subjetividade, o eu-lírico apresenta os seus conflitos interiores, traumas, anseios e seus enfrentamentos diante da brutal violência.

Ainda que a proposta da obra se vincule à violência urbana, o texto da contracapa – sinopse - traz uma mensagem convidativa à leitura do livro, abordando e alertando o leitor com uma linguagem metafórica em relação ao *vão* entre o trem e a plataforma. Essa imagem pode ser comparada à fase de transição entre a infância e a juventude, período repleto de sonhos e desafios, necessitando de maturidade e sabedoria para enfrentá-los e realizá-los: "Cuidado com o vão entre o trem e a plataforma. Ou seria o vão entre o sonho e a possibilidade de realizá-lo? Embarque neste trem e descubra em meio as paradas, descritas com força poética, mazelas e belezas de uma vida marcada pela luta e pela discriminação" (CAPPARELLI, 2014).

Na primeira página e também no primeiro sumário, as imagens lembram o mapa metroviário da cidade de São Paulo, contendo, porém, os títulos dos poemas de cada capítulo no lugar das respectivas estações. Os sumários, portanto, orientam o desenrolar da história. Entre eles, uma imagem, como se fosse uma placa, chama a atenção, apresentando a letra de uma canção infantil de ninar *Tutu Marambá*, porém a última palavra é substituída da letra original – "voltar" por "matar", refletindo mais uma vez a violência presente até mesmo no universo infantil: "Tutu Marambá/Não venha mais cá/Que o pai do menino/Te manda matar" (CAPPARELLI, 2014, p. 9). Cabe mencionar a importância do posfácio para a compreensão da obra. Composto por dois textos intitulados *Direitos Humanos e Aplicação da Lei* e *O respeito aos Direitos Humanos dificulta*

o trabalho da polícia?, sendo o primeiro expositivo e o segundo argumentativo (retirado do próprio código de conduta proposto na Dinamarca e também baseado no guia das Nações Unidas), ambos instigam o leitor a refletir sobre os direitos humanos ligados às práticas policiais e à aplicação da lei.

O primeiro poema inicia-se apresentando uma cena de crime, a primeira chacina. Composto por uma linguagem impactante, intitulado de *Os cavaleiros,* traz à tona a crueldade nos atos violentos dos possíveis assassinos (CAPPARELLI, 2014, p. 17). Composto por quatro quartetos de versos curtos, quatro a oito sílabas poéticas e sem rimas, a pontuação também recebe um destaque diferenciado. A preferência pela utilização de pontos finais, na maioria dos versos, denota a rapidez na sequência da narração das ações trágicas e frias. Os versos são carregados de violência, sobretudo os últimos dos quartetos, os quais aludem à indiferença em relação à vida, a utilização das armas como se fossem brinquedos, para cada bala ou morte, recorrente, beijos: "Fuzis de brinquedo", "Cada bala, um beijo", "Um sangue vermelho", "Com sangue já velho". O próprio título *Os cavaleiros* chama a atenção pela imponência presente, simbolizando o poder sobre os mais vulneráveis, numa referência aos quatro cavaleiros do Apocalipse, último livro da **Bíblia**, conforme Camilo destaca: "Assim, o eu narrativo se vale de referências também da religião para compor os poemas que apresentam as chacinas, conciliando tradição e conhecimento popular (2019, p. 55).

A apresentação do eu-lírico com o poema *Quem eu sou* ameniza a agressividade na linguagem e mostra ao leitor quem realmente é **O rapaz do metrô**. Entre tercetos e duetos, com estrutura bastante irregular é apresentado ao leitor o protagonista. Com apenas dezesseis anos, o jovem se diz responsável e trabalhador na manutenção do sistema de freios. Os dois últimos versos do poema chamam a atenção por sugerirem a

oscilação do comportamento juvenil, ora adulto demais com as particularidades do trabalho, ora adolescente, com a ligação entre a escola e amigos somente: "Entre a casa e o trabalho, / Entre a escola e os amigos". Igualmente, a irregularidade na estrutura do poema remete às inconstantes características do eu-lírico, típicas do público juvenil.

O metrô também pode ser entendido numa linguagem metafórica como uma representação da *vida*, no qual pessoas embarcam e desembarcam constantemente, deixando apenas lembranças. E ele, o rapaz, tendo o metrô como seu primeiro emprego, fica responsável por sua manutenção e, assim como na vida real, acaba presenciando situações violentas que o deixam horrorizado e que demandam sábias atitudes para o enfrentamento e resolução de questões. No entanto, muitas vezes acaba se deparando com sentimentos, como os de revolta, medo e angústia, refletindo o típico comportamento juvenil, que aparenta maturidade ou infantilidade diante dos problemas e dificuldades enfrentados.

No poema intitulado *No dia seguinte* poema *Vergonha* traz à tona essa questão, ainda no primeiro capítulo, há a descrição da manhã, após uma violenta chacina. Composto por quatro quartetos e apenas dois tercetos, o poema sinaliza a constante repetição das violentas cenas descritas, principalmente nos dois últimos versos "Começou de novo/A matança, vizinha!" remetendo à banalização da presença da violência e mortes. Outro elemento que chama a atenção é a linguagem policial, ao mencionar os possíveis responsáveis pela tragédia, "bilhões", "caixa dois", conforme destacam Alves e Barboza (2020):

> Tratando de uma realidade bem específica de uma comunidade que está em constante conflito com policiais e criminosos milicianos e do tráfico de drogas, há a presença de um vocabulário próprio dessas relações, tendo,

> inclusive, uma nota de rodapé explicando alguns termos que o autor chama de gírias policiais. (p. 37)

No que diz respeito ao sentimento de revolta em relação à discriminação racial, o poema *Vergonha* traz à tona essa questão. Com uma estrutura fixa de cinco quartetos, ele se relaciona amplamente com as constantes situações de descaso e discriminação, as quais permeiam o contexto do eu-lírico de modo permanente. Além desses aspectos, há também uma referência à obra **Macunaíma** (1928), de Mário de Andrade, conforme aponta Camilo (2019):

> Macunaíma precisa banhar-se para ficar branco e assim poder sobreviver na cidade, para ter o seu 'passe livre' para o sucesso de sua empreita, tal qual o rapaz do metrô que, naquele dia, estava livre da batida policial por ter um tom de pele diferente do que era buscado no dia. (p. 63)

O fato do eu-lírico se considerar um *quase branco* e se envergonhar pela maneira com que as pessoas são tratadas, baseadas apenas na cor de sua pele, faz com que a revolta de presenciar esse descaso tome conta de seus pensamentos. A cor escura de seu pai o faz enaltecer ainda mais a necessidade de valorização de sua etnia e os versos narrados no poema demonstram a total inconformidade com esse racismo (CAPPARELI, 2014, p. 46).

No capítulo dois, especificamente no décimo primeiro poema, *Praça Benedito Calixto*, há a apresentação de um poema descritivo, cujas cenas e imagens contemplam detalhadamente a caracterização do local e sugerem ao leitor a sensação de prazer e felicidade do eu-lírico, fugindo do contexto e da linguagem violenta contemplada nos demais poemas. Com descrições e fortes referências intertextuais, como Descartes, Manuel Bandeira, entre outras, o poema revela um momento de

alegria em meio a um cenário caótico, apresentando, também, a personagem Beatriz ao leitor: "Hoje fui conhecer/A Praça Benedito Calixto/Não sozinho, com Beatriz,/De quem gosto, logo existo. [...]" (CAPPARELLI, 2014, p. 47).

Dentre tantos elementos intertextuais, a referência a Dante Alighieri se sobressai, como um resgate ao clássico em referência à obra **A Divina Comédia**, nomeando personagens e outros aspectos relacionados à estrutura e elementos que compõem o texto canônico. A personagem Beatriz, aqui apresentada, e que tem a afeição do protagonista, é o elemento principal que rege a trama, além do fato de fazer referência à musa inspiradora, tendo ambos um trágico e triste destino. Igualmente ao poema clássico, o personagem mantém um amor platônico por Beatriz e ambos os protagonistas necessitam seguir uma jornada, seja num barco ou num metrô, em busca de certezas e verdades.

O protagonista, ao longo dos capítulos, depara-se com muitas perdas, pessoas queridas, amigos, amores, que se vão tragicamente tragados pela morte, sem motivo ou direito de se defender, restando-lhe apenas lembranças, inconformidade e revolta. Nesse sentido, a forte presença da denúncia social acentua-se em alguns poemas específicos. A exemplo dessa proposição, temos o poema *Grafitti ao lado do Bello Bello*, composto por apenas um quarteto, com versos curtos. Nele, o eu-lírico posiciona-se claramente contra o sistema corrompido e corrupto que direciona as ações criminosas e ainda se mantém no poder: "A coisa está preta, Bello,/Ninguém sabe quem é o bandido/Se quem mata a céu aberto/Ou quem mata escondido" (CAPPARELLI, 2014, p. 51).

A descrição da trágica morte de Beatriz e o incidente com o registro da cena do crime dão início ao terceiro capítulo ou terceira chacina, com o poema "*Kiko*, *Nando*, *Du e José*". A partir dele, o eu-lírico sofre a dor da perda de seu grande amor

e as incansáveis perseguições por testemunhar o terrível e triste momento (CAPPARELLI, 2014, p. 56). Instaura-se o principal conflito. De espectador dessa triste realidade, ele passa a ser o alvo principal, ou seja, a possível próxima vítima; dos momentos narrados de alegria com os amigos, agora somente dor, tristeza e medo. O poema é composto por sete estrofes que variam entre oito, nove e dez versos, prevalecendo os de oito. Não há regularidade na metrificação e a pontuação também se destaca, uma vez que é utilizado o ponto final no término de cada estrofe, dando a ideia de movimento e velocidade com a narração das sequências das cenas. Com uma linguagem descritiva, o eu-lírico transmite a sensação de euforia e felicidade antes do ocorrido até a quinta estrofe; já nas duas últimas, o terror e o medo se destacam entre os versos, e o leitor é envolvido pela "narrativa", compartilhando as emoções e tormentos que guiam o pensamento do eu-lírico.

O poema *Claro que estou louco!* demonstra a expressividade do eu-lírico após ter presenciado tamanha violência e crueldade diante dos seus olhos através das lentes da câmera de Beatriz. Em apenas uma longa estrofe, composta por trinta versos, o eu-lírico traz à tona a dor e indignação pelas vidas ceifadas, em especial a de Beatriz. A forte presença de metáforas, comparando-o a um retrato pálido ou a um oceano, denotam a solidão que o corrompe e que atormenta cruelmente seus pensamentos. Também com a certeza permeada de revolta, no último verso "um dia tem de acabar!", ele se posiciona a lutar e seguir em frente, ainda com o coração doloroso, mas tal qual o metrô, que faz algumas paradas, entregando cada um a seu caminho - ou cada um seguindo sua jornada -, segue cumprindo o seu propósito:

> Depois da morte da Beatriz/Foi cada um por si e a dor/Por todos, naquela ânsia/De estar sozinho, no

> burburinho/Das coisas ao redor, aparente/Náufrago depois do naufrágio/Ou melhor, bêbado sem ter bebido,/À beira da voragem, em círculos/Me espiralo, me redemunho/No que sinto, pronto, estou louco, [...]". (CAPPARELLI, 2014, p. 60)

A narrativa prossegue, figurada pelo medo, indignação, revolta, solidão, ameaças. Além do eu-lírico sofrer com as terríveis lembranças e ainda conviver com as contínuas chacinas no bairro em que vive, agora é alvo de perseguição. O poema *Encontro na Angélica* apresenta numa longa estrofe de vinte versos, que descreve o encontro com o possível culpado e, em seguida, apenas uma única estrofe com um verso, finaliza o poema deixando muitas informações implícitas: "Instantes depois, também lentamente, passa a ronda" (CAPPARELLI, 2014, p. 66). Ao findar a narrativa, na resolução desse principal conflito, em que a perseguição o assombra e a morte se aproxima, o aprendiz se depara com um promotor de justiça. O medo e a dúvida de não saber ao certo em quem confiar, entregar ou não o vídeo que registra a chacina, fazem com que o jovem tema sobre essa decisão. A desconfiança fica em sua mente, dificultando a possível resolução do impasse, como demonstrado no poema *O Senhor vende sentenças?* (CAPPARELLI, 2014, p. 117). Nele, percebe-se a razão óbvia pelo promotor querer fazer justiça: a situação descrita sobre a morte de seu próprio filho e a intolerância diante dos fatos ocorridos emociona o eu-lírico, tal como o próprio leitor, que interage e mergulha na profundidade da narrativa. Com uma estrutura fixa de onze tercetos e apenas a última estrofe com um verso, o poema permite essa interação, visto que a angústia de decidir pelo certo ou pelo errado também atinge o próprio leitor.

A narrativa segue ao fim e o jovem rapaz faz justiça e entrega o tão temido vídeo revelado no poema *Aleluia*. Com uma estrutura fixa de oito tercetos, no próprio título se percebe

o alívio por ter feito a escolha correta. No entanto, no poema são apresentados também os dois lados: aqueles que se sentem aliviados e cantarolam a vitória e aqueles que se entristecem – comparados pelo eu-lírico como "urubus em revoada", pois os consideravam como amigos (CAPPARELLI, 2014, p. 136). Ao final, percebe-se que, embora as situações de violência e preconceito narradas ao longo da obra causem impacto no leitor, a poesia, com sutileza, mostra a triste realidade de muitos jovens no contexto atual. A luta diária de uma vida repleta de responsabilidade, desilusões, desafios e sobrevivência, em meio a um cenário cruel e egoísta, permeia a realidade de muitos dos nossos jovens leitores, proporcionando-lhes a identificação com a obra. Pela leitura de obras como a de Capparelli, muitos jovens podem refletir e se tornar mais críticos e conscientes. É o que se espera da sugestão expressa no tópico a seguir.

Mediação de leitura: SE de leitura de *O Rapaz do metrô*

Em defesa da abordagem da leitura literária em sala de aula, Cosson parte da perspectiva metodológica de que a aprendizagem da leitura é mais do que somente adquirir uma habilidade e que para tornar-se leitor é preciso ir além do hábito regular de ler. Para o autor, aprender a ler e ser leitor são práticas sociais transformadoras das relações humanas (COSSON, 2006, p. 40), por isso, propõe, para o desenvolvimento de práticas de leitura do texto literário, três perspectivas metodológicas: a *técnica da oficina*, que consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento – aprender a fazer fazendo; a segunda é a *técnica do andaime* - nesse caso, o professor deve sustentar as atividades a serem desenvolvidas de maneira autônoma pelos alunos e a terceira, a *técnica do portfólio* - que oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante o percurso de leitura. A

partir desses pressupostos, a proposta desenvolvida na pesquisa no âmbito do ProfLetras,[3] seguiu os procedimentos da SE de leitura, constituída por sete etapas: *Motivação*, *Considerações iniciais*, *Leitura*, *Primeira Interpretação*, *Contextualização*, *Segunda Interpretação* e a *Expansão*. A sequência didática foi elaborada para ser executada em um conjunto de vinte e três aulas, destinadas a uma turma de 9º ano do EF.

Para a primeira etapa, da *Motivação*, com duração de uma aula, o objetivo foi o de preparar o aluno, instigando-o e provocando-o, por meio de atividade lúdica e motivadora, a fim de que pudesse interessar-se pela leitura da obra, motivado pela leitura de uma reportagem e a realização de um *quiz* em relação a curiosidades e conhecimentos sobre o metrô de São Paulo.[4] É importante lembrar que todas as atividades devem ser elaboradas e impressas antecipadamente, para que não haja nenhum contratempo durante a aplicação da sequência. Do mesmo modo, cabe salientar que todas devem ser armazenadas em pastas, como *portfólios*. É importante mencionar que o docente deverá, antes da leitura da reportagem, instigar os alunos em relação a seus conhecimentos prévios sobre o assunto a ser abordado na reportagem. O *quiz* interativo contém dez questões no intuito de testar conhecimentos sobre o meio de transporte abordado. Considera-se que ele, além de testar conhecimentos, amplia o universo do aluno, contemplando imagens atrativas e conteúdos significativos. A turma pode ser organizada em um único círculo, para que seja formada uma roda de conversa para as discussões propostas.

Como segunda etapa, *Considerações iniciais,* com duração de duas aulas, objetiva-se apresentar aos alunos uma breve

3 Produto educacional completo está disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/20548-patricia-romanisio-pereira/file

4 Disponível em https://patiosaobento.com.br/metro-sao-paulo-50-anos-quiz/. Acesso em: 10 maio 2021.

biografia do autor e oportunizar o contato físico com a obra. É importante que a apresentação do autor não seja permeada de detalhes como datas e outras características que não estejam relacionadas à obra, especificamente. Sendo assim, devem ser oferecidas apenas informações básicas ligadas ao texto. Podem ser apresentadas a imagem do autor e algumas informações pessoais de maior relevância, como também dados sobre suas principais obras. O docente pode apresentar as informações em *slides* projetados em *datashow* e os alunos poderão acompanhar com cópias impressas.[5]

A apresentação física da obra, para além dos elementos paratextuais, também é uma estratégia para justificar sua escolha. É importante que, ao apresentar as imagens da obra, questões sobre o aspecto gráfico visual sejam amplamente exploradas, a fim de propor indagações sobre a possível temática do livro e o público alvo. Primeiramente, abordar a partir da capa, as imagens, cores, fontes, título e subtítulo; em seguida, ler a contracapa e verificar possíveis inferências em relação ao texto. Segue-se, então, com as leituras dos textos que compõem as orelhas (síntese da obra e dados do autor) e a parte interna do livro, como os sumários e as imagens que abrem cada capítulo, bem como o posfácio, o qual oferece uma reflexão ao discutir a temática dos direitos humanos e aplicação da lei; assunto amplamente abordado no conteúdo da obra. Importante ressaltar que cada aluno deve ter seu exemplar em mãos para iniciar a leitura individual da obra e em cada etapa será instigado a manifestar criticamente e reflexivamente seus posicionamentos.

Na terceira etapa, *Leitura*, com duração de uma aula, deve-se negociar com os alunos os prazos de finalização da leitura, que deverá ser realizada extraclasse. Dessa maneira,

5 Disponível em http://literaturainfantojuvenil-poesia.blogspot.com/2016/05/sergio-capparelli.html. Acesso em: 01 jan. 2020.

é importante que seja organizado um cronograma de leitura, indicando-se a data adequada para o término, e que haja um acompanhamento do processo pelo docente a fim de auxiliar e orientar as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes, bem como a verificação da efetividade da leitura extraclasse realizada, que pode ser feita por meio dos intervalos de leitura; momentos de enriquecimento da leitura do texto principal, podendo, inclusive, utilizar-se de outros textos, literários ou não, com o propósito de dialogar com a obra. Cosson (2006) destaca a importância dos intervalos: "É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos, diagnosticando problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração" (COSSON, 2006, p. 64). Sugere-se a divisão em três intervalos de leitura: primeiro e segundos capítulos – 1º Intervalo; terceiro e quartos capítulos – 2º Intervalo; quinto e sextos capítulos – 3º Intervalo; e, então, leitura final dos dois últimos capítulos. Nesta etapa, é importante oferecer ao aluno o diário de leitura, para que possa anotar possíveis dúvidas, alguns trechos importantes, vocabulários, impressões pessoais, conforme a progressão da leitura da obra, bem como o acompanhamento, orientação e auxílio do professor.

