

LEITURAS EM CURSO

PROCESSOS FORMATIVOS

NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Vanderléia da Silva Oliveira
organizadoras

LEITURAS EM CURSO PROCESSOS FORMATIVOS NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Vanderléia da Silva Oliveira

organizadoras



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. Anney Tojeiro Giordani – Coordenadora Geral da Editora UENP

EDITORA UENP

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno UENP

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

Dr. Luiz Fernando Martins de Lima – Instituto Federal de São Paulo (Brasil)

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

Dra. Bruna Carolini Barbosa – Universidade Federal do Acre (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. Anney 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.

L533

Leituras em cursos: processos formativos no âmbito do PROFLETRAS /
Brandileone, Ana Paula Franco Nobile; Oliveira, Vanderléia da Silva
(Organizadoras) - Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023.

E-book disponível em: <https://uenp.edu.br/editora>

182 p. il.

ISBN: 978-65-87941-34-9

1. Leituras em cursos. 2. Processos formativos. I. Título.

CDD 371.12

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

10

PREFÁCIO

O DIREITO À LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA

Fernando Azevedo

15

CAPÍTULO 1

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CRUZAR FRONTEIRAS E ROMPER LIMITES

Sheila Oliveira Lima

Tatiele Jesus Faria

35

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA COM *OLHOS AZUIS CORAÇÃO VERMELHO*

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Luciana da Costa Ribeiro

70

CAPÍTULO 3

DO CANÔNICO AO CONTEMPORÂNEO: EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Vanderléia da Silva Oliveira

Irene Aparecida Gonçalves

102

CAPÍTULO 4

GÊNEROS TEXTUAIS DO CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: APORTE TEÓRICO DO ESTUDO

Luciane Rodrigues Sales

Roberta Negrão de Araújo

129

CAPÍTULO 5

**UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA POR MEIO DO
PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS**

Irene Sampaio

Eliana Merlin Deganutti de Barros

154

CAPÍTULO 6

**A (NÃO) APREENSÃO, NO PROCESSAMENTO DA LEITURA,
DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER INSTITUÍDA EM LETRA
DE MÚSICA**

Maria Augusta de Cássia Aguiar Leite

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

179

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, intitulada **Leituras em curso: processos formativos no âmbito do ProfLetras**, organiza-se em torno de resultados de pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, com objetivo de apresentar ao público interessado na área propostas didáticas que articulam o tema da leitura no espaço escolar.

Com apoio da Fundação Araucária (Convênio FA/UENP nº 42/2021), que recebe os agradecimentos das organizadoras, a obra reúne seis capítulos, além do Prefácio de autoria do Prof. Dr. Fernando Azevedo, da Universidade do Minho, Braga (PT), como ação resultante de termo de cooperação científica com a UENP, sob o título *O direito à leitura da literatura na escola*.

No primeiro capítulo, *Leitura literária na escola: cruzar fronteiras e romper limites*, Sheila Oliveira Lima e Tatiele Jesus Faria abordam alguns aspectos da pesquisa gerada a partir da experiência do projeto “Carrinho da leitura”, iniciado em uma escola pública de Ensino Fundamental II, localizada no município de Pinhalão, Paraná, e que foi motivada a partir de “[...] dois questionamentos fundamentais quando se trata de refletir a respeito da leitura literária, do que a caracteriza e de quais são seus potenciais de transformação subjetiva”. O capítulo problematiza as questões ligadas às práticas de leitura literária na escola, “[...] entendendo-as como um fator de construção subjetiva e de assunção da autonomia de pensamento dos jovens em formação”.

Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Luciana da Costa Ribeiro, no capítulo dois, *Experiência de leitura literária em sala de aula: uma proposta didático-metodológica com Olhos azuis coração vermelho*, relatam os resultados obtidos com a implementação de uma proposta didático-metodológica para

alunos do 7º. ano do Ensino Fundamental, que teve como objetivo dar foco à re(educação) das relações humanas voltadas para a diversidade, respaldada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário (Cosson, 2007)¹.

Na sequência, no capítulo três, sob o título *Do canônico ao contemporâneo: experiência de leitura literária em sala de aula*, Vanderléia da Silva Oliveira e Irene Aparecida Gonçalves, discutem sobre a pesquisa que foi guiada pelo enfrentamento da dificuldade de levar os clássicos de literatura para sala de aula e relatam a sequência expandida desenvolvida para viabilizar a leitura de uma obra literária clássica, à qual associou-se uma proposta para leitura de uma obra contemporânea, implementada em uma escola pública, no município de Curiúva, Paraná.

Em *Gêneros textuais do campo artístico-literário e a formação do leitor: aporte teórico do estudo*, Luciane Rodrigues Sales e Roberta Negrão de Araújo apresentam um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, motivada pela questão investigativa: de que forma os gêneros textuais do campo artístico-literário podem contribuir para desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e propiciar uma formação crítica? O propósito é elaborar um Caderno de Atividades, que contemple o ensino da prática de leitura, para intervir e buscar soluções que permitam contribuir para o acesso e compreensão dos textos artísticos-literários. Assim, no capítulo, as autoras oferecem uma revisão narrativa de literatura sobre o tema, como suporte ao propósito da pesquisa.

Tendo como objetivo apresentar uma síntese da SLG elaborada para o gênero conto de mistério, para um 6º ano do Ensino Fundamental, e descrever as atividades propostas para uma de suas fases, a oficina “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe (2005), adaptado por Clarice Lispector, o capítulo

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

Uma proposta de ensino da leitura por meio do procedimento sequência de leitura de gêneros, de autoria de Irene Sampaio e Eliana Merlin Deganutti de Barros, resulta de uma pesquisa maior que buscou adaptar o procedimento sequência didática de gêneros, criado por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004)² para o ensino da produção de textos, ao ensino da leitura.

Por fim, no sexto capítulo, em *A (não) apreensão, no processamento da leitura, da violência contra a mulher instituída em letra de música*, Maria Augusta de Cássia Aguiar Leite e Marilúcia dos Santos Domingos Striquer apresentam as análises realizadas sobre um conjunto