No primeiro intervalo, com duas aulas, será verificada a compreensão de leitura dos primeiros capítulos (p. 15-51), além de oportunizar a reflexão sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo. Sugere-se assistir ao videoclipe **Canção Infantil** – Cesar MC. Feat. Crystal. [6] Em decorrência, os alunos poderão perceber, além dos elementos intertextuais, algumas semelhanças entre o videoclipe e a obra de Capparelli, pois os conflitos vivenciados pelos protagonistas, a luta e o descaso social em meio a um cenário perturbador e a indignação pelas mortes

6 Disponível em https://youtu.be/Ri-eF5PJ2X0. Acesso em: 05 mar. 2020.

ocorridas por tamanha brutalidade, são próximas à realidade de muitos jovens leitores, uma vez que esse público possui notável familiaridade com o gênero *rap*, o que facilita a compreensão contextual abordada no gênero. É oportuno, também, proporcionar aos alunos o conhecimento sobre as narrativas estruturadas em versos, que compõem os chamados poemas narrativos. Ainda, cabe abordar o diálogo com a tradição poética, resgatando o tema do clássico, a partir de Dante Alighieri, que propicia o contato do jovem leitor com a poesia narrativa e, ao mesmo tempo, retoma o cânone. Na sequência, a fim de refletir sobre as principais ideias contidas na letra da música, bem como suas inferências intertextuais, pode-se apresentar vários questionamentos relacionando os textos.

Para o segundo intervalo, com duração de duas aulas, deve-se verificar a compreensão de leitura dos capítulos 3 e 4 (p. 53-86) e fazer inferências entre imagem proposta e a obra lida até este momento. Sugere-se apresentar a imagem (Charge)[7] aos alunos por *slide* em *datashow,* para que possam acompanhar e analisar os detalhes com maior efetividade. No entanto, cabe também entregar cópias impressas para que sejam arquivadas nas pastas, juntamente com os demais registros das atividades propostas. É importante ressaltar que o docente deve instigar os alunos a dialogar e interagir oralmente com os demais sobre as possíveis interpretações. Questões relacionadas à escolha das cores, expressões faciais, o estilo das roupas, as pessoas envolvidas na imagem, entre outros aspectos, deverão ser contempladas e explanadas nesse momento, sugerindo-se, inclusive, leitura do poema *Ronda* (p. 81) e *Entrevista com a mãe que perdeu o filho* (p. 40), em confronto com a imagem.

7 Disponível em https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/sp-no-diva/e-se-a-policia-federal-entrasse-de-vez-no-combate-aos-grupos-de-exterminio-no-brasil/ Acesso em: 20 abr. 2020.

No intervalo 3, com quatro aulas, será verificada a leitura dos capítulos 5 e 6 (p. 87-117). Podem ser apresentados aos alunos elementos que configurem uma narrativa policial por meio da leitura do conto **Os crimes da rua Morgue**, de Edgar Allan Poe.[8] Antes de iniciar a leitura do conto, é necessário que seja apresentado aos alunos um vídeo explicativo que contemple algumas curiosidades sobre o texto, tais como abordagem temática, detalhes informativos sobre o autor, contexto de produção, dentre outros aspectos favoráveis à compreensão do texto.[9] Por se tratar de um conto extenso, convém que a leitura seja feita durante as aulas destinadas para essa finalidade e também que seja mediada pelo docente.[10] Poe, além de ser conhecido com seus contos de horror, também foi um dos precursores das histórias policiais. Nesse sentido, o leitor assume a posição de um detetive e vivencia as emoções narradas na história, o que faz, de certa forma, com que o conto dialogue com a obra **O Rapaz do Metrô**, em se tratando de elementos que retratam situações de contextos policiais. São sugeridas na proposta didática várias atividades para explorar aspectos composicionais dos dois textos. Para finalizar essa etapa, como síntese integradora, após terem sido respondidas e discutidas as questões sugeridas, é importante que os alunos registrem seus posicionamentos, justificando, em um parágrafo, a relação entre os textos e suas respectivas especificidades.

Como *Primeira interpretação*, no espaço de duas aulas, a finalidade é a de levar o aluno a traduzir uma impressão geral da obra, considerando o impacto resultante de sua sensibilidade

8 Disponível em https://www.ufmg.br/centrocultural/wp-content/uploads/ 2020/05/8-Os-Crimes-da-Rua-Morgue-Edgar-Allan-Poe.pdf. Acesso em: 22 de abr. de 2021.

9 Disponível em: https://youtu.be/yldMiGdTfFc. Acesso em: 15 jun. 2020.

10 O texto pode ser encontrado no endereço: https://www.ufmg.br/centrocultural/wp-content/uploads/2020/05/8-Os-Crimes-da-Rua-Morgue-Edgar-Allan-Poe.pdf Acesso em: 20 jun. 2020.

como leitor, com produção de uma resenha sobre ela. Para tanto, é necessário que as características do gênero sejam explanadas aos alunos antes de iniciar o processo de produção textual. Convém que essa atividade seja feita em sala de aula, com o acompanhamento do docente e que seja realizada individualmente. É exatamente nesta etapa que o aluno leitor apresenta seus posicionamentos em relação à obra. Cabe ressaltar que o professor deve fazer a leitura e revisão para posterior devolução aos alunos.

Na quinta etapa da sequência, a das *Contextualizações,* sugere-se a presentificadora, a temática, a poética. Na presentificadora, com duas aulas, busca-se a correspondência da obra com o presente da leitura. Este é um momento designado para ser abordada a atualidade da obra: "O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto" (COSSON, 2006, p. 89). Para tanto, faz-se necessário analisar o conteúdo do vídeo proposto - documentário sobre os cinco anos após a maior chacina de São Paulo - [11] e relacioná-lo com a obra lida, por meio de discussões e socialização dos grupos. Após assistirem ao vídeo, deverão discutir oralmente sobre o exposto, a fim de que sejam capazes de argumentar e refletir criticamente sobre a violência. Outra atividade nesta etapa é a de pesquisa sobre acontecimentos recentes que envolvam violência e mortes de jovens inocentes, pela Internet, notícias recentes em *sites* e jornais locais ou regionais. Após a pesquisa, cada grupo desenvolverá um cartaz anexando a notícia e elaborando frases que contemplem a valorização dos direitos humanos. Ao término da atividade pode ser formado um painel contendo todos os cartazes confeccionados.

Na contextualização temática, com duas aulas, objetiva-se refletir, por meio do exercício de uma produção textual de

11 Disponível em: https://youtu.be/dfZda8g3vYY. Acesso em: 15 out. 2020.

poesia, sobre as fortes emoções e dificuldades vivenciadas pelo eu-lírico, a partir da óptica do próprio leitor sendo o protagonista. Como atividade, os alunos deverão produzir um poema, a partir da leitura dos poemas *Kiko*, *Nando*, *Du e José* e *Cena do Crime* (CAPPARELLI, 2014, p. 55-7), pertencentes ao capítulo três, momento em que o protagonista testemunha a morte de seus amigos e de sua amada Beatriz. Espera-se que o aluno seja capaz de expressar suas emoções e sentimentos adquiridos pela leitura, sob a ótica da mudança de papéis, pois agora ele será o próprio eu-lírico e explicitará sua visão de modo poético. Importante destacar que se deve contemplar, também, nessa produção, a influência que Beatriz exercia na vida do rapaz. Após a escrita e reescrita dos textos, eles deverão ser anexados em um painel.

Com duas aulas, será realizada a contextualização poética. Nela, serão observadas a estruturação e organização da obra. Importante salientar que essa etapa busca compreender como a obra está estruturada, em sua linguagem e forma, quais os princípios de sua organização: "É a leitura da obra de dentro para fora, do modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal" (COSSON, 2006, p. 88). São sugeridos no material didático, diversos questionamentos em relação ao texto, para que os alunos os respondam por escrito e que poderão ser utilizados pelo docente.

Na *segunda interpretação,* objetiva-se identificar a leitura aprofundada da obra, em especial, quanto ao relacionamento entre o protagonista e Beatriz. Cosson (2006, p. 92) apresenta essa etapa como "[...] uma viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante [...]." O enfoque, neste momento, é analisar a influência que a personagem Beatriz

exerce na jornada que o rapaz deve percorrer, além das questões que o atormentam após presenciar sua trágica morte e, como isso, se configura no âmbito da linguagem poética. Para tanto, o desenvolvimento dessa atividade se dará por meio da produção de um ensaio individual. Sugere-se a leitura do poema *Beatriz*, de Chico Buarque, e um fragmento do Canto II, da obra **A Divina Comédia**:[12] "Sou Beatriz, que envia-te ao que digo, / De lugar venho a que voltar desejo:/Amor conduz-me e faz-me instar contigo./ [...]". O aluno fará leitura dos textos e verificará a possível temática amorosa relacionada ao nome da personagem Beatriz. Para a produção do ensaio individual, é necessário que o docente, após apresentar a proposta, explique as características do ensaio. Ao final, após a escrita e reescrita dos textos, eles deverão ser apresentados em um seminário para exposição aos demais alunos do colégio e professores, por meio de *slides* e/ou cartazes.

Como etapa final, a da *Expansão*, com duração de uma aula, o docente deve destacar as possibilidades de diálogo com outras obras. Pode ser apresentada aos alunos uma adaptação da obra **A Divina Comédia**.[13] Nesse sentido, além de apresentá-la, o professor pode incentivar os alunos a buscarem a relação intertextual no texto lido, ampliando seu repertório ao ler outro texto poético: "O trabalho de expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação" (COSSON, 2006, p. 95).

Considerações finais

Como proposta didática para leitura da obra, considerou-se contemplar o gênero poético, em tom narrativo, e se alinhar às urgentes necessidades de se abordar a poesia em sala de aula,

12 Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/divinacomedia.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.

13 Sugestão: ALIGHIERE, D. **A Divina Comédia** - adaptações em português de Cecília Casas. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997. Série Reencontro.

utilizando-se de temas e linguagens voltadas especificamente ao público jovem. A violência urbana que permeia a narrativa e os dilemas presenciados pelo eu-lírico, proporcionam uma identidade com o potencial público leitor, bem como, as dificuldades e obstáculos enfrentados pela fase entre a infância e a vida adulta, os quais requerem tomadas de decisões. Outro aspecto é o de resgate da referência à literatura clássica, pois pode proporcionar ao jovem leitor, proveniente de um contexto familiar de dificuldades econômicas, sociais, educacionais, dentre outras, o contato com o clássico de Dante Alighieri. A mediação, aqui sugerida, pode proporcionar ao educando, por meio de uma abordagem teórico-metodológica do gênero poético, uma formação capaz aproximá-lo e motivá-lo à leitura de poesia.

Trazer para o ambiente educacional o gênero poético, na perspectiva do letramento literário, significa resgatar o valor e a potencialidade contemplados no texto literário e sistematizar esse processo de leitura numa abordagem de aprendizagem significativa e efetiva. Rompendo barreiras e ampliando horizontes, a literatura, além de humanizar, transforma a identidade do leitor exercendo um papel fundamental no processo de formação do ser. Nesse sentido, a mediação proposta pretende desenvolver a leitura literária como ato estético e político, articulada aos saberes sistematizados, possibilitando ao leitor o desenvolvimento crítico, reflexivo e capaz de (re)construir novas possibilidades de significações.

Referências

AGUIAR, V.; CECCANTINI, J. **Poesia infantil e juvenil brasileira***:* uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

AGUIAR, V; MARTHA, A. Poesia infantil e juvenil na contemporaneidade. *In:* SILVA, M.; NAVAS, D.; FERREIRA, E.

A. G. R. (org.) **Produção Literária Juvenil e Infantil Contemporânea:** reflexões acerca da pós-modernidade. São Paulo: BT Acadêmica, 2018.

ALVES, J. H. P.; BARBOZA, L. M. O. Leitura de poesia para jovens: a lírica do metrô de Sérgio Capparelli. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v.33, jan.-jun., p.30-47, 202 0. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/14175/1080 0. Acesso em: 15 dez. 2020.

ANDRÉ, R. L. M. A Formação do Professor de Literatura. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, n.18, p.27-39, 2009.

AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. *In:* ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 1985.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. **Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). 2014. Disponível em: http:// www.obs ervatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/*BNCC*_20dez_site.pdf. Acesso em :20 jan. 2020.

BRASIL. **Guia PNLD Literário 2018**. Ministério da Educação. Brasília. 2018. Disponível em Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pn ld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Guia PNLD Literário 2020**. Ministério da Educação. Brasília. 2020. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do--pnld /item/13410-guia-pnld-2020. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMILO, S. **Poesia e violência:** O rapaz do metrô, de Sérgio Capparelli. 2019. (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá, 2019. Disponível em: http://www.ple. uem.br/defesas/pdf/scamilo.pdf. Acesso em: 30 mai.de 2020.

CAPPARELLI, S. **O rapaz do metrô***:* poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

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

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, V. S. **Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária:** anotações sobre contextos brasileiros e português. *Interfaces*, Guarapuava, v. 9, n. 1, p.

128-147, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces /article/view/5308. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARANÁ. SEED. **Referencial Curricular do Paraná:** Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file /*BNCC*/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

PARANA. SEED. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual João Turin**. São Jerônimo da Serra, Paraná, 2019.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula:** subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2018.

PORTO, A. P. T.; PORTO, L.T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set.-dez. 2018.

RIBEIRO, J. R. V. S.; MIRANDA, K. R. M. Se a aula é de poesia, que tal uma experiência literária com o Poetry Slam? **Cad. Letras UFF**, Niterói, v.31, n.61. p.53-75, 2º sem. 2020.

SALLES, J. B. O poema narrativo para a infância. In: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J.L. (Orgs). **Poesia infantil e juvenil brasileira:** uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012. p. 133-151.

O CONTO AFRICANO DE ADIVINHAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andressa Barboza de Araújo Gouvêa
Nerynei Meira Carneiro Bellini
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta alguns aspectos da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede na Universidade Estadual do Norte do Paraná, ProfLetras/UENP, finalizada em 2021, que culminou na elaboração de uma proposta didática para leitura literária dos contos "Os três gravetos", Três mercadorias muito estranhas e "As três moedas de ouro", os quais fazem parte do livro **Três contos africanos de adivinhação**, de Rogério Andrade Barbosa (2011), com o uso de estratégias de leitura, especificamente, a **Sequência Básica (SB)** (COSSON, 2014)[1].

O trabalho objetivou contribuir, mediante a leitura, análise e recontação de contos africanos, para a conscientização e o aprimoramento das relações étnico-raciais no entorno escolar. Pretendeu, ainda, abranger os quatro eixos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística, visando ao letramento literário. Em consonância com as **Leis 10.639/2003** e **11.645/2008**, que

1 A dissertação completa está disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18626-andressa-barboza-de-araujo/file. O produto didático está disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/18630-andressa-barboza-de-araujo-1/file. O trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini e coorientado pela profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte.

determinam a obrigatoriedade do ensino da *História e cultura afro-brasileira e indígena* na EB (Educação Básica), a pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa de cunho interventivo. O suporte do método baseou-se em uma investigação exploratória, quanto à revisão bibliográfica realizada, e, explicativa, uma vez que apresenta uma proposta de trabalho aplicável e coerente, seguindo os critérios de competências e habilidades presentes na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (BNCC, 2017).

A proposta dessa pesquisa partiu do fato de que o ato de contar e ouvir histórias constitui-se, sobretudo na escola, uma prática que contribui para a percepção do mundo e do outro, sendo capaz de ir muito além do simples momento de interação e entretenimento: é um instrumento que resgata a riqueza cultural de diferentes povos, repleta de simbolismos e valores socioculturais. Suscita, ainda, pensamentos e reflexões sobre a importância de se conhecer e respeitar a diversidade de saberes e experiências culturais.

As competências gerais estabelecidas pela **BNCC** (BRASIL, 2017), em concomitância com os objetivos e propósito formador deste trabalho, ressaltam a importância em se

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Dessa maneira, após observações e estudos sobre o tema, foi constatada a necessidade de desenvolver uma pesquisa que envolvesse conteúdos da cultura africana e que possibilitasse, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, reflexões sobre as relações étnico-raciais, as quais, infelizmente ainda são um tabu a ser quebrado em contexto educacional, uma vez que ao tratar o assunto, no ambiente escolar, inúmeras inseguranças tomam conta do educador, tais como o enfoque que se dará ao tema, as estratégias de ensino que serão utilizadas para abordá-lo de maneira sistematizada e, especialmente, as obras que serão escolhidas.

Nesse sentido, o previsto na **Lei nº 11.645**, de março de 2008, que sucede à Lei **10.639/2003**[2], ratifica a importância de se trazer para a sala de aula a temática afro-brasileira e africana, coadunando-se ao propósito deste estudo que visa atender às expectativas indicadas pela legislação:

> Art. 26 -A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

2 Ambas as Leis são complementares, porque a **Lei 10.639/03** exige o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e a **Lei 11.645/2008** corrobora a anterior e inclui a oferta dos conteúdos programáticos referentes à história e cultura indígena, no âmbito de todo o currículo escolar.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008)

Além do conhecimento da obrigatoriedade dessas leis, o interesse em pesquisar e elaborar um produto educacional com a temática da história e cultura africana foi acirrado nos debates propiciados na disciplina *Leitura do texto literário*, no ProfLetras/UENP[3], quando foram abordados conceitos e pressupostos importantes sobre a sistematização da leitura literária, a configuração formal do texto literário, a formação do leitor e o papel do professor na educação literária, enquanto mediador de leitura. A partir disso, vislumbramos no gênero *conto*

3 A disciplina *Leitura do texto literário* foi oferecida no ProfLetras/UENP, no ano de 2020, pela Profa. Dra. Nerynei Meira Carneiro Bellini com base na seguinte ementa: Conceitos atuais de leitura aplicados à formação de leitores literários no EF. A formação do leitor literário e os passos essenciais no EF: o gosto, o hábito e a fruição. As (re)interpretações de obras literárias e sua leitura em sala de aula. As relações obra/leitor/autor/contexto em leituras mediadas pelo professor do EF. Leitura individual e leituras coletivas: os jogos simbólicos do texto literário. As estratégias e os recursos escriturais contemporâneos da literatura para jovens leitores. Proposições metodológicas para elaboração de material e de projetos voltados à leitura do texto literário na escola.

popular africano uma possibilidade de estabelecer proposições metodológicas para elaboração de um material didático que promovesse o letramento literário na escola, sem deixar de lado as questões étnico-raciais, tão necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O texto, portanto, divide-se em duas partes: na primeira, são apresentadas algumas considerações sobre Barbosa (2011) e a cultura africana, bem como uma breve análise das narrativas abordadas; a segunda parte traz um recorte do produto educacional elaborado com base no letramento literário de Cosson (2014).

A africanidade e o respeito ao mais velho nos contos de adivinhação

1.1 Barbosa e sua experiência com a cultura afro-brasileira e africana

Rogério Andrade Barbosa transpõe, por meio dos seus textos, aquilo que vivenciou e coletou da oralidade africana, enquanto trabalhou como professor voluntário das Nações Unidas em Guiné-Bissau, na década de 1980. Experiência registrada no livro **La-Le-Li-Lo-Luta: um professor brasileiro na Guiné Bissau**, de 1984, no qual faz um relato sensível de suas vivências com outros jovens voluntários e a situação pela qual passava o país, que tentava se reconstruir após um longo período de lutas pela independência e direitos violentados. Escritor, palestrante, contador de histórias e professor de Literatura Africana (Pós-graduação – Universidade Candido Mendes/RJ), Barbosa é natural de Minas Gerais, mas vive no Rio de Janeiro, onde exerce o cargo de diretor-executivo da Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEI-LIJ). Graduou-se em Letras na Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e fez Pós-graduação em Literatura Infantil Brasileira na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É notório

seu trabalho na área de literatura Afro-Brasileira e programas de incentivo à leitura, proferindo palestras e dinamizando oficinas sobre a cultura africana em todo o país.

Com mais de trinta anos de trabalho com literatura e mais de cem títulos publicados, alguns traduzidos para o inglês, espanhol, alemão, sueco e dinamarquês, Barbosa já participou como autor, palestrante e contador de histórias em eventos literários de diversos países. Dentre os prêmios e distinções recebidos pelo autor, destacam-se:[4] Altamente Recomendável para Crianças e Jovens da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Brasil, 1988, 1990, 1993, 1995, 1996, 2000 e 2001)), *The White Ravens* (Alemanha, 1988 e 2001), Lista de Honra do IBBY (Suíça, 2002) e Prêmio da Academia Brasileira de Letras (Rio de Janeiro, 2005).

A temática africana e afro-brasileira é a que permeia a maior parte dos títulos escritos por Barbosa. O primeiro livro sobre o tema, intitulado **Bichos da África 1: lendas e fábulas**, de 1987, é o mais vendido, passando da casa de um milhão de exemplares, e traduzido para o inglês, alemão e espanhol. Contudo, temas como a fauna brasileira, mitos e lendas e lendas da floresta amazônica, amor e marginalidade no Brasil também fazem parte do seu repertório. Barbosa diz em entrevista às pesquisadoras Debus e Bernardes (2018, p. 32), que não é autor de escrever *historinhas água com açúcar*, uma vez que vive em um país tão desigual. O escritor afirma que em seus livros, sobretudo nos juvenis, sempre gosta de abordar temas como violência, prostituição infantil, pedofilia, fanatismo religioso, desigualdade social, etc.

1.2 Breve análise temático-formal dos contos africanos de adivinhação

4 Lista extraída do site do autor: https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/blank.

São diversos os assuntos que permeiam o universo literário infantil e encontrar uma sequência de obras que seja capaz de nortear um trabalho eficiente, atrativo e que leve à sala de aula não apenas a prática da leitura, mas reflexões atuais e que contribuam para formação de valores nos educandos, no que concerne às questões afro-brasileira e africana, torna-se um constante desafio para o professor, por isso, é bastante significativo trabalhar com os seguintes contos africanos de adivinhação: "Os três gravetos", "Três mercadorias muito estranhas" e "As três moedas de ouro", inseridos no livro Três contos africanos de adivinhação, de Barbosa (2011).

Essas narrativas destacam-se pela transmissão, originalmente oral e pelo seu propósito comunicativo, que é o resgate de valores culturais de determinados povos. A característica principal dos contos de adivinhação, conforme observou Câmara Cascudo (2006, p. 16), é que "[...] a vitória do herói depende da solução de uma adivinhação, charada, enigma, tradução de gestos, decifração da origem de certos objetos".

O escritor Ricardo Azevedo (2008, s/p)[5] refere-se aos contos de adivinhação como

> A adivinha, portanto, pode ser considerada uma espécie de Considerações iniciais à linguagem poética, mas mais que isso. Nas sociedades antigas, druidas e sacerdotes eram admirados justamente porque sabiam decifrar enigmas. Para esses povos, os enigmas traziam sempre um conhecimento sagrado sobre a vida e o mundo.

Os contos africanos de adivinhação privilegiam a cultura e a diversidade do continente africano, por abordarem produções que instigam o imaginário, o maravilhoso, o raciocínio,

5 Disponível em: http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/contos-de-adivinhacao/. Acesso em: 15 ago. 2020.

o respeito aos mais velhos e aos saberes locais. Tratam-se de narrativas curtas, nas quais o personagem principal, ao se deparar com uma situação difícil, deve usar o raciocínio lógico e criatividade para resolver um enigma e encontrar uma solução. Por se tratar de um texto da esfera literária, no que se refere ao universo de referência, remete às propriedades do mundo fictício.

Embora os contos em questão proponham ao leitor uma adivinhação para um problema gerado, é notório que autor valoriza a figura do mais velho, e, consequentemente, antes mesmo da apresentação da solução, espera-se que o ancião decifre o enigma exposto. Ao usar um provérbio na primeira parte do conto "Três mercadorias muito estranhas", por exemplo, o autor explicita um ponto de vista diante da situação, posicionando-se, em favor do aldeão:

> Vocês não aprenderam, de acordo com nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembre-se – argumentou, citando um antigo provérbio -, "quem é velho já foi jovem." (BARBOSA, 2009, p. 13)

Os contos populares africanos, assim como tantas outras histórias contadas e recontadas ao longo do tempo, têm como uma das principais características o posicionamento (explícito ou subentendido) do narrador perante o fato a ser contado. Conforme Cortázar (2006, p. 51), o contista, assim como o fotógrafo, "sente necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que seja significativo" onde somente o essencial e o indispensável ganham espaço, através da "eliminação de tudo o que não convirja essencialmente para o drama". Dessa maneira, podemos firmar o posicionamento apontado

por Barbosa, quando ao concluir o referido conto, sintetiza a ideia central expondo outro ditado popular africano: *ninguém deve rir de um velho*.

Nos contos que compõem a obra, o tempo segue uma linha cronológica. Todas as histórias se passam na Nigéria, um país africano. O conto "Os três gravetos" passa-se na residência de um poderoso monarca do reino *hauçá*. A narrativa "Três mercadorias muito estranhas" tem como espaço as margens do rio Níger, já o conto "Três moedas" de ouro acontecem em um mercado popular da cidade de Kano. Os três textos possuem narrador-observador, que se limita a contar a história à medida que os fatos acontecem.

A temática central da obra é a africanidade, que está implícita no vocabulário das personagens, no espaço e ilustrações que compõem o livro. Todavia, dentre os diversos temas que compõem o universo africano, podemos destacar que o primeiro e o segundo conto do livro buscam tratar da honestidade, mostrando que a verdade sobre os fatos sempre aparece. Já, o segundo conto, Três mercadorias muito estranhas, evidencia o respeito à vivência e sabedoria do mais velho.

Com ilustrações de Maurício Veneza, a obra analisada pertence à coleção *Árvore falante*, da editora Paulinas. Embora não tenha recebido nenhum prêmio reconhecido, outros livros do autor que compõem outra sequência didática integrante da dissertação da qual este estudo faz parte, destacam-se por obterem prêmios nacionais e internacionais. São eles, **Contos africanos para crianças brasileiras** (2016), o qual recebeu o Prêmio ABL de LIJ de 2005, pela Academia Brasileira de Letras, e o selo de altamente recomendável da FNLIJ 2004 (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), na Categoria Reconto, e **Outros contos africanos para crianças brasileiras** (2011), obra pertencente ao Acervo Básico FNLIJ e selecionado pelo Catálogo da Feira de Bolonha, 2007.

Material didático-pedagógico para o ensino de leitura literária de contos africanos

O material didático elaborado ancora-se na proposta de SBL, apresentada por Rildo Cosson (2014), em **Letramento literário:** teoria e prática. Segundo o autor, os textos literários devem ser abordados em sala de aula de maneira sistematizada, "[...] considerando que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (COSSON, 2014, p. 23)..Nesse sentido, a sistematização do trabalho com literatura deve observar quatro etapas fundamentais, aqui definidas sucinta e abreviadamente: a) *Motivação*: momento de preparação para a análise da obra. Em geral, envolve a formulação de uma questão ou posicionamento diante de um tópico abordado pelo texto; b) *Considerações iniciais*: momento de apresentação da obra e do autor; c) *Leitura*: momento da leitura integral do texto e acompanhamento da leitura a fim de auxiliar os alunos nas dificuldades encontradas em seu decorrer e, d) *Interpretação*: momento de construção de sentido do texto. Todas as etapas privilegiam o uso do registro, assim como a técnica da oficina, que leva o aluno à construção do conhecimento por meio da prática e interação. A *Sequência Básica* é voltada para o trabalho com textos literários mais curtos, como contos, crônicas e poemas, portanto, direciona-se para o Ensino Fundamental (EF). Para textos de maior complexidade que exigem mais intervalos de leitura e intervenções no processo, o autor propõe a *Sequência Expandida*, com foco no trabalho no Ensino Médio (EM). Ambas as estratégias se articulam a três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, a técnica do andaime e o portfólio (COSSON, 2014, p. 48).

Além do letramento literário, a proposta de intervenção didática, aqui apresentada, busca contribuir para a leitura,

análise e recontação de contos africanos, especificamente, de adivinhação, a fim de levar à conscientização, ao aprimoramento das relações étnico-raciais no entorno escolar e ao letramento literário. Além disso, pretende abranger os quatro eixos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

A sequência didática, aqui proposta, justifica-se pelo fato de que, diante das inúmeras possibilidades de se trabalhar a leitura de textos literários em sala de aula, traçar estratégias que promovam não apenas a simples decodificação das palavras, mas que possibilitem a sistematização do conteúdo e a promoção do letramento literário na escola, torna-se tarefa difícil para os professores da Educação Básica.

Os assuntos abordados por obras da literatura infantil são diversos, todavia há de se considerar que o trabalho com a literatura no contexto escolar deve possibilitar ao educando a oportunidade de aprender e refletir sobre temas que fazem parte da sua vida quaisquer que sejam os lugares que ocupe e o momento em que esteja.

A escolha pelo trabalho com contos africanos de adivinhação no 4º ano do Ensino Fundamental favorecerá aos alunos conhecer não apenas a estrutura e funcionalidade do gênero, que pode ser abordado e contado de diferentes maneiras – aqui, como destacado, privilegiaremos os contos de adivinhação –, mas também aprender a valorizar e a respeitar a cultura africana, possibilitando seu devido reconhecimento como elemento fundamental na formação da cultura brasileira.

Dessa maneira, antes de despertar o olhar da criança para o texto literário, é necessário que o professor exerça seu papel como mediador nesse processo de formação, despertando em seus alunos uma sensibilização às atribuições de experiências próprias para construção de sentidos no texto.

PRIMEIRA ETAPA: *Motivação*

As muitas faces da África

Duração: 1 aula.

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura dos contos africanos de adivinhação, por meio de discussões e produções com o tema *África*.

Atividade 1: Fazer uma sondagem perguntando aos alunos o que eles sabem sobre a África. Após um breve momento de discussão e após instigar os alunos a recordarem as memórias sobre o que já viram em filmes, histórias e séries, ou aquilo que já tenham estudado nas aulas de história sobre o continente africano, entregar a cada aluno um pedaço de papel (não muito grande, pode ser meia folha de papel sulfite ou até mesmo um *post-it*). Peça para que eles representem com uma frase curta, uma palavra ou desenho o que eles sabem sobre a África. Os papéis serão colados em um painel intitulado: A África que eu conheço.

Professor, oriente seus alunos para que o momento de escrita ou produção dos desenhos não se estenda por muito tempo. O principal é que eles se sintam protagonistas na construção da atividade, portanto, se achar pertinente, peça para que cada um, ao se levantar para colar sua atividade no cartaz, leia em voz alta sua anotação ou explique, em poucas palavras, em que consiste o desenho. Se preferir, recolha todos e faça você a colagem. Em seguida, leia as respostas para a turma. O cartaz deve ficar colado na sala para que seja revisto no final do projeto. A fim de promover interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia, sugere-se que o painel tenha o formato do mapa do continente africano. Vale levar para a sala de aula o mapa-múndi ou um globo terrestre, a fim de mostrar para as crianças a localização do Brasil em relação à África e também as semelhanças entre os mapas dos dois continentes.

Atividade 2: Nesta atividade, os alunos assistirão a dois vídeos relacionados ao continente africano, com o objetivo de ampliar seus olhares acerca daquilo que eles já mostraram saber sobre a África. Embora os primeiros contos a serem trabalhados

consistam em contos de adivinhação, é preciso que os alunos se sintam imersos e curiosos a desbravar a cultura africana por meio da leitura dos textos literários.

Professor, o primeiro vídeo, intitulado **As maravilhas da África**, mescla filmagens de belezas naturais, paisagens e animais africanos com imagens do filme de animação **O rei leão**. Provavelmente os alunos já conhecerão a trilha sonora e as imagens do desenho animado. Após a execução do primeiro vídeo, pergunte aos alunos o que acharam, se imaginavam que a África seria assim e o que mais há no continente que não apareceu nas imagens. O vídeo está disponível no site *YouTube,* no seguinte endereço: https://www.youtube.com/watch?v=WX25yTRAAEM. Acesso em 20 mar. 2020. O segundo vídeo a ser apresentado trata-se da primeira produção, de uma série de reportagens exibidas pelo canal TV Cultura. O vídeo mostra um pouco dos contrastes que permeiam o terceiro maior continente do mundo: a África. Comandada pelo jornalista William Corrêa a série **Viva África**, mostra que o continente se divide entre a pobreza e o desenvolvimento, a vida selvagem e o crescimento urbano. Está disponível no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=xX7eg7T5uNk. Acesso em 20 mar. 2020.

Atividade 3: Após a execução dos vídeos e breve debate de troca de impressões sobre os conteúdos abordados, solicite para que os alunos anotem, em uma folha que lhes será entregue, as informações que mais chamaram a atenção, explicando o porquê. Os registros serão incorporados ao *portfólio* da turma.

Atenção professor, a técnica do *portfólio* possibilita que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos a partir das atividades realizadas durante o projeto de leitura. Para que isso seja possível, o professor deve orientar sobre a aquisição de uma pasta para cada aluno. Conforme Cosson (2014, p. 48-9), trata-se de uma das três perspectivas metodológicas que compõe a sequência didática:

> [...] o uso do *portfólio* oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, que seja do aluno, quer seja da turma. É essa dualidade de registro do *portfólio* que nos interessa acentuar no encadeamento das atividades que sustentam as [...] sequências, pois ela auxiliará o fortalecimento do leitor à medida que ele participa da comunidade.

Professor, durante o desenvolvimento de toda a sequência, os registros e o uso do portfólio são muito importantes, pois possibilitarão a visualização do crescimento alcançado por seus alunos durante o percurso e a comparação dos resultados iniciais com os últimos (COSSON, 2014). Ao entregar as folhas para o registro, promova alguns questionamentos para serem respondidos oralmente (direcione as questões para cada aluno para que o momento ocorra de maneira organizada):
1) O primeiro vídeo não possuía falas, apenas música e imagens. É possível dizer qual era o tema abordado por ele?
2) O segundo vídeo era uma reportagem televisiva. Em quais lugares é possível assistir a vídeos como esse?
3) O que você sentiu ao assistir ao primeiro e ao segundo vídeo?
4) O que mais chamou sua atenção no segundo vídeo?
5) Vendo as imagens e informações apresentadas nos vídeos, o que você acha que há de semelhante entre a África e o Brasil?

SEGUNDA ETAPA: *Considerações iniciais*

Conhecendo o autor e a obra

Duração: 1 aula.

Objetivo: Apresentar fisicamente a obra aos alunos, chamando a atenção para os elementos paratextuais, de modo a instigar para a construção de hipóteses de leitura.

Professor, nesta etapa é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração do exemplar.

Atividade 1: Fazer uma exploração de maneira oral dos elementos paratextuais da obra. Por meio da visualização do livro, chamar a atenção dos alunos para:

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

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

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

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

Professor, caso disponha de apenas um exemplar do livro ou se preferir uma melhor visualização dos elementos mencionados, recomenda-se expor as imagens de cada um dos elementos paratextuais em uma tela maior, como TV ou *datashow* (a depender da disponibilidade de sua escola). Porém, é essencial que, mesmo fazendo a leitura por meio da tela, os alunos tenham a oportunidade de manusear o livro no decorrer da sequência. A proposta de letramento literário visa a aproximar o leitor da obra, de modo que as crianças não apenas conheçam as histórias narradas, mas que se sintam próximos ao livro físico, entendendo a função e o porquê da presença de cada um dos elementos que o compõem.

Outras possibilidades...
Neste momento, sugere-se, ainda, apresentar aos alunos a biografia do autor, disponível no endereço eletrônico: https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/. Se for possível, abra o *site*, juntamente com os alunos, e faça a leitura tecendo comentários sobre os livros publicados, os títulos acadêmicos e também sobre a missão do autor como voluntário das Nações Unidas na África (explique o que é e qual o objetivo da organização). O *site* também contém uma galeria de fotos, que revela muitos momentos vividos por Rogério Barbosa no Brasil e na África.

Atividade 2: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

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

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

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

Atividade 3: Ainda nesta etapa, pedir aos alunos que anotem as respostas das perguntas acima em um caderno ou folha elaborada para compor um portfólio (que pode ser individual, por aluno, ou um único portfólio para a turma), a fim de que, durante e após a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não.

Professor, lembre-se de que o registro é instrumento fundamental para que o professor tenha suporte para analisar os resultados alcançados e comparar as estratégias que deram certo e o que se pode melhorar em futuras sequências elaboradas para turma.

TERCEIRA ETAPA: *Leitura e interpretação*

Histórias para ler, contar e raciocinar

Duração: 13 aulas

Objetivo: Promover a leitura e análise dos três contos que compõem o livro **Três contos africanos de adivinhação** (BARBOSA, 2011), de modo a auxiliá-los no raciocínio e decifração dos enigmas contidos nas histórias.

Professor, por se tratarem de três contos diferentes contidos em uma única obra, as atividades da terceira e quarta etapas estarão articuladas, visto que para cada texto haverá um ou mais intervalos de leitura (a depender da necessidade diagnosticada pelo professor, no qual os alunos deverão refletir sobre o que já fora lido e sobre o enigma proposto pelo locutor), sendo que após a leitura de cada conto serão realizadas atividades de interpretação. Lembre-se, os intervalos de leitura funcionam como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Ao fazer este acompanhamento da leitura por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplos do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura; possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2014, p. 64).

Importante!
Antes de iniciar a leitura do primeiro conto, "Os três gravetos", retome com os alunos a nota do autor, contida na página três do livro, já lida na etapa da Considerações iniciais. As informações são importantes para situar o aluno em qual lugar da África as histórias poderiam ocorrer. É relevante que o aluno comece a perceber que embora os contos refiram-se à África, o continente em questão é muito grande, repleto de diferentes povos e múltiplas culturas.

Atividade 1: Leitura do conto "Os três gravetos".

A leitura do primeiro conto será realizada pelo professor, de maneira oral, atentando à entonação adequada e podendo fazer uso de diferentes recursos, como fantoches, utilizando as próprias ilustrações do livro impressas em tamanho maior, para que as imagens sejam ampliadas. O professor também poderá contar a história fazendo uso direto do livro, de modo a contar e mostrar simultaneamente as ilustrações às crianças. A leitura (contação) da primeira parte da história acontecerá até o momento em que aparece a questão (adivinha, enigma) a ser solucionada:

"QUAL FOI O TRUQUE DO ADIVINHO PARA PEGAR O LADRÃO?"

Sugestões de perguntas a serem feitas aos alunos:

- Quem são os personagens da história?
- Onde se passa a história?
- Por que motivo o monarca estava furioso?
- O monarca pede para que os súditos chamem uma pessoa. Que pessoa é essa?
- O adivinho entregou a cada um dos prisioneiros, suspeitos de roubarem o anel, um graveto de igual tamanho e disse que quem estivesse com o graveto crescido, na manhã seguinte, seria o ladrão. O que aconteceu na manhã seguinte?
- Na opinião de vocês, qual foi o truque do adivinho?

Atividade 2: Após o momento do debate, quando os alunos responderão oralmente os questionamentos feitos pelo professor e levantarão hipóteses para a solução do enigma, conclua a leitura do conto.

Professor, seja qual for a maneira como fará a contação da história, por meio de fantoches ou mostrando as imagens diretamente do livro, a comunicação visual será um recurso indispensável neste momento, visto que, por se tratar de uma turma de 4º ano, a visualização das imagens despertará mais a atenção das crianças e ajudarão a compor a interpretação do conto. Lembre-se de que o seu modo de contar, a intensidade de sua voz e confiança na leitura influenciarão na compreensão da história. Conforme Betty Coelho (1986, p. 50).

> Contar [histórias] com naturalidade implica ser simples, sem artificialismos. São também indispensáveis sobriedade nos gestos e equilíbrio na expressão corporal. Se o contador vivencia o enredo com interesse e entusiasmo, ele estabelece sintonia com o auditório. É necessário exercitar a criatividade para recriar o texto com originalidade, sem modificar a estrutura essencial.

Portanto, faça com que o momento da contação da história seja agradável. Faça com que as imagens complementem o verbal, dando o protagonismo à sua voz.

Fonte: as autoras (2022)

Sugestão...
Ao lado, cartaz e fantoches no palito, produzidos a partir da impressão de personagens ilustrados no livro **Três contos africanos de adivinhação**. No cartaz, o título do conto e um mapa da África. O professor pode utilizar o mapa para introduzir a história, mostrando a localização do país Nigéria.

Atividade 3: Apresentar as características do gênero conto e os elementos que compõem a narrativa.

Professor, o gênero literário *conto* é caracterizado por ser *uma narrativa* curta, cujo começo, meio e fim dos fatos são narrados de maneira breve, porém, suficiente para se contar a história com sentido completo. Os contos apresentados neste primeiro momento caracterizam-se como *contos de adivinhação***,** muito populares na tradição popular oral dos povos africanos. Embora possua algumas particularidades que o difere de outros tipos de contos existentes na literatura (como os contos de suspense, contos de fadas, contos fantásticos), há algo em comum em todas essas narrativas: todos possuem narrador, personagens, espaço, tempo e ação. As próximas atividades buscarão levar os alunos a identificarem e a compreenderem a função de cada um desses elementos dentro da narrativa.

Questões a serem respondidas pelos alunos. É fundamental que cada aluno tenha uma cópia do conto em mãos para que seja consultada e relida no decorrer das atividades.

1. Quem são os personagens do conto "Os três gravetos"?
2. O *narrador* da história:
3. ☐ Observa os fatos. ☐ Participa da história. ☐ Ouve a história.
4. Em que local ou *espaço* acontecem os fatos narrados no conto?
5. É possível saber em que tempo aconteceu a história? Justifique sua resposta.
6. Complete o quadro com as informações retiradas do texto.

Organização do enredo	
Situação inicial	
Complicação	
Clímax	
Desfecho	

Professor, para resolução da Atividade 5, explique aos alunos que *narrativa* ou *texto narrativo* é a ficção na qual há uma história, ou seja, relatam-se acontecimentos que trazem ações desenvolvidas por um ou mais personagens num determinado tempo e espaço, de modo a construir um enredo (história narrada). Neste primeiro momento é importante que se apresente a organização do enredo às crianças, explicando o significado de cada palavra e o que representa cada uma das partes no conto (situação inicial, complicação, desfecho e clímax). Para isso, apresente o quadro abaixo e busque identificar no conto, juntamente com eles, cada um dos itens contidos no quadro. Feito isso, responderão, juntos, a atividade. É essencial que o exercício seja realizado de maneira conjunta, com a mediação do professor.

ORGANIZAÇÃO DO ENREDO NAS NARRATIVAS	
SITUAÇÃO INICIAL	É a parte da narrativa em que são apresentados alguns personagens e expostas algumas circunstâncias da história (enredo). Na situação inicial, geralmente, são apresentados o momento e o lugar em que a ação acontecerá.
COMPLICAÇÃO	É a parte do enredo na qual ocorre o desenvolvimento de um conflito, conduzindo a história a um clímax.
CLÍMAX	É o momento mais tenso da história, e que exige uma solução.
DESFECHO	Momento em que ocorre a resolução do conflito. Há uma solução para o problema apresentado. É a conclusão da história.

Fonte: Soares (1999, p. 55)

Atividade 4: Reescrita do conto e identificação do ensinamento transmitido pelo conto.

Você percebeu que um dos guardas que deveria fazer a segurança da corte acabou cometendo um delito e foi descoberto. Você acredita que ele deveria ser punido pelo ato cometido? Por quê?

1) Por que é errado mexer ou tomar posse de coisas que não são nossas? Que conselho você daria ao guarda que furtou o anel para que ele não volte mais a cometer um erro como esse?

2) Agora que você já entendeu como se organiza um conto e algumas características do conto africano de adivinhação, reescreva a história em seu caderno, com suas palavras e faça uma ilustração representando a história estudada.

Professor, é relevante destacar que nestes momentos de discussões, é de grande importância dar atenção à fala do aluno, ouvir seus posicionamentos, suas dúvidas e auxiliá-lo no processo de construção de representações sobre o texto.

Atividade 5: Leitura do conto "Três mercadorias muito estranhas".

Para leitura do segundo conto da obra, sugere-se que o professor entregue uma cópia do conto para cada aluno, impresso em frente e verso, de modo que a solução do enigma esteja presente no verso da folha. O intuito, no primeiro momento, é que cada aluno realize a sua leitura, de maneira individual. Porém, as crianças serão divididas em equipes, a fim de que, no momento do intervalo, as equipes conversem entre si e tentem de maneira coletiva chegar à resolução da adivinhação.

Professor, antes de pedir para que os alunos iniciem a leitura do conto, destaque o fato de que no título, assim como no título do conto anterior e no próprio nome do livro, aparece novamente o número três. Como o autor destaca na nota introdutória da obra, o número três é símbolo da perfeição na cultura africana, desde os tempos mais remotos (BARBOSA, 2011, p. 3). Para iniciar a aula, coloque o nome do conto em destaque na lousa e enquanto realiza a sondagem inicial com os questionamentos orais, anote no quadro as principais hipóteses levantadas pelos alunos.

Perguntas a serem realizadas oralmente aos alunos antes da leitura do conto:

- Pelo título do conto, do que você acha que irá se tratar a história?

- Quais devem ser as mercadorias de que o conto irá falar? Por quê?

- Onde você acha que deve se passar a história?

- Qual é o significado de "estranho"? Por que você acha que o autor chama as mercadorias de estranhas?

Atividade 6: Intervalo de leitura: tentando decifrar o enigma.

Professor, após os alunos terem realizado a leitura individual e silenciosa, releia a primeira parte do conto com eles. Ao chegar no questionamento, enfatize o que a adivinha propõe *(descobrir como atravessar o rio carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de inhames)*, e peça para que os alunos discutam entre si como seria possível solucionar esse problema. Estipule um tempo para que conversem e para que escolham um membro do grupo para apresentar à turma a conclusão a que chegaram. Se achar pertinente, peça para que as folhas, que contêm a conclusão da história, permaneçam embaixo da carteira. Enfatize que não tentem ler a segunda parte da narrativa antes do momento certo para isso.

Atividade 7: Decifrando o enigma. Após cada representante das equipes apresentarem suas hipóteses de resolução, o professor fará a leitura em voz alta da segunda parte do conto, ou poderá pedir para que algum aluno leia para a turma. Após a leitura, professor e alunos poderão conversar sobre o desfecho e as demais soluções encontradas pela turma, para, então, responderem, por escrito, as seguintes perguntas:

- Quais são os personagens da história?

- Quem é o personagem principal? Como você chegou a essa conclusão?

- No conto, um camponês precisava atravessar o rio Níger carregando consigo algumas mercadorias. Quais eram elas? Quais eram os problemas que impediam o homem de realizar essa tarefa?

- Na outra margem do rio havia crianças. O que elas faziam? Qual foi a reação delas ao ver o velho tentando atravessar o rio com as mercadorias?

- Por que a cabra e o inhame não podiam ficar juntos?

- O leopardo e a cabra também não podiam ficar juntos. Por quê?

- Qual foi a solução dada pelo lavrador para resolver a charada?

- Pelo raciocínio do lavrador, quantas viagens o camponês teria de fazer para conseguir atravessar com todas as mercadorias?

- Procure no dicionário e copie o significado da palavra "mercadoria".

- Com base na definição encontrada no dicionário e nas discussões realizadas, explique o título do conto: "Três mercadorias muito estranhas".

Atividade 8: Tecendo saberes: os provérbios populares e a sabedoria do mais velho.

Professor, esta atividade terá início em sala de aula e será levada para casa, a fim de que os alunos pesquisem com os pais, avós ou outros familiares provérbios populares que serão compartilhados com a turma em aula futura. Explique para os alunos que eles poderão fazer uso da internet para complementar a pesquisa, porém, o objetivo principal é que eles coletem as informações com pessoas mais velhas da família.

1) Observe com atenção a seguinte fala dita pelo camponês da história:

- Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembrem-se – argumentou citando um antigo provérbio – *quem é velho já foi jovem.*

Essas palavras deixaram as crianças em silêncio, sem reação. Qual é a sua opinião sobre a atitude das crianças?

2) Em sua opinião, onde vivemos, as pessoas respeitam os idosos? Justifique.

3) O que as pessoas mais velhas podem ensinar às pessoas mais jovens? Por quê?

4) O que pode ser feito para que haja mais respeito na sociedade para com as pessoas idosas?

5) Além do provérbio destacado no trecho acima, o conto apresenta um outro ditado africano, típico da sabedoria popular. Copie-o.

6) Você sabe qual é a origem dos provérbios e o que eles representam nas culturas brasileira e africana? Leia o texto abaixo e resolva a próxima questão em casa. Na aula seguinte, você compartilhará sua resposta com os colegas.

O QUE SÃO OS PROVÉRBIOS AFRICANOS?

Maria Stella de Azevedo Santos

Os provérbios fazem parte da oralidade africana, mas também de todos os outros continentes. É universal a maneira de falar em frases curtas e expressivas. Aristóteles disse: "relíquia que, em virtude de sua brevidade e exatidão, salvaram-se dos naufrágios e das ruínas das antigas filosofias". Os provérbios podem ser conceituados como: enunciados breves, de origem desconhecida, que expressam uma sabedoria a ser utilizada em qualquer tempo e lugar; Frases sintéticas, cujos conteúdos condensados expressam grande sabedoria; Fontes de prazer que, pela sua estrutura, possibilita ao cérebro fixar mensagens que colaboram para que o homem se harmonize consigo e com o outro.

[...]

São exemplos de provérbios, ou ditados populares, de origem africana:

- Ninguém grita de dor quando cuida de suas próprias feridas.
- A pessoa que trabalha duro, ganha a inimizade do desocupado.
- Aquele que cai no buraco ensina aos que vêm atrás a terem cuidado.
- Quem não sabe construir uma casa, monta uma barraca.

Os provérbios, portanto, podem e devem ser utilizados no sistema formal de educação, não só na área de Língua Portuguesa, mas em várias outras áreas. O ditado popular, em forma de sotaque – um dito picante – *quem nasceu para dez réis, nunca chega a vintém*, é excelente para falar dos tipos de dinheiro na história do nosso país.

Fonte: http://mundoafro.atarde.uol.com.br/tag/proverbios/ Acesso em: 17 jul. 2020 (Adaptado).

Professor, para a aula seguinte, prepare o ambiente da sala para realização de uma *roda de provérbios*. Os alunos poderão ficar dispostos em círculo, nas próprias carteiras ou sentados no chão, como preferir. Também poderão ser levados para um ambiente externo, onde haja pouco barulho para que consigam falar e ouvir com clareza. Estimule-os a comentarem sobre como foi a realização da pesquisa, quem foram as pessoas a quem eles perguntaram sobre os provérbios e qual provérbio chamou mais a sua atenção.

Atividade 9: Roda de provérbios. Os alunos deverão compartilhar com os colegas, de forma oral, os provérbios pesquisados. Após a troca de experiências, entregar a cada um deles um pedaço de papel em branco no qual eles deverão anotar o provérbio aprendido que mais lhe chamou atenção. Para o provérbio escolhido, o aluno deverá produzir um desenho que o ilustre. Os trabalhos irão compor a **Árvore dos provérbios**, um cartaz em formato de árvore, com os papéis escritos e ilustrados colados, de maneira a compor um bonito trabalho. O cartaz deverá ficar exposto em algum lugar da escola, onde os alunos de outras turmas o possam ler e apreciar.

Sugestão!
Professor, nesse momento, você poderá compartilhar com os alunos a leitura do livro **A orelha vai à escola todos os dias**, também de autoria do escritor Rogério Andrade Barbosa (2019). O projeto, publicado pela Editora do Brasil, é fruto das viagens de Barbosa à África e proporciona um mergulho na sabedoria passada de gerações em gerações.

Atividade 10: Conexões: Localização do rio Níger. O conto "Três mercadorias muito estranhas", tem como espaço as margens do rio Níger. A presente atividade busca situar os alunos da localização do rio mencionado no conto e sua importância para o continente africano, terceiro continente mais extenso do mundo.

Professor, prepare com antecedência o projetor *(datashow)* para a aula. Assim, ficará mais fácil a compreensão do mapa político da África, a localização do rio Níger, sua extensão territorial e importância para o continente. Antes de iniciar a atividade, dirija aos alunos alguns questionamentos para serem respondidos de maneira oral. Anote as principais respostas na lousa.

Sugestões de perguntas:

- Qual a importância de um rio para uma cidade?

- Quais são os rios que banham a nossa cidade?

- Quais são os cuidados que devemos ter para preservação dos rios?

- Que outros rios brasileiros você conhece?

- O conto "Três mercadorias muito estranhas" tem como cenário as margens de um importante rio africano. Que rio é esse?

- Qual deve ser a importância desse rio para a África? Você conhece outros rios africanos?

Após os questionamentos orais, seguir para as atividades descritas abaixo, com auxílio de mapas e/ou *datashow*.

Professor, antes de iniciar as próximas atividades descritas será importante explicar aos alunos o significado da palavra *continente*, que lhes pode ser desconhecido. Nesse momento, alguns conceitos da disciplina de geografia serão retomados. Para tanto, sugere-se a utilização do texto **Continentes**.[6] Se possível, leve para a sala de aula um globo terrestre e/ou um mapa-múndi em tamanho grande para mostrar aos alunos a localização dos continentes mencionados no texto.

Professor, após leitura e discussão sobre o texto "Continentes", apresente aos seus alunos o vídeo intitulado "Geografia: Os grandes rios africanos", está disponível no site *YouTube*, com o seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=dz_AX8WDxxI. De uma forma muito lúdica, fazendo uso de imagens e música, o vídeo fala sobre a importância dos rios Níger, Nilo e Congo para o continente africano e também dos problemas pelos quais esses rios vêm enfrentando ao longo dos anos, como o desmatamento, a poluição e o crescimento das cidades. Deixe que os alunos assistam primeiramente ao vídeo na íntegra, sem interrupções e, ao terminar a execução, pergunte-lhes o que conseguiram compreender. Depois, execute o vídeo por mais duas ou três vezes (quantas achar necessário), fazendo pausas para que os alunos observem aspectos retratados semelhantes ao que fora narrado e ilustrado no livro "Três contos africanos de adivinhação" (BARBOSA, 2011), como as vestimentas das pessoas e as embarcações. Tenha o livro em mãos para mostrar e comparar às imagens mostradas pelo vídeo.

Após assistir e analisar o conteúdo do vídeo, pedir para que os alunos registrem no caderno o que aprenderam sobre o rio Níger e façam uma ilustração sobre o rio. Também poderá

6 Disponível em: https://escolakids.uol.com.br/geografia/continentes.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

solicitar a pintura do mapa do continente africano para que seja colado do caderno ou anexado à pasta de atividades.

Atividade 11: Leitura do conto "As três moedas de ouro".

Assim como no conto anterior, para leitura do terceiro e último conto da primeira obra trabalhada, o professor poderá entregar uma cópia do conto para cada aluno. A solução da adivinha deve estar no verso da folha, de modo que a criança possa tentar solucionar o enigma antes da conclusão da leitura. O professor poderá organizar novamente a turma em grupos, a fim de que haja interação e troca de opiniões na solução do último conto de adivinhação.

Professor, antes de entregar as fotocópias do conto às crianças e iniciar a leitura, mostre aos alunos as ilustrações presentes nas páginas dezoito e dezenove do "Três contos africanos de adivinhação". Chame atenção para a quantidade de pessoas ilustradas nessas páginas e pergunte a eles qual será a provável relação das três moedas de ouro com a ilustração.
Sugestões de perguntas a serem realizadas oralmente antes da leitura do conto:

1. O que vocês observam na ilustração das primeiras páginas do conto?
2. Onde estas pessoas podem estar?
3. Como as pessoas estão vestidas? O que elas parecem fazer? O que algumas pessoas estão carregando sobre suas cabeças? Para quê?
4. O título do conto é "As três moedas de ouro". Observando a ilustração, qual a provável relação dessas pessoas com as moedas de ouro?

Após os questionamentos orais, iniciar a leitura do conto (o professor poderá conduzir a leitura ou pedir para que algum aluno a faça oralmente). A leitura será pausada no momento em que surgir o enigma: "VOCÊ SABE QUEM FOI O CULPADO? QUAL FOI O TRUQUE?"

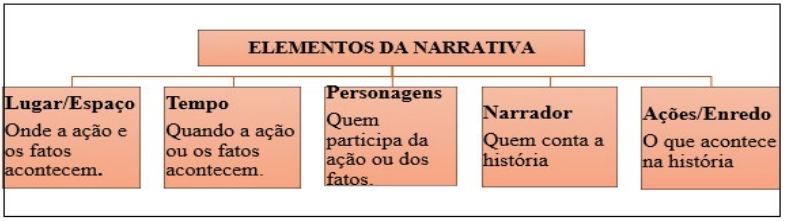
Professor, de espaço para que os alunos conversem entre os membros do grupo sobre qual foi o truque usado pelo dono da pousada para descobrir quem havia roubado as três moedas de ouro do mercador. Após o momento de debate, deixe que cada integrante fale sobre sua hipótese e os motivos que o fizeram chegar a tal solução. Só após a exposição de todas as suposições, conduzi-los à conclusão da leitura do conto.

Atividade 12: Linguagem e construção do texto**.** Concluída a exposição das possíveis resoluções para o conto de adivinhação e encerrada a leitura da narrativa, o momento

agora será de interpretação. Dirigir aos alunos as seguintes questões para serem respondidas de maneira escrita:

1) Os contos são narrativas que apresentam alguns elementos próprios. Leia com atenção o esquema a seguir:

Quadro 1: Elementos da narrativa.



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 224)

Agora, localize no conto os elementos da narrativa e complete com as informações adequadas:

a. Lugar/Espaço:
b. Tempo:
c. Personagens:

2) No conto, *narrador* é quem conta a história.

a. Releia o trecho do conto "As três moedas de ouro" e circule apenas as frases que pertencem ao narrador.

"Um mercador de objetos de couro foi reclamar com o dono da pousada onde pernoitara que um ladrão entrara em seu aposento e roubara as três moedas de ouro que levava na sacola.

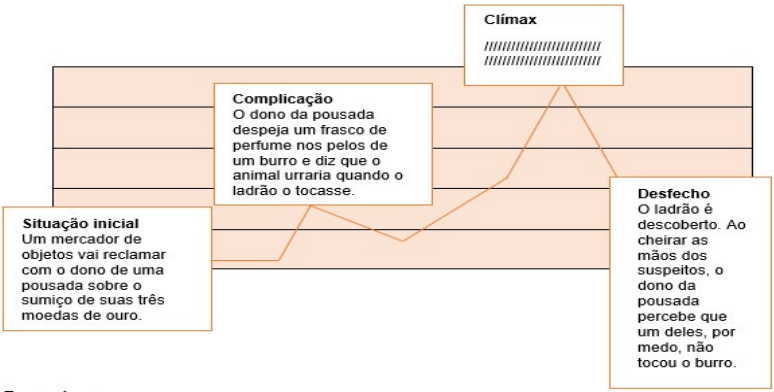
- Perdi tudo que consegui com as vendas de minhas sandálias, chinelos, sacolas, rédeas e chicotes – queixou-se o negociante."

b. Esse *narrador* participa da história, ou seja, é um personagem? Explique como chegou a essa conclusão.

3) Veja como o enredo foi construído para produzir sentido no conto de adivinhação. Observe o seguinte esquema

Organização do enredo do conto de adivinhação

Quadro 2: Organização do enredo do conto de adivinhação.



Clímax é ponto de maior tensão na narrativa.

Fonte: as autoras (2022)

Aluno, responda: qual é o momento de maior tensão no conto "As três moedas de ouro"?

Qual pode ter sido a intenção do autor ao deixar o *Desfecho*, ou seja, a solução do enigma, para a última frase do texto? Converse com os colegas e responda.

Atividade 13: Ampliando os saberes. *Griots*: contadores de histórias.

Professor, caminhamos para o fim da nossa sequência didática sobre contos africanos de adivinhação e o objetivo desta atividade é mostrar às crianças a importância dos griots para a cultura africana. As tradições orais, assim como a valorização da memória, estão entre os objetos de estudo da disciplina de História. Portanto, aproveite o momento para ampliar a abordagem e desenvolver entre os alunos novas habilidades no que diz respeito à valorização da sabedoria africana, sua importância em nossa cultura, assim como o respeito aos saberes e vivências do mais velho na cultura de diferentes povos. Aproveite também para relembrar que as histórias contidas no livro **Três contos africanos de adivinhação** pertencem à literatura oral africana. Rogério Andrade Barbosa, assim como um *griot*, reconta às crianças brasileiras as histórias que ouviu, com o intuito de manter viva a memória e tradição africana entre os brasileiros.

Caro aluno, leia com atenção a reportagem extraída do *Portal Geledés*, e conheça um pouco mais sobre o papel do *griot* na cultura africana.

ATÉ OS DIAS DE HOJE OS GRIOTS SEGUEM EM SEU PAPEL DE GUARDIÕES DA TRADIÇÃO

Por *Joseane Pereira*, do **Aventuras na História**

Contadores de histórias, mensageiros oficiais, guardiões de tradições milenares: todos esses termos caracterizam o papel dos *griots*, que na África Antiga eram responsáveis por firmar transações comerciais entre os impérios e comunidades e passar aos jovens ensinamentos culturais, sendo hoje em dia a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos.

Utilizando instrumentos musicais como o Agogô e o Akoting (semelhante ao banjo), os *griots* e *griottes* estavam presentes em inúmeros povos, da África do Sul à Subsaariana, transitando entre os territórios para firmar tratados comerciais por meio da fala e também ensinando às crianças de seu povo o uso de plantas medicinais, os cantos e danças tradicionais e as histórias ancestrais. Diferente da civilização ocidental, que prioriza a escrita como principal método para transmissão de conhecimentos e tem historicamente fadado povos sem escrita ao âmbito da *pré-história*, em sociedades de tradição oral a fala tem um aspecto milenar e sagrado, e deve-se refletir profundamente antes de pronunciar algo, pois cada palavra carrega um poder de cura ou de destruição.

Nesse sentido, os Griots são os guardiões da palavra, responsáveis por transmitir os mitos, as técnicas e as tradições de geração para geração.

[...]

Aqui no Brasil, podemos ver semelhanças entre os Griots e os repentistas, que também se utilizam da oralidade para transmitir cultura.

Em sociedades marcadas pela escravidão, os sujeitos foram historicamente considerados meros "objetos" sem memória. Nesse sentido, é importante relembrarmos a importância da memória para esses povos, sendo os Griots a manifestação viva de uma memória transmitida de geração em geração.

Disponível em: https://www.geledes.org.br/griots-os-contadores-de-historias-da-africa-antiga/. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

Aluno: Agora que você já conhece a origem dos *griots* e sua importância para preservação da memória africana, assista ao vídeo "Griot – Oralidade africana"[7] e aprendeu um pouco mais sobre as diferentes funções desempenhadas pelos griot africanos e também alguns movimentos brasileiros que mantêm vivas as práticas de oralidade trazidas pelos povos africanos, através da musicalidade e contação de histórias.

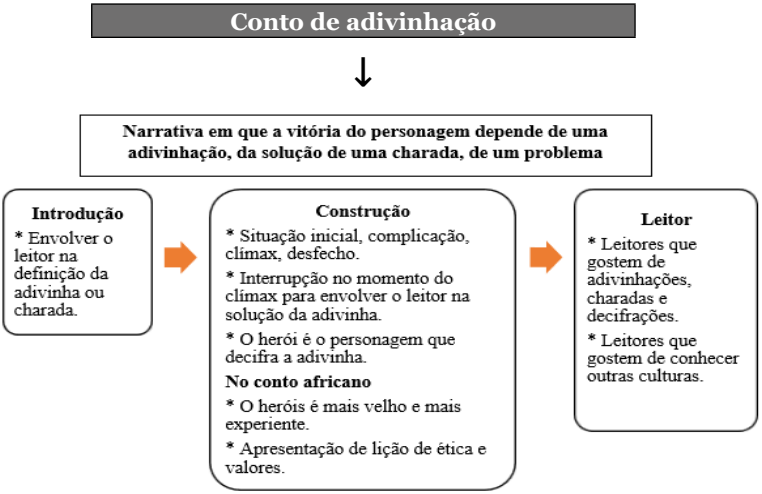
7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4ANPy3As0AE. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

• Você conhece em sua cidade ou região, algum contador de história que reúna pessoas à sua volta para dividir histórias ou contos orais do lugar onde você vive? Em sua opinião, em que um contador de histórias pode contribuir para a aprendizagem e resgate da cultura em um lugar? Após refletir sobre esses questionamentos, siga as orientações de seu professor para viver a experiência de ser um contador de histórias por um dia.

QUARTA ETAPA: *Interpretação com produção textual*
"Recontando um conto africano de adivinhação"

Professor, antes de apresentar a proposta de produção textual aos alunos, será necessário organizar as ideias e sistematizar o que fora estudado sobre a estrutura do gênero conto africano de adivinhação. Apresente aos alunos o seguinte esquema e teça comentários a fim de que eles relacionem as informações ali contidas com os contos que foram estudados.

Quadro 3: Esquema – sistematização do conto africano de adivinhação.



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2017, p. 224).

Atividade em dupla – prática escrita e oral.

Caro aluno, você e seu colega agora terão a missão de recontar um conto africano de maneira escrita e, após ensaiarem, como os *griots*, os contadores de histórias, irão contá-lo oralmente.

Planejando as ações

1) Primeiramente, releiam os contos estudados, contidos no livro **Três contos africanos de adivinhação**, de Rogério Andrade Barbosa.

2) Escolham a história que mais tenham gostado e busquem no dicionário o significado das palavras que ainda desconheçam. Façam as anotações no caderno.

3) Releia a história escolhida quantas vezes acharem necessário – será importante compreendê-la bem.

4) Após a releitura atenta, vocês deverão recontar a história, um ao outro, de maneira oral. Lembrem-se das partes que compõem o enredo: *Situação inicial, Complicação, Clímax e Desfecho*.

Escrita do texto

- Juntos, você e seu colega deverão escrever o reconto, com as palavras de vocês.
- Um aluno ficará encarregado de redigir o texto no caderno e o outro dará apoio a quem estiver escrevendo (quem estiver com a segunda função, deverá lembrar o colega de todos os detalhes da história, fazendo com que o texto, embora seja um reconto, não perca a essência do original).

Revisão

- Você já deve saber que toda escrita de um texto exige uma revisão, observando todos os sinais de pontuação, a escrita das letras maiúsculas e minúsculas, assim como o sentido do texto. Após revisarem o texto e com a nova versão pronta, façam uma leitura conjunta.

• Se for necessário, façam os últimos ajustes para que o texto fique completo e fiel ao conto africano lido.

Apresentação – *GRIOTS* POR UM DIA

Vocês conheceram a importância dos *griots* contadores de história, escreveu e revisou seu texto e agora estão preparados para viverem a experiência de serem *griots* por um dia**.** Vocês deverão:

1) Ensaiar a história para que o texto não precise ser lido (lembrem-se de que vocês já conhecem bem a história, não é necessário decorar o texto, mas sim, entendê-lo de modo que saiba RECONTAR ao público).

2) Organizem-se de modo que cada um tenha uma função no momento da apresentação: um poderá ser o apresentador e o outro o contador da história, ou, poderão dividir o texto de modo que cada um conte uma parte.

3) No momento da apresentação, vocês deverão dizer ao público o título do conto escolhido e porque escolheram essa história para recontar.

4) Prestem atenção na entonação da voz. Um *griot* deve contar a história de maneira pausada, de modo que o público acompanhe o enredo e compreenda tudo que é dito. Fiquem preparados para ajudar um ao outro quando for necessário se lembrar de algo.

5) Vocês poderão utilizar os recursos que preferirem para executar a contação da história, como objetos que façam som, fantoches ou roupas diferenciadas – use a criatividade.

6) Não esqueçam de interromper a narração no momento da adivinha, gerando um clima de suspense e convidando o público a tentar adivinhar qual foi a solução encontrada.

7) Somente, então, contém o desfecho. Ao encerrar, agradeçam o público pela atenção recebida.

Avaliação

Após encerradas as apresentações, conversem com os colegas:

- Como foi a experiência de trabalhar em dupla?
- O resultado da contação de história foi positivo?
- O que você aprendeu com a atividade de produção de texto escrito e oral?
- Qual foi a reação do público ao assisti-los?
- Qual foi a sua sensação ao ser griot por um dia?

Professor, você deverá encaminhar as ações para a execução das propostas de produção de texto oral e escrito, a fim de que haja participação de todos. A proposta pede para que os alunos se organizem em duplas, porém, nada impede que você os organize da maneira que for necessário, como em trios. O importante é que a tarefa seja feita com a interação entre os alunos. Estimule-os a não sentirem vergonha de falar perante o público, e, se for necessário, ajude-os na apresentação e permaneça com eles à frente do público. Também é indispensável que um público de fora da turma seja convidado para assistir à apresentação. Nesse momento, sugere-se que seja uma outra turma da escola. Sugere-se que haja uma preparação do ambiente onde acontecerá a apresentação, com cartazes previamente produzidos pelos alunos, desenhos e músicas de origem africana.

Considerações finais

Embora a proposta de intervenção não tenha sido implementada, devido à pandemia da covid-19 e a impossibilidade de aplicar o projeto, visto que as aulas aconteceram de maneira remota de março de 2020 até a finalização da escrita da dissertação, acreditamos em sua aplicabilidade e eficácia para promoção do letramento literário e de práticas educativas exitosas para implementação das **Leis 10.639/03** e **11.645/2008**.

Reiteramos a importância da sistematização do trabalho com textos literários nos anos iniciais do EF e a riqueza dos saberes a serem explorados por meio da leitura de *contos populares africanos*. Assim como a pesquisa oportunizou refletir e aprender ainda mais sobre a riqueza de saberes contidos na cultura popular, oralidade e literatura africana, acreditamos que a proposta possibilitará o apoio para o desenvolvimento de

atividades ricas, eficazes e prazerosas para alunos e professores que dela desfrutarem.

Por fim, ressaltamos que a SBL apresentada não constitui um modelo pronto e acabado, mas uma possibilidade de encaminhamento didático para abordagem da história e cultura afro-brasileira na EB, a qual pode e deve ser adaptada consoante o contexto de implementação e os objetivos do professor.

Referências

AZEVEDO, R. Conto popular, literatura e formação de leitores. *In*: AZEVEDO, Ricardo. **Releitura**. Belo Horizonte, abril, nº 21, 2007. Disponível em: www.ricardo azevedo.com.br. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BARBOSA, R. A. **La-le-li-lo-luta**: um professor brasileiro na Guiné-Bissau. Rio de Janerio: Editora Achiamé, 1984.

BARBOSA, R. A. 1987. **Bichos da África I**: lendas e fábulas. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

BARBOSA, R. A. **Três contos africanos de adivinhação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, R. A. **A orelha vai à escola todos os dias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. Ápis: **Língua Portuguesa.** São Paulo: Ática. 2017.

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

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 de maio de 2019.

CASCUDO, L. da C. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1998. Conferir data, com citação no texto

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

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

DEBUS, E.; *et al* (org.). **A produção literária de Rogério Andrade Barbosa - da temática africana e afro--brasileira a outros temas**. Tubarão: Copiart, 2018.

SOARES, A. **Gêneros literários**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.

POMBA ENAMORADA OU UMA HISTÓRIA DE AMOR, DE LYGIA FAGUNDES TELLES (2004), NA EJA: O CLÁSSICO EM SALA DE AULA

Ana Paula Franco N. Brandileone
Simone de Almeida Fernandes

Considerações iniciais

Este capítulo traz um recorte da dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da UENP, intitulada **O clássico em sala de aula:** uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles (FERNANDES, 2021)[1] e se volta à reflexão sobre a promoção do letramento literário no segmento da EJA, principalmente no que concerne à leitura dos clássicos em sala de aula. Em um contexto de resistência aos clássicos, dada a relevância de critérios fortemente ideológicos que tendem a condenar a Estética de um lado, e abolir a Literatura, de outro (PERRONE-MOISÉS, 1998), faz-se premente discutir esse estrangulamento que vem sofrendo o estudo dos clássicos no contexto escolar. Nessa perspectiva, faz-se relevante indagar: por que ler os clássicos? Os alunos encontrarão motivação para a sua leitura? Conseguirão construir sentidos para o texto lido?

Tendo em vista esses pressupostos é que a pesquisa objetiva valorizar a leitura integral de obras literárias canônicas em sala de aula e, assim, oportunizar o contato com determinado patrimônio estético-literário. Para tanto, tomou-se como objeto

1 FERNANDES, S. de A. **O clássico em sala de aula:** uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles. 2021. 347 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/20551-simone-de-almeida-fernandes/file

de análise e de estudo três contos de Lygia Fagundes Telles (2004) – "Pomba enamorada ou uma história de amor", "Verde lagarto amarelo" e "Nada de novo na frente ocidental" -, retirados da obra **Antologia:** meus contos preferidos, adotando como metodologia de ensino o *círculo de leitura* (COSSON, 2014), a fim de apresentar uma proposta de intervenção didática para alunos do segundo segmento de Língua Portuguesa da EJA, em escola pública do município de Almirante Tamandaré-PR. Como processo para a educação literária via leitura na escola, os contos selecionados dão forma às experiências do leitor por tratarem de questões relacionadas ao amor e seus encontros e desencontros, às relações familiares, entre elas as vinculadas ao relacionamento entre irmãos, ao lugar e ao papel social da mulher na sociedade. Enfim, os contos escolhidos apontam para uma diversidade de temas que proporciona ao docente realizar um trabalho com o texto literário, oferecendo ao sujeito leitor, aqui especificamente alunos da EJA, a possibilidade de conhecer certos conflitos, alguns no domínio de suas próprias vivências e, assim, motivá-los para a sua leitura. Neste capítulo, optou-se por apresentar a proposta didática elaborada para leitura do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", a fim de oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar e compreender o texto literário como potencial educativo, de conhecimento do mundo e do ser.

O clássico em sala de aula: desafios e possibilidades

Importa destacar que, não obstante, a literatura clássica esteja presente no contexto escolar, sobretudo, nos livros didáticos é, não raro, abordada com fins utilitários, seja para o ensino da Língua Portuguesa, seja para o ensino da História da Literatura. Exemplo disso é o estudo da literatura no Ensino Médio que fica, quase sempre, centrado na periodização de estilos e na identificação de autores canônicos por meio

de dados biográficos e excertos de suas obras. Desse modo, o texto literário fica engessado à análise de aspectos ligados à historiografia literária, sendo que a leitura propriamente dita é escanteada; trata-se, portanto de discutir *sobre* a literatura e não de ler a literatura. Além disso, as obras literárias são trazidas de forma fragmentada nos livros didáticos, o que promove, segundo Soares (2011), a escolarização inadequada do texto literário, pois o uso indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original no livro didático, leva à desconfiguração da estrutura narrativa e impossibilita o leitor de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra. Nessa perspectiva, todo o potencial estético, ético e cultural do texto literário reduz-se a aspectos pragmáticos e utilitários.

Por outro lado, o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado tem sido questionado no panorama contemporâneo do ensino da literatura. Colocada sob suspeita, a tradição literária passou a ser examinada como uma série de manobras, mais ou menos claras, das elites no poder. No entanto, como bem lembra Perrone-Moisés (1998), obras e autores canônicos sobrevivem não pelo decreto de dogma autoritário, mas por traduzirem quadros de uma determinada cultura e por conseguirem uma continuidade de atenção e de interpretação, graças à *paciência* com que acolhem novas leituras. Nesse contexto, excluir do cânone Dante para colocar no seu lugar alguma mulher medieval que, porventura, tenha conseguido escrever alguns versos, não seria ato de justiça; seria, no máximo, uma vingança extemporânea (PERRONE-MOISÉS, 1998). E, mesmo sem evocar argumentos estéticos, também é um contrassenso histórico querer excluir do cânone os "politicamente incorretos", sem levar em consideração a consciência possível de cada época e as complexas relações entre autor e obra, literatura e sociedade (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 198-9). Por isso, "A

defesa do estético, como tudo, está compromissada com uma ideologia. Mas a valorização do estético não é necessariamente reacionária" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 201).

Nessa perspectiva, o questionamento do cânone e/ou a inclusão e exclusão de autores e obras, não devem impedir a sua leitura no contexto escolar, pois ler a *tradição* ou *cânone* não significa pacificar os leitores numa atitude ritualística de contemplação acrítica do passado, mas possibilitar-lhes o conhecimento desse legado, para dar significados ao passado, ao presente e preparar para o futuro (PERRONE-MOISÉS, 1998). Dado o argumento de que os códigos (linguístico, ético e estético) das obras clássicas são pouco ou desconhecidos pelos leitores, é que os estudiosos defendem o uso de dispositivos didáticos capazes de interpelar o aluno; é o caso de Rouxel (2013). Para a autora, os clássicos devem ser promovidos a partir da relação com outros objetos semióticos da mesma época, como quadro, foto, música, poema ou, ainda, a sua confrontação com adaptações contemporâneas para o cinema, teatro, quadrinhos ou tevê. Outros, como Torremocha (2013), Freitas (2016) e Torrijos (2019) são favoráveis à leitura de boas adaptações das obras clássicas como forma de cativar o leitor e de estabelecer um elo motivacional. Mas, enquanto Terramocha (2013) e Torrijos (2019) estimulam a leitura integral do clássico somente a partir de um certo amadurecimento e capacidade de análise que, em certa idade o leitor ainda não se possui, Freitas pondera que "O mito de que a leitura do clássico é complicada e inacessível aos alunos faz com que as adaptações assumam lugar de destaque" (2016, p. 22), distanciando-se cada vez do universo do Ensino Fundamental. Por isso, para Fritzen (2017), a leitura de obras canônicas na Educação Básica é essencial, uma vez que elas compõem o patrimônio estético-literário que compete aos estudantes interpretar, seja para compreenderem a si, ao outro e/ou ao mundo do qual fazem parte.

Ainda que não se ignore o distanciamento linguístico e histórico das obras clássicas do leitor da Educação Básica, impedimento para alguns professores de abordar o clássico em sala de aula, defende-se a oferta de instrumentos de compreensão e interpretação para estimular o interesse e uma efetiva iniciação literária dos clássicos. Para tanto, a mediação do professor é parte substancial para a promoção do vínculo entre o leitor e o clássico, que exige, por sua vez, a leitura *com* e não *para* o aluno; ou seja, a boa mediação sugere um leitor ativo. Devido à mediação ir além da leitura, na medida em que envolve o constante diálogo e confronto com o texto lido, que chame a atenção para os seus pontos fortes, para o modo como o texto diz, é que a estratégia metodológica serve de suporte para a prática da leitura literária, dando finalidade para o ato de aprender, como bem lembram Bordini e Aguiar (1993). Isso porque, segundo Rouxel (2013), a disponibilidade ao texto e ao desejo pela literatura são fenômenos construídos, decorrente dos domínios cognitivo e afetivo.

Considerando o ganho que as obras do passado podem oferecer ao jovem leitor que, segundo Calvino (1993), extrapola os limites da formação escolar e acadêmica e se direciona no sentido da própria existência do ser humano, é que as práticas de leitura adotadas nas aulas precisam instrumentalizar o aluno para a sua leitura, já que "[...] é papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno" (SEGABINAZI, 2016, p. 87-8). Freitas também aponta para a necessidade do docente de selecionar obras significativas para a experiência com a literatura, as quais "[...] devem levar em consideração tanto a capacidade interpretativa dos alunos quanto os interesses deles pela temática abordada na obra" (2016, p. 22).

Diante das características estéticas e temáticas, capazes de romper a fronteira do tempo, da idade e do espaço e, por isso, têm a potencialidade de agradar a um grande número de leitores, ratificando, assim, a convicção de Machado (2002, p. 15) de que o "[...] clássico não é livro antigo e fora de moda", é que os contos de Lygia Fagundes Telles foram escolhidos como objeto de reflexão e estudo na presente pesquisa. Mas, dado o número limitado de páginas, a seguir, análise do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", que figura o amor e seus dilemas.

Um olhar sobre "Pomba enamorada ou uma história de amor"

O conto" Pomba enamorada ou uma história de amor" foi, inicialmente, publicado, no livro **Seminário de ratos** (1977) e tem como protagonista uma personagem feminina, seus desejos e obsessão; o enredo gira em torno de um amor platônico e que, portanto, não se concretizou. O título, de antemão, alude à temática do conto: primeiro, pela locução adjetiva *pomba enamorada*, segundo, *por uma história de amor*. No dicionário de símbolos[2], o vocábulo pomba não remete apenas a um contexto de paz, mas também a contextos de amor, paixão e desejo, bem como associado à imagem de pureza e simplicidade. Já o subtítulo, indica, de pronto, que o conto trará à tona uma narrativa que versará sobre o amor ou a busca pela realização amorosa.

Partindo-se do pressuposto de que os elementos que compõem a narração (personagens, linguagem, espaço, foco narrativo etc.), bem como recursos expressivos e estilísticos criam uma rede de interrelações, que auxiliam na promoção das situações narrativas, gerando efeitos de sentido, é que o espaço do salão de baile do São Paulo Chique contribui para compor a atmosfera romântica, que perpassa a visão da protagonista.

2 https://www.dicionariodesimbolos.com.br/pomba/

Dentro desse contexto, a **Valsas dos miosótis** e a música **Nosotros** reforçam esse clima e cada uma delas está ligada a um momento significativo do conto, potencializando sentidos. A valsa é uma Composição de Ernesto Júlio de Nazareth[3], pianista e compositor brasileiro, considerado um dos grandes nomes do Tango do Brasil. Conforme indicado pela lenda, a flor miosótis simboliza o amor sincero e apaixonado[4]. Do mesmo modo que na lenda (o amado que morre para buscar a flor no rio para a amada), a valsa, de mesmo nome dançada por Antenor e a protagonista, sugere amor verdadeiro, apesar de não realizado, como se verá. Quanto ao bolero **Nosotros** (Los Panchos)[5], que a protagonista dançava com o diretor do clube enquanto procurava Antenor, a letra da música revela a separação definitiva dos amantes, que se confirma, no conto, pelas palavras do diretor: "É que ele saiu logo depois da valsa todo atracado com uma negrinha de frente única, informou com ar distraído" (TELLES, 2004, p. 20). A presença dos dois intertextos contribuirá, assim, para antever aspectos que compõem o desenvolvimento das situações narrativas.

Narrado de forma linear, o conto "Pomba enamorada ou uma história de amor" apresenta os fatos numa sequência cronológica: no baile do clube São Paulo Chique, a protagonista é eleita princesa. Convidada para dançar por Antenor,

3 https://www.ebiografia.com/ernesto_nazareth

4 https://www.significados.com.br/flormiosotis/#:~:text=Segundo%20a%20lenda%20europeia%2C%20o,o%20amor%20sincero%20e%20desesperado.

5 Composição de Eydie Gorme e Trio Los Panchos; tradução da letra: *Nós*/Atenda-me, quero dizer-te algo/Que talvez não esperes, doloroso talvez/Escute-me, mesmo que me doa a alma/Eu preciso te falar e assim farei/Nós, que fomos tão sinceros/Que desde que nos vimos amando-nos estamos/Nós, que do amor fizemos/Um sol maravilhoso, romance tão divino/Nós, que nos amamos tanto/Devemos nos separar, não me pergunte mais/Não é falta de carinho te quero com a alma/Te juro que te adoro e em nome desse amor e/Pelo teu bem, te digo adeus. https://www.letras.mus.br/trio-los-panchos/1475602

apaixona-se, apesar das poucas palavras trocadas ao som da **Valsa dos miosótis**. A partir desse momento, começa a *saga* de P. E. na busca pelo rapaz, que a recusa incessantemente, ora polidamente ora de forma bastante agressiva. A fim de mostrar as ações da personagem, que tudo faz para conquistar o amor de Antenor, o narrador em 3ª. pessoa, onisciente, conta em detalhes as suas loucuras de amor. Desprezada por ele, recorre, literalmente, a todos os santos e não santos: vai à igreja, acende velas, faz novenas, consulta horóscopos, começa uma novena, telefona várias vezes para ouvir a sua voz, convida-o para ir ao cinema etc. As investidas, porém, não cessam, já que sua perseverança não conhece limites. Em uma dessas investidas não correspondidas, escreve cartas de amor, românticas e eróticas, incentivadas por Rôni, com quem trabalhava. Romântica em excesso, desiste de mandar as cartas inspiradas no livro **Correspondência erótica**, de Glenda Edwin, assinando-as como Pomba enamorada. No mesmo período, "[...] começou para ele um suéter de tricô verde, linha dupla (o calor do cão, mas nesta cidade, nunca se sabe!)" (TELLES, 2004, p. 21). Depois, começou a oferecer para ele músicas, especialmente boleros, no programa Intimidade no Ar, que não tiveram, igualmente, qualquer efeito: "[...] ele bufou de ódio e respondeu que não queria ouvir nenhum bolero do caralho. Diga a ela que viajei, que morri!" (TELLES, 2004, p. 21-2).

A insistência e o romantismo extremo da personagem encontram eco na cultura consumida por ela, a qual está assentada em clichês e ideais românticos: "Na noite em que terminou a novela com o Doutor Amâncio felicíssimo ao lado de Laurinha, quando depois de tantas dificuldades, venceu o amor verdadeiro, ela enxugou as lágrimas [...]" (TELLES, 2004, p. 22). Guiada por suas emoções, a protagonista "embebeda-se" da visão romântica das novelas (superação de todas as adversidades e um final feliz), da religião e de crendices populares na busca pela realização

amorosa. Ainda que ganhando pouco, pois ajudante de cabelereira, a personagem não mede esforços e gastos para possuir Antenor; fruto de seu romantismo incurável.

Não obstante as insistentes recusas de Antenor, proporcional às suas insistentes investidas, a moça o idealiza, pois cega de amor não consegue enxergar as suas constantes grosserias e, mais, que não queria qualquer envolvimento com ela; aspecto demonstrado na mesma noite em que se conhecem, quando ele sai do Baile da Primavera "atracado com uma negrinha de frente única". As grosserias estão expressas não apenas no modo de tratá-la, mas também na linguagem, atravessada por gírias, expressões populares e também por palavras de baixo calão: "A rainha é uma bela *bosta* [...] não acredito nessas *babaquices"* (2004, p. 19, grifo nosso); "[...] mas ninguém tem este endereço, *porra*, como é que você conseguiu" (2004, p. 20, grifo nosso); "Fala mais alto, *merda*, não estou escutando nada" (2004, p. 20, grifo nosso); entre outros. A coloquialidade perpassa não apenas o discurso de Antenor, mas o conto como um todo, já que o assunto é apresentado de modo leve e bem-humorado, com uma linguagem simples, bastante representativa da linguagem do dia-a-dia. Assim, o romance mimetiza, também na linguagem, o universo do público alvo da pesquisa, dado o predomínio da oralidade, com períodos de estruturas simples, ordem direta, sem clichês, promovendo a interação entre ele e o universo ficcional.

Depois de todas as tentativas frustradas, toma conhecimento do casamento de Antenor e prefere tirar a sua vida, a viver sem seu objeto de desejo. Tentativa, também, frustrada, assim como suas investidas amorosas: "[...] chegou em casa bebeu soda cáustica. Saiu do hospital cinco quilos mais magra [...]" (TELLES, 2004, p. 24). A partir deste ponto, a narrativa ganha um outro ritmo, tornando-se mais acelerada. Se antes, o conto vinha em um ritmo lento, detalhando as ações apaixonadas da protagonista, suas desvairadas atitudes, sua capacidade de fazer

tudo por amor e, as consequentes reações de Antenor, a partir do seu casamento com Gilvan, os eventos são apresentados de modo veloz: "Gilvan, Gilvan, você foi a minha salvação, ela soluçou na noite de núpcias [...]. No dia em que Gilvanzinho fez três anos, [...]. No noivado da sua caçula [...] pediu para uma cigana [...] que lesse seu futuro [...] (TELLES, 2004, p. 24-5). Como se pode observar pelo número de páginas, o narrador reduz, a cerca de meia página, os acontecimentos vividos entre o casamento e a primeira gravidez, entre a primeira e a segunda gravidez. Lapso temporal ainda maior se inscreve quando o leitor se depara com a informação de que o casamento com Gilvan já completara 25 anos. Os saltos temporais e o encurtamento discursivo de muitos anos da sua vida matrimonial - a gravidez e nascimento dos filhos, chegada de netos, bodas de prata etc. -, sugerem que os acontecimentos relativos à vida da protagonista, a partir do seu casamento com Gilvan, têm menos relevância se comparado ao amor *verdadeiro* nutrido por Antenor. Já a omissão de acontecimentos relacionados à sua vida de casada, alude a uma união por conveniência, na qual se associam qualidades de não-intimidade, não-amor, mas casamento; pelo menos do lado da protagonista.

O ponto ápice desse sentimento amoroso, que o tempo não deu conta de apagar, inscreve-se no dia do noivado da filha, no qual resolve consultar uma cartomante, reacendendo a esperança e o desejo por Antenor. O que fica é que da juventude até a idade madura, Antenor não sai do coração e do pensamento da protagonista, tanto é que os poucos acontecimentos relatados pelo narrador a respeito da sua vida matrimonial, todos envolvem o sujeito que, quando visto pela primeira vez, "[...] o coração deu aquele tranco e o olho ficou cheio d'a água e pensou: acho que vou amar ele para sempre" (2004, p. 19) Profecia que se cumpre.

Ter acesso ao universo íntimo da personagem, exemplo da citação acima, dada a focalização onisciente, permite ao

leitor ter acesso aos seus pensamentos e sentimentos. Contada pela perspectiva do narrador heterodiegético, que faz descortinar experiências vivenciadas pela Pomba enamorada, a narrativa concede ao leitor entrar em contato com a sua intimidade, identificando-se com ela nos seus desvarios por amor. A paixão desenfreada nutrida por Antenor não fica, entretanto, apenas no âmbito temático. Procurando mimetizar esse desejo irrefreável, a autora se vale de um artifício formal: contar a história em um único e longo parágrafo que, segundo Diógenes (2019, p. 38), pode ser lido "[...] como se fosse uma espécie de desabafo, uma confissão ou até mesmo um relato de mulher apaixonada suspirando nas páginas do seu diário [...]". Outro elemento que opera no conto para figurar o desejo e o amor perene da protagonista por Antenor é o espaço narrativo. Pode-se afirmar que todos os espaços apresentados ao longo do conto, têm por objetivo reforçar a sua busca incessante por Antenor. Nesse sentido, o salão do clube São Paulo Chique, a oficina, as ruas e igrejas mencionadas figuram a ideia de que é capaz de tudo pelo seu amado. Busca-o no trabalho, na rua em frente ao trabalho, leva oferendas na encruzilhada, na igreja reza e pede aos santos por seu amado, enfim, os lugares por onde passa robustecem a sua obsessão pelo moço.

Diante da análise apresentada, pode-se dizer que o conto é rico na proposição de um olhar crítico sobre a incapacidade de desromantizar o amor idealizado, vendido aos borbotões nas revistas, novelas e filmes. Temas como o amor, a paixão e a obsessão são sugeridos pelo texto oportunizando ao leitor em formação experimentar, pela ficcionalização apresentada, formas de compreender a si e ao outro. Além do mais, ao oferecer ao leitor subsídios para a compreensão de aspectos ligados ao sentimento amoroso e, simultaneamente, recusar-se a impor a ele saídas prontas, Telles deixa entrever, ainda, a sua própria concepção de leitor, na medida em que

nega soluções fechadas. Desse modo, não obstante a estrutura narrativa não desafie o leitor, dada a sua construção linear, ao leitor é dado espaço para que atue como coautor, porque os intertextos com as músicas, por exemplo, criam significativos efeitos de sentido para a compreensão do conto. Assim, tanto a intertextualidade quanto o desfecho aberto permitem que o leitor participe ativamente da construção dos sentidos do texto, oportunizando que preencha as lacunas a partir da sua imaginação, das suas experiências de mundo, de seus conhecimentos culturais, sociais e de outras leituras.

A partir do exposto, apresenta-se, a seguir, proposta de intervenção didática que coloca como o centro do ensino e da aprendizagem o conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", visando ao letramento literário aliado ao resgate do texto clássico em sala de aula. Compreende-se, no entanto, que para que o letramento literário se concretize, a sua didatização é imprescindível. Por isso, adotou-se o *círculo de leitura* como metodologia de ensino para a promoção do clássico em sala de aula, de modo a levar o aluno a "ir além da simples leitura do texto literário", como afirma Cosson (2018, p. 26). Ressalta-se, ainda, que o encaminhamento metodológico para o estudo desse texto foi produzido, principalmente, para o segundo segmento de Língua Portuguesa da EJA; pode, contudo, ser adaptado pelo docente, considerando a realidade e necessidades de suas turmas.

Uma proposta de intervenção didática a partir do círculo de leitura: o estudo literário do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", de Lygia Fagundes Telles

Sendo a escola o *lócus* mais adequado para promover práticas de leitura de textos literários, o que compreende os clássicos, é que se faz premente a sistematização do ensino

da literatura, o qual precisa ser organizado a partir de objetivos e de uma metodologia que lhe forneça subsídios para a construção do conhecimento. Na presente proposta didática, adotou-se o *círculo de leitura* (COSSON, 2014) que, aliado na promoção do letramento literário, instiga o aluno a posicionar-se criticamente diante do que lê, fomenta a aprendizagem coletiva e colaborativa, ampliando o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e possibilitando a formação de uma comunidade de leitores; além de oportunizar o estabelecimento de conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores etc.

As etapas que compõem os pressupostos metodológicos do *círculo de leitura* contribuem, também, dada a prática da leitura se dar de forma coletiva, favorecer situações de autodescoberta para os sujeitos envolvidos - quem são social e culturalmente -, assim como "[...] reforça[r] identidades e a solidariedade entre as pessoas" (COSSON, 2014, p. 139). Desse modo, o *círculo de leitura* tem a potencialidade de oferecer voz ao leitor, estimulando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emerja como uma *ponte* para a educação literária.

Importa destacar que a opção pelo *círculo de leitura* para a elaboração da proposta didática interventiva justifica-se pelo fato de o público alvo desta pesquisa, alunos da EJA, possuir bagagem reduzida de leitura de textos literários, que se soma a muitas retenções, desistências pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho ou mesmo desmotivação. Em síntese, um trajeto educacional que não propiciou laços efetivos com o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, com a leitura. Sem contar que a EJA, composta, na maioria das vezes, por um público bastante heterogêneo, seja pela defasagem ano/idade, seja pelo cumprimento de medidas socioeducativas e/ou

protetivas (pequenos ou graves delitos, perda da guarda pela família, vítimas de abusos, etc.), seja pelos diferentes anseios, demanda abordagens diversificadas de leitura para suprir as suas especificidades e necessidades.

Conforme Cosson (2014), são três os tipos e modos de funcionamento do *círculo de leitura*, os quais podem ser combinados, considerando o público alvo. Como o próprio nome sugere, o *círculo de leitura* estruturado é aquele que segue uma organização "[...] previamente estabelecida com papéis bem definidos para cada integrante e um roteiro para guiar as discussões, além de atividades de registro antes e depois da discussão" (COSSON, 2014, p. 158). Segundo orientações do autor, é um modelo comumente escolar, contudo, pode ser utilizado em qualquer ambiente. Na sua organização escolar, esse modelo estruturado de *círculo de leitura* "[...] começa com um registro escrito das impressões sobre o texto em um diário de leitura [...]" (COSSON, 2014, p. 158-9). Esses registros são reorganizados, *a posteriori*, conforme as funções assumidas pelos leitores dentro do círculo, tal como costuma ser comum nos círculos de literatura (conector, questionador, iluminador, ilustrador, entre outras). Na data marcada para discussão, "[...] os alunos usam esses dados para alimentar a discussão, usualmente seguindo de perto as estratégias básicas de leitura (conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese)" (2014, p. 159). Ao término da discussão, os leitores fazem o registro das conclusões alcançadas.

Já o *círculo de leitura* semiestruturado não possui um roteiro, mas orientações que servem de guia para as atividades a serem desenvolvidas no grupo de leitores. Essas orientações ficam a cargo do coordenador ou condutor que promove a discussão, controla os turnos de fala, elucida dúvidas, assim como evita que as contribuições se desvirtuem da obra ou do tema discutido. Também fica sob a sua incumbência o aprofundamento

ou alargamento da leitura, podendo propor que o debate se detenha em um ponto específico da obra ou revisite algum aspecto anteriormente discutido. Já os círculos abertos ou não estruturados são similares aos conhecidos clubes de leitura, com estrutura bem simples. Define-se as obras a serem lidas e o cronograma dos encontros, sendo que os leitores se revezam na condução das reuniões e principiam o debate exteriorizando suas impressões de leitura ou indicando alguma conexão pessoal. Diferente do funcionamento dos círculos anteriores (estruturado e semiestruturado), não possui orientações, regras ou roteiros a serem seguidos, a não ser pelo fato de o encontro ser para falar do texto lido e não de outros assuntos (COSSON, 2014).

Aqui, optou-se por utilizar dois modelos de *círculo de leitura*, de forma simultânea, o estruturado e o semiestruturado; aproveitando-se das vantagens que cada um apresenta. Considerou-se que ambos os tipos poderiam direcionar melhor o trabalho do professor com o potencial público-alvo e, dessa forma, contribuir para que ele possa conduzir as leituras de modo organizado e promover um aprofundamento e alargamento dos contos clássicos selecionados, para este artigo foi selecionsado, conforme destacado, o conto "Pomba enamorada ou uma história de amor". Por possuir uma estrutura previamente organizada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades predeterminadas que devem servir como guias para as discussões no grupo e os registros, o modelo estruturado parece adequado, na medida em que a turma de alunos potencial é desprovida de experiências em atividades de leitura em grupo, como a que se propõe. Também o modelo semiestruturado mostra-se apropriado, devido ao processo de leitura ser norteado pela presença do mediador, aqui o professor, responsável por estimular a participação de todos no grupo e direcionar as discussões suscitadas pelo texto, tendo a liberdade para sugerir que o grupo atente para determinados

aspectos relevantes da obra literária. A opção pelos dois modelos deu-se, ainda, pela possibilidade de, em certos momentos, o professor ter mais flexibilidade para adequar as atividades aos diferentes contextos da EJA: diferentes idades, anseios, objetivos, hábitos de leitura etc.

Em linhas gerais, o *círculo de leitura* é composto das seguintes etapas: 1. Preparação (seleção de textos, disposição dos leitores, cronogramas, locais, regras de convivência, papel do leitor em cada encontro; etc.), etapa anterior ao círculo; 2. Execução (o ato de ler, o compartilhamento - pré-discussão, discussão, registro); 3. Avaliação-sistematizada (combinação de avaliação e autoavaliação). Na etapa da Preparação, além da seleção das obras, cronogramas, locais dos encontros, também se prima pela disposição dos estudantes para a participação no *círculo de leitura*, isto é, o leitor precisa ser preparado para participar das discussões. Tal processo consiste, primeiramente, em apresentar sua história de leitor. Isso pode ser apurado por meio de questionários, conversas com o professor anterior da turma ou mesmo consulta dos registros da biblioteca; dados que servirão para que o professor construa uma lista de obras a serem lidas. A forma mais comum usada para direcionar essa escolha é a apresentação prévia aos estudantes dos textos selecionados pelo professor e apresentados um a um, explicando as razões da pré-seleção. Os alunos devem manusear as obras, que devem atender aos mais diferentes interesses, e escolher um deles, conforme a sua preferência. A Preparação também é o momento de produzir com os alunos cartazes com as regras de convivência no círculo. Outro aspecto relevante é a modelagem que, no entanto, não fica circunscrita a esta etapa; ela pode acontecer antes, durante e depois de cada momento de discussão. Mas, uma coisa é certa: "Nenhum *círculo de leitura* deveria iniciar sem antes ter sido modelado pelo professor em seus vários aspectos [..]" (COSSON, 2014, p. 165), pois "[...] se

um *círculo de leitura* inicia antes de seus participantes terem clareza de como ele funciona [...] as chances de sucesso da atividade serão muito pequenas" (COSSON, 2014, p. 165). Em outras palavras, cabe ao professor ensinar os seus alunos não apenas o que é um *círculo de leitura*, mas também mostrar como ele funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases.

Para o conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", o material didático organizou-se em dezessete (17) aulas de 50 minutos. No que se refere à etapa da seleção de obras, ela não pôde ser efetivada devido à pandemia ocasionada pela Covid-19, que levou à suspensão das aulas. Por este motivo é que a própria docente, levando em conta o público alvo, selecionou obras com apelo universal, como é o caso dos contos escolhidos. Mas, para atender aos pressupostos da primeira etapa, propôs-se um questionário para conhecer a história de leitura dos alunos. Entre as perguntas elaboradas para este fim, estão: "1. Você gosta de ler? 2. Você costuma ler? Por quê? 3. Qual é o livro de que mais gostou de ler até hoje? 4. Assinale os meios pelos quais você tem acesso à leitura/ livros. 5. Você já aprendeu algo com a leitura de um livro? O quê? 6. Assinale todas as leituras que costuma fazer. 7. Você sabia que dá para ler livros pelo computador/tablet/celular? Já leu algum livro usando algum desses suportes? 8. Você acha importante ler livros de Literatura? Por quê?"; entre outras. Essas questões, além de propiciarem o conhecimento das leituras dos alunos, também fornecem subsídios para a organização das atividades, reforçam a importância da leitura e da socialização entre os alunos.

A etapa da *Preparação*[6] foi organizada em quatro (4) aulas de 50 minutos, com sete (7) atividades no total. As aulas

6 O material pedagógico completo encontra-se disponível em: https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/20552-simone-de-almeida-fernandes-1/file

compreendem os objetivos de motivar os alunos a conhecerem os *círculos de leitura* por meio do quadro síntese das etapas, a elaboração conjunta de regras de convivência, bem como a expressão sobre as suas histórias de leitores e sobre os vídeos, que tanto abordam a importância dos clássicos para a humanidade quanto o funcionamento de círculos de leitura. Também se motiva para a leitura do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", por meio de aproximação temática, apresentação da autora e informações sobre a sua produção literária.

De início, apresenta-se a miniaula, que é o momento em que o docente apresenta as etapas que compõem o *círculo de leitura*, bem como elabora, juntamente com seus alunos, cartazes descrevendo tanto as funções quanto as regras de convivência no grupo. Em seguida, propõe-se, na Atividade 1, organizar a turma em um semicírculo, de modo a formar um espaço de conversa, e exibir aos alunos os seguintes vídeos: 1. Karnal: **Quem lê clássicos se torna sempre outra pessoa**[7] e 2. Dante Gallian: **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**[8]. Na Atividade 2, o professor fomentará a discussão oral de algumas questões abordadas pelos vídeos, como, por exemplo: "1. Por que, conforme Karnal (vídeo 1), nós somos a geração que mais lê? Você sabia disso? Comente. 2. O autor do vídeo 1 afirma que lemos no nosso dia a dia inúmeros textos e imagens pelos mais diferentes meios de comunicação (*WhatsApp, Facebook*, *Instagram*, publicidade, televisão, entre outros). Você considera que esses textos já trazem o conhecimento que precisamos? Argumente. 3. Você sabe o que é um clássico? Conhece ou já ouviu falar de algumas obras ou autores citados por Karnal (**Hamlet, A divina comédia**, Machado de

7 Os vídeos abordam a importância da leitura das obras clássicas para humanizar o leitor, instigar a reflexão sobre si e o mundo, bem como a leitura e discussão desses textos como "remédios para a alma". Vídeo 1 (2:39)- https://www.youtobe.com/watch?v=JID25jNRKPM

8 Vídeo 2 (6:51) -https://www.youtobe.com/watch?v=Y7aNuP7008

Assis, Clarice Lispector)? 4. De que formas a Literatura Clássica age no leitor, conforme o vídeo 1? Comente considerando se acha possível que a Literatura possa atuar sobre a vida do indivíduo. 5. O autor do vídeo 2, Dante Gallian, afirma que a literatura clássica pode atuar, nas vidas humanas, como remédio da alma. Em que sentido você acredita que o autor diz isso? Comente. 6. Qual a sua opinião sobre essa proposição apresentada acima? Que "males" você acha que a leitura do texto literário poderia curar? 7. Se já leu uma obra clássica, qual a emoção e/ou percepção sobre o mundo ela despertou em você? Comente. 8. Que tipos de leituras você faz no seu cotidiano (jornal, revistas, histórias em quadrinhos, livros de literatura, livros *online*, entre outros) 9. Entre os temas das histórias (enredos de aventura, humor, suspense, terror, amorosos, drama, investigação, policial, relações familiares, amizade, morte etc.) qual você mais gosta? E quais que menos gosta? Por quê? 10. Algum livro (s) que marcou sua vida? Comente."

Na Atividade 3, os alunos devem ser organizados em semicírculo para a exibição de vídeo que aborda a metodologia do *círculo de leitura* [9]. A proposta é que conheçam o que é o *círculo de leitura*, a sua estrutura e os possíveis benefícios para os leitores. Também questões foram elaboradas para a discussão oral no grupo: "1. Você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Se sim, comente. 2. Qual aspecto do círculo de leitura que julga mais interessante? Comente. 3. Se tivesse oportunidade, participaria de um círculo de leitura? Por quê? 4. Quanto à temática abordada nos três vídeos, você percebe alguma semelhança? Comente. 5. Por que você acha que os idealizadores escolheram obras clássicas para a leitura e discussão? Argumente". Na Atividade 4, o aluno fará o registro

9 O vídeo traz uma reportagem de Serginho Groisman, apresentador do Programa Altas Horas, exibido pela Rede Globo, que trata sobre o funcionamento do projeto de círculos de leitura de obras clássicas na cidade de São Paulo. Vídeo**:** https://youtu.be/96DFS6tv8-M

(extraclasse) sobre um livro/texto que tenha agradado muito e/ou deixado marcas (ilustração do livro; passagem da história com comentários; recortes que mostrem a obra ou que se relacionem com ela; síntese da história ou, ainda, os sentimentos desencadeados pela leitura). Faz-se importante sugerir que, em caso de registro escrito, o aluno deverá escrever no mínimo dez linhas; se ilustração/recorte, apresentar em cartolina ou papel *kraft* (ou mesmo com a junção de folhas de sulfite), devendo conter o nome do aluno, autor e título da obra. Posteriormente, a atividade será compartilhada com o grupo.

Em seguida, na Atividade 5, os estudantes devem ser dispostos em círculo, de modo a compor uma roda de conversa. Distribuir para a leitura os seguintes textos: **Amor platônico** (Texto 1)"[10], de Pedro Paulo e Matheus; **João e Maria** (Texto 2)"[11], de Chico Buarque, e **Soneto de separação** (Texto 2)"[12], de Vinícius de Moraes. As discussões serão realizadas oralmente e contarão com a mediação do professor. Na próxima atividade, os alunos anotarão alguns aspectos que lhe chamaram atenção como vocabulário, rimas, temas, versos. Após a socialização de suas impressões com colegas, retomarão as anotações no diário de modo a registrar as ampliações de sentido. Faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo do círculo, para que os alunos-leitores socializem suas impressões sobre a obra, o que os auxiliará a compreender o texto literário nos seus aspectos temáticos e formais. Na Atividade 7, o professor promoverá a discussão por meio de roteiro de questões suscitadas pelos poemas. Neste momento, atenta-se para, além da aproximação temática, também a observação de alguns aspectos formais dos textos, por meios de questões

10 A temática dos textos versa sobre desilusão amorosa, separação e amor platônico- Texto 1- Amor Platônico: https://www.letras.mus.br/pedro-paulo-matheus/1768750/

11 Texto 2- João e Maria: https://youtu.be/Vk_Uv3DhW1U

12 Texto 3- Soneto de separação: https://youtu.be/3ANzjsBjGWU

como: "1. Quais pontos de semelhança são possíveis apontar entre os textos? E diferenças? Disserte a respeito delas. 2. Quais sentimentos podem ser apreendidos pela voz dos eu-líricos presentes nos textos? Retire versos que comprovem a sua resposta. 3. Você já vivenciou algumas das situações apontadas nos textos lidos? O que sentiu? Como reagiu? 4. Como você reagiria diante de um amor não correspondido? Lutaria por esse amor ou desistiria? Comente. 5. Leia com atenção os versos que compõem o poema **Soneto de separação**: "De repente do **riso** fez-se o **pranto**" / "Fez-se do amigo **próximo** o **distante**". O que as antíteses sugerem no contexto do poema? Comente. 6. A seguir, vocês lerão o conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", de Lygia Fagundes Telles. Considerando o título do conto, a qual dos textos anteriores (**Amor Platônico, João e Maria, Soneto de separação**) você supõe uma relação mais próxima? Justifique a sua resposta." Após a discussão, os alunos deverão registrar por escrito, no diário de leitura, as respostas para as perguntas sugeridas.

As Atividades de 1 a 4, acima descritas, ajudarão o docente a conhecer um pouco mais sobre a trajetória de leitura dos alunos, como também a promover a sociabilização da turma. Já a Atividades de 5 a7 buscam intensificar a socialização do grupo, bem como modelá-lo para a melhor compreensão e participação das discussões no *círculo de leitura*. É também na etapa da *Preparação* que o aluno é apresentado ao diário de leitura, no qual fará o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, entre outros aspectos. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Além disso, diário de leitura provoca a expressão subjetiva dos leitores, valorizando a sua recepção crítica do texto literário em análise, e também permite que "[...] coloque textos em

diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor [...]" (MACHADO, 2005 p. 63 apud BUZZO, 2010, p. 22). Desta forma, serão instigados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. As anotações serão compartilhadas com o grupo e, após o debate, acrescentados os aspectos que contribuíram para a ampliação da leitura do conto.

A próxima etapa, *Execução*, que se divide em duas fases, o Ato de ler e o Compartilhamento que, por sua vez, compreende a *Pré-discussão* (anotações de impressões durante e depois da leitura), a *Discussão* propriamente dita (pode começar com uma pergunta quebra-gelo ou um roteiro para intensificar a discussão) e o *Registro* (diário de leitura, júri simulado, vídeos, reescrituras, resenhas etc.), foi organizada em doze (12) aulas de 50 minutos, sendo duas (2) para a *Leitura*, duas (2) para a *Pré-discussão*, seis (6) para a *Discussão* e duas (2) para o *Registro*; da sétima à vigésima atividades. Na fase da *Leitura* deve-se ter claro que o ato de ler é o encontro do leitor com a obra e, por isso, momento imprescindível para a promoção do letramento literário. Não por acaso, será acompanhada por diferentes procedimentos e atividades para oportunizar a conexão do conto com o leitor e criar oportunidades de enriquecimento e diálogo do texto principal com outros textos/objetos semióticos, bem como possibilitar ao professor diagnosticar das dificuldades que, ocasionalmente, os alunos possam apresentar (vocabulário, estrutura narrativa, intertextos etc.). Por ser um conto relativamente breve, optou-se por lê-lo de forma compartilhada em sala de aula, mas, segundo Cosson (2014), a leitura pode ser realizada pelo professor ou pelos alunos, leitura silenciosa ou em voz alta, da obra toda ou de partes dela.

Assim, a fase da *Leitura* inicia-se com uma breve apresentação da biografia e bibliografia da autora Lygia Fagundes

Telles[13] e algumas curiosidades sobre sua vida e obra, que auxiliarão o aluno a situar-se no universo do conto. Na Atividade 8, o professor proporá que os alunos levantem hipóteses de leitura a partir do título do conto, "Pomba enamorada ou uma história de amor". O docente fará o registro na lousa de, pelo menos três hipóteses de leitura, sugeridas pelos alunos, que também registrarão essas hipóteses em seus diários de leitura. A leitura será feita em voz alta, de forma alternada pelos alunos. Em seguida, com seus diários de leitura e o conto em mãos, farão seus registros sobre as impressões pessoais. Na Atividade 9, após a leitura do conto, o professor pedirá aos alunos que façam o registro, no diário de leitura, de associações que tenham estabelecido entre o conto e outro texto literário, música, filme, novela e/ou experiência vivida pelo aluno. Também que comentem a situação narrativa que mais gostaram e o porquê. Na próxima atividade, munidos de suas anotações, o professor coordenará a discussão sobre as hipóteses levantadas e as conexões feitas com o conto. Após a discussão, os alunos retomarão aos seus diários e registrarão as ampliações de leitura. Essas anotações de leitura serão base para o início da *Pré-discussão*.

Na *Pré-discussão* podem ser levantados muitos aspectos ligados à linguagem literária e às primeiras impressões que o leitor teve sobre o texto; o que ajudará a dar corpo às discussões subsequentes. Com duração de duas (2) aulas e três atividades busca-se, nesta fase, promover a discussão sobre a obra por meio de um roteiro de questões, com o objetivo que os alunos expressem sentimentos e busquem identificar-se com

13 Acesso à biografia e curiosidades sobre as produções da autora:
1-Biografia bhttps://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/
2-Academia Brasileira de Letras: https://www.academia.org.br/videos/centenario-da-abl/conferencia-os-contistas-lygia-fagundes-telles
3-Academia Paulista de Letras: http://www.academiapaulistadeletras.org.br/academicos.asp
4-Prêmio PEN clube Brasil: http://penclubedobrasil.org.br/premio.html

os personagens e temáticas manifestadas pelo conto. Deste modo, na Atividade 10, os participantes deverão ser organizados no círculo e, com seus diários de leitura, registrarão suas impressões individuais, a partir das seguintes perguntas: "1. O que sentiu ao ler o conto (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique. 2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento)? Comente. 3. Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais? 4. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las? 5. O que o vocábulo "pomba" significa no contexto da história? Comente. 6. O espírito extremamente romântico da protagonista é reflexo, em grande parte, de elementos culturais que ela consome? Qual(is) seria(m) eles. Comente. 7. Lembrando que o título tem a função de chamar a atenção do leitor e também dar pistas sobre o tema abordado, que outro título você daria ao conto? 8. Pode-se dizer que a personagem principal, Pomba enamorada, aceita pacificamente as recusas de Antenor? Se não, de que formas ela luta por esse amor? Justifique com passagens do texto;" entre outras. As questões pretendem dar voz ao sujeito leitor, pois, segundo Rouxel (2012, p. 278), "[...] é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular".

Na Atividade 11, após o registro inicial dos alunos, o professor mediará a discussão do conto a partir do roteiro de perguntas. O discente também poderá levantar outras questões, se julgar pertinente. A Atividade 12 compreenderá a reescritura das questões discutidas no diário de leitura, ampliando a visão inicial do aluno sobre o conto**.** Nos círculos estruturados ou semiestruturados, os registros devem ser sempre formalizados com o acompanhamento do professor ou coordenador (COSSON, 2014), e devem criar condições para que os leitores exponham, confrontem e justifiquem os diferentes sentidos atribuídos ao texto lido e suas diferentes práticas e processos

de leitura, propiciando suas expressões subjetivas, bem com possibilitem a ampliação da leitura inicial a partir da construção coletiva de (novos) sentidos para o texto.

Em seguida, passa-se para o momento da *Discussão*, que tem por objetivo oportunizar a discussão afiada, o diálogo fundante da leitura literária, que se inscreve em "[...] espaços de compartilhamento e não ensinamento, ou seja, um membro do círculo não vai ensinar ao outro, mas sim compartilhar sua leitura que não precisa ser negada ou aceita, mas exposta a todos (COSSON, 2014, p. 170). Esta fase foi organizada em seis (6) aulas, com os objetivos de fomentar a discussão sobre o conto por meio de indícios textuais e estruturais utilizados na sua construção, como também apresentar o conceito de intertextualidade, refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por esse recurso expressivo. Desse modo, na Atividade 13**,** a partir da sugestão de intertexto com o conto de Machado de Assis, "A cartomante", e tendo em vista que ele auxilia o leitor a construir hipóteses de leitura para o desfecho do conto de Lygia, que é aberto, o texto do autor carioca será entregue para que os alunos possam fazer a sua leitura integral. Na Atividade 14, os alunos anotarão suas impressões iniciais sobre o conto de Machado de Assis no diário de leitura (um trecho do texto mais complexo; uma palavra ou expressão que chamou a atenção; uma personagem, imagem ou metáfora com a qual o leitor se identifique etc.). Em seguida, o professor instigará os alunos para a discussão sobre os aspectos/impressões levantadas.

Na Atividade 15, a fim de aprofundar a leitura do conto, os leitores responderão a algumas questões por meio de um roteiro de perguntas, que deverão ser registradas no diário de leitura: "1. O que sentiu ao ler o conto "A cartomante"? Angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade etc.? Justifique. 2. Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pelo

autor (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento? Comente. 3. Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las? 4. A leitura do conto fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança? 5. Quem são os personagens desta história? Qual é a relação entre eles? 6. O que você entende da frase dita por Hamlet e mencionada no texto: "Há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia"? Comente. 7. Esta citação aparece mais de uma vez ao longo do conto. Na sua opinião, qual a relação existente entre a citação e as situações narrativas?"; entre outras. Em seguida, o professor mediará a discussão no *círculo de leitura* e, posteriormente, os alunos retornarão ao diário, para a reescrita de aspectos que foram reformulados e/ou ampliados.

Considerando os intertextos apresentados por "Pomba enamorada ou uma história de amor", além do conto de Machado de Assis, também a "Valsa do miosótis" (TELLES, 2004, p. 19), do bolero "Nosotros" (TELLES, 2004, p. 20) e da música "Ave-Maria dos namorados", de Anísio Silva (TELLES, 2004, p. 23), na Atividade 16 será apresentado o conceito de intertextualidade [14], a fim de levar os alunos a compreenderem a importância deste conceito para a compreensão global da obra. Na Atividade 17, os alunos, organizados no círculo, refletirão sobre as conexões entre o conto de Lygia F. Telles e o de Machado de Assis, a partir do seguinte roteiro de perguntas: "1. A figura da cartomante está presente em ambos os contos. Que relações é possível estabelecer sobre essa personagem nas duas narrativas? Explicite. 2. De que modo a leitura do conto de Machado de Assis, sobretudo a referência à cartomante, contribui para a construção de um desfecho para o conto de Lygia Fagundes Telles? 3. Que relação é possível estabelecer

14 Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade

entre a temática abordada no conto de Machado de Assis e em "Pomba enamorada e uma história de amor? " 4. Em "A cartomante", Machado de Assis aborda um triângulo amoroso que não deu certo. Trace um paralelo com as relações amorosas apresentadas pelo conto de "Pomba enamorada e uma história de amor". 5. Quanto aos narradores dos contos de Lygia e Machado é possível estabelecer relações entre ambos? Disserte a respeito. 6. Que relações pode-se estabelecer entre Camilo e Antenor quanto ao amor dedicado a Rita e a P. E., respectivamente? Comprove com trechos retirados dos textos. 7. Em sua opinião, qual personagem do conto de Lygia Fagundes Telles assemelha-se a Rita: Por que você chegou a essa conclusão?". Em seguida, o professor mediará a discussão sobre as questões propostas e os alunos retomarão a suas anotações para reescritura e/ou ampliação dos aspectos discutidos.

Na Atividade 18**,** o professor proporá aos alunos que realizem uma pesquisa sobre os intertextos apresentados pelo conto "Pomba enamorada ou uma história de amor". Esta atividade deverá ser realizada em grupos. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extraclasse) um dos intertextos indicados, cujo objetivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com "Pomba enamorada ou uma história de amor", mas sobretudo verificar os efeitos de sentido que esses intertextos geram na obra. 1."Valsa do miosótis", Ernesto Júlio de Nazareth; 2. "Nosotros" (bolero), Los Panchos; 3. "Ave-Maria dos namorados", Anísio Silva. Para tanto, cada grupo deverá produzir uma apresentação, de forma a fazer a socializar com a classe no próximo encontro. O professor mediará as apresentações podendo fazer perguntas, questionamentos. Os grupos poderão registrar esta atividade em cartazes ou elaborando slides.

A próxima fase, o *Registro*, é o momento em que os participantes refletem sobre como estão lendo e o funcionamento do grupo, bem como acerca do texto e das suas leituras

compartilhadas. Esta fase deve ocorrer ao final da conclusão da leitura da obra e pode ser feita de modo individual, em duplas ou coletivo. As formas de registro podem ser diversas: desde o conhecido diário de leitura, até um gráfico com todos os personagens da obra, uma linha do tempo da história da narrativa etc (COSSON, 2014, p. 172). Na proposta, optou-se pelo registro desses aspectos no diário de leitura, que promove a expressão subjetiva do leitor, e também pela produção de uma carta. Compreendendo duas (2) aulas, esta etapa teve como os objetivos a produção do gênero carta pessoal conforme suas especificidades, e a reescrita textual. Assim, na Atividade 19, solicita-se que os alunos produzam, individualmente, uma entre duas propostas de produção de carta pessoal: 1. Colocar-se na *pele* da personagem Pomba Enamorada e compartilhar seus sentimentos com Antenor, o amado, compartilhando com ele o que sentiu quando dançaram no baile, a saudade que sente, suas aflições, angústias etc. 2. Colocar-se no lugar de Antenor e escrever em resposta às cartas românticas enviadas por P. E. Nesta proposta, o aluno deve adotar as características do personagem, que se revela na sua linguagem, na forma como a trata, etc. Os textos serão encaminhados ao professor para análise linguística e, se necessário, pedirá a reescrita textual.

Vale destacar que a proposta didática buscou promover, em todas as etapas e fases do *círculo de leitura*, o *diálogo*, a *interação*, a *mediação* e a *integração* dos alunos a partir do texto literário. Palavras-chave que assentam a metodologia do *círculo de leitura*, que considera o texto como produto dinâmico e resultante do processo interativo entre leitor-texto-autor e que, por isso, requer que o professor estabeleça uma relação dialógica com o seu aluno. Trata-se, portanto, de um professor que lê com o aluno, não para ele e/ou por ele. Entende-se, portanto, que a palavra *mediação* aponta para a ação de um interlocutor, aqui, no caso, o professor, responsável por estimular,

familiarizar o leitor/aluno ao universo ficcional e à apreciação estética. O papel do professor como mediador nas atividades de leitura demanda, desse modo, um trabalho de construção de sentidos de modo que os alunos-leitores expressem a sua subjetividade.

A última etapa compreende a *Avaliação*, que deve ser realizada de modo sistematizado. Considerando que o *círculo de leitura* demanda o protagonismo dos seus participantes, a boa medida é promover formas paralelas e combinadas de avaliação e autoavaliação. Para exemplificar, o autor cita como formas de avaliação, a filmagem das discussões dos grupos, que pode ser exibida e, posteriormente, analisado considerando os aspectos positivos e os aspectos que merecem atenção ou necessidade de aprimoramento. O vídeo pode, também, subsidiar a autoavaliação e depois serem armazenados na biblioteca para que outros grupos possam consultar. No caso da proposta que aqui se apresenta, sugere-se que a avaliação seja realizada por meio do recolhimento dos diários de leitura para avaliação/acompanhamento da evolução no processo de leitura e escrita dos alunos. Também se propõe uma ficha avaliativa, que tem o intuito de analisar o andamento do *círculo de leitura*, bem como a participação/desempenho dos alunos nas atividades propostas, a partir de algumas questões (autoavaliação). Interessa, ainda, que os alunos, ao preencherem essa ficha, façam sugestões para o aprimoramento da proposta didática. Outro ponto importante que pode/deve ser avaliado concerne às produções textuais, seja no diário de leitura, seja na proposta de produção da carta pessoal (Atividade 19). Assim, a escrita e reescrita textuais devem prever a análise de aspectos ligados ao encadeamento lógico de ideias, concordâncias verbal e nominal, pontuação, finalidade do texto, características do gênero, ortografia, pontuação, etc. A seguir, sugestão de ficha avaliativa utilizada na fase final: "1. Você gostou do conto escolhido para

leitura e discussão no círculo de leitura "Pomba enamorada ou uma história de amor?" Por quê? 2. De qual/quais atividade(s) gostou mais? E as que menos gostou? Argumente. 3. Você considera que teve uma boa participação no círculo de leitura? Se sim, aponte em qual(is) atividades você se saiu melhor, por quê? Aponte também as atividades que não conseguiu obter desempenho satisfatório e os motivos. 4. Gostou da forma de leitura compartilhada e discussões desenvolvidas no Círculo? Comente. 5. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no círculo? Qual(is)?"

Por fim, reforça-se que, para que a proposta possa alcançar os objetivos propostos, o papel do professor-mediador é essencial no processo. É nesse sentido que Brandileone e Silva (2020, p. 56) reiteram a figura do professor como mediador no processo da educação literária, que tem sua gênese quando socializa com seus alunos-leitores o entusiasmo pela Literatura, motiva o diálogo e suscita debates entre os estudantes.

Considerações finais

Na sociedade contemporânea, os estudos que solidificam o arcabouço teórico-metodológico vigente apontam para a educação como um ato social, o que preconiza a interação com o outro como processo essencial para aprendizagem. Essas acepções são de extrema relevância para a promoção da educação literária no contexto social atual, que centra seus esforços na leitura interpretativa das obras tendo em vista a construção coletiva de sentidos para o texto, mediados pelo professor. Tendo em vista que o letramento literário não se manifesta de modo espontâneo, urge sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário. Esse processo de sistematização concretiza-se nesta proposta de intervenção, cujo objetivo é adotar uma prática metodológica para recuperar o espaço da literatura, sobretudo a clássica, no ambiente escolar e, desse

modo, educar o sujeito leitor para e pelo texto literário; para e pela sua humanização. Assim, trazer à tona os dilemas juvenis acerca do amor, da paixão, da obsessão, da romantização, oportunizam um trabalho que desperta o interesse do aluno para a leitura literária e auxilia na formação crítica desse leitor, humanizando-o para a vida.

Para tanto, esta proposta fundamenta-se nos pressupostos metodológicos do *círculo de leitura* (COSSON, 2014), que estabelece a leitura e discussão coletiva e compartilhada acerca do texto literário em estudo para a construção dos seus sentidos. Optou-se pelas formas estruturada e semiestruturada do *círculo de leitura*, pois entendeu-se que, em certos momentos, é importante ter mais flexibilidade para adequar as atividades às diferentes situações da EJA (idades, anseios, objetivos, hábitos de leitura, etc.) e, em outros, a organização mais esquematizada e detalhada permite um encaminhamento mais organizado, sobretudo, para os alunos potenciais que, devido a diversificados percalços, não têm laços efetivos com a leitura do texto literário. Nessa perspectiva, o diário de leitura oferece-se como mais uma estratégia metodológica que valoriza as impressões subjetivas do aluno (ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013), bem como o seu processo de leitura e reescritura da literatura/da vida, favorecendo a formação de uma comunidade de leitores. Logo, ao propor a leitura e discussão do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor" em sala de aula, os alunos leitores podem apreender não só as especificidades estéticas e os conteúdos literários, como também (re)pensar sobre certos discursos, rever valores, os quais favorecem a (re) construção de sua identidade. Dentro dessa dinâmica, o papel do mediador adquire relevância, que vai muito além da seleção das obras/textos, da metodologia e da elaboração da proposta de intervenção. Além de acompanhar o processo de leitura realizado pelos alunos, auxiliando-os a desvelar significados

na obra literária, cumpre ao professor-mediador convidar o aluno para a aventura interpretativa, ancorando-o no processo interpretativo (ROUXEL, 2013, p. 29).

Diante do exposto, tem-se a expectativa de que esta proposta pedagógica possa servir como sugestão para o trabalho docente com o clássico em sala de aula, sobretudo para professores da EJA, segmento de ensino, não raro, esquecido pelas políticas públicas e pela própria instituição escolar. Espera-se, também, que as atividades elaboradas, que buscam estimular o contato inalienável com o texto literário, promovam o reconhecimento da literatura clássica como um direito humano, principalmente para os alunos da EJA, que tiveram suas vozes abafadas ao longo da história pela sonegação do contato vivo com os bens culturais, entre eles a literatura.

Referências

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. **Literatura:** a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRANDILEONE, A. P. F. N.; SILVA, L. R. de**.** A sala de aula como espaço formador de pensadores literários: contribuições de Judith Langer para o ensino de literatura. *In:* **Literatura e língua portuguesa na educação básica:** ensino e mediações formativas. BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da Silva Oliveira (org.). Campinas: Editora Pontes, 2020. p. 55-76.

BUZZO, M. Go. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. ***Revista L@ael em (Dis)-curso***, São Paulo, vol. 2, 2010, p.10-26.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos.** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DIÓGENES, S. R. L. da S. **Entre a sublimação e a degradação:** as diferentes faces do amor em Lygia Fagundes Telles. 2019, 67f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Paus de Ferro, 2019.

FERNANDES, S. de A.**O clássico em sala de aula:** uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles. 2021. 347 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

FREITAS, Helen Josy Monteiro de. A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível. **Práticas de Linguagem**, Montes Claros, v. 6, n. 1, p.15-23, jan.- jun. 2016.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In:* ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. de. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013. p. 53-65.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PERRONE-MOISÉS, L. **Altas literaturas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 272-283, jan-abr 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia *et. al.* (org.). **Leitura de Literatura na Escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SEGABINAZI, D. M. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p. 82-93, dez. 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infanto juvenil. *In:* EVANGELISTA, A. A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TELLES, L. F. **Seminário dos ratos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

TELLES, L. F. **Antologia**: meus contos preferidos. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

TORREMOCHA, P. C. Canon literario, canon escolar y canon oculto. **Quaderns de Filologia, Universidad de Castilla La Mancha**, vol. XVIII, p.17-31, ago. 2013.

TORRIJOS, C. C. La lectura de los clásicos en secundaria. **Graphos***,* Universidade Federal da Paraíba, vol. 21, nº 1, p. 41-57, 2019.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Franco Nobile Brandileone, mestre e doutora em Literatura e vida social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Assis. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio, onde como docente do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Pesquisadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Andressa Barboza de Araújo Gouvêa, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente das séries Iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Bandeirantes-PR. Integra o grupo de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas e formação de professores. E-mail: andressabarboza@hotmail.com

Eliana Merlin Deganutti de Barros, doutora e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada do curso de Letras, do Programa Profissional em Ensino (PPGEN) e do Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. Líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Fernanda de Oliveira Pereira, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente de Ensino Médio e Técnico da

ETEC Waldyr Duron Junior, em Piraju-SP. E-mail: fernanda.pereira115@etec.sp.gov.br.

Irene Sampaio, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente do Colégio Estadual Cívico Militar Professor Segismundo Antunes Netto, onde atua nos anos finais do Ensino Fundamental como professora de Língua Portuguesa (SEED/PR). Membro do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. E-mail: sampirene@gmail.com

Lizabeth Rogate da Silva, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. Professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM), da Rede Estadual da Educação Básica - SEED/PR, no Colégio Estadual Papa Paulo VI – EFM em Nova América da Colina/PR. Contato: bethrogate@gmail.com

Nerynei Meira Carneiro Bellini, doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis) e pós-doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB/Espanha). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Jacarezinho, atuando como docente do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). L**íder do Grupo de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores,** e membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino. E-mail: nerynei@uenp.edu.br

Maria Augusta Cássia de Aguiar Leite, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente da rede estadual de ensino desde 1986 tendo atuado na alfabetização e, atualmente, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no Colégio Estadual Anésio de Almeida Leite, em Jacarezinho-PR. E-mail: gutti07@hotmail.com

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). (2013). Docente efetiva do curso de Letras, do Programa Profissional em Ensino (PPGEN) e do Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. E-mail: marilucia@uenp.edu.br.

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino. Contato: patriciaoliveira@uenp.edu.br

Patricia Romanisio Pereira, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente da rede pública em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Secretaria Estadual de Educação - SEED/PR. E-mail: patyromanisiop@gmail.com

Poliana dos Santos Silva de Lazari, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). Membro do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. E-mail: polianalazari@gmail.com

Simone de Almeida Fernandes, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É professora de Português da Rede Municipal de Curitiba (SME-CTBA) e professora da Rede Estadual do Estado do Paraná (SEED-PR). Contato: sialmeidaf@gmail.com

Tatiane Patricia Teixeira Jordão, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio. É docente no Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Curitiba. Membro do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. E-mail: mestretatianeteixeira@gmail.com

Vanderléia da Silva Oliveira, doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pós-doutora pela Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), do Centro de Letras, Comunicação e Artes, *campus* Cornélio Procópio, onde atua curso de Letras e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRA). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT): E-mail: vanderleiaoliveira@uenp.edu.br

É justamente a linguagem que capacita o homem a exercer sua individualidade, a raciocinar, a agir, a construir seu discurso, baseado na relação que mantém com o outro nos aspectos sociais e familiares. É aí que se comprova a dualidade do ato comunicativo de que não existe pensamento sem linguagem e vice-versa.

A presente obra vem demonstrar esses caminhos da construção discursiva numa abordagem atualizada, aplicando os conhecimentos das áreas sob vários enfoques. Os textos que a compõem vêm ao encontro dos anseios dos educadores tão *sacrificados* e exaustos por exigências de desenvolvimento de atividades novas, reinventadas, reinterpretadas frente à pandemia da Covid-19 que nos assolou, e que ainda está distante de ser extinta.

Profª Drª Diná Tereza de Brito

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná
PROFLETRAS
PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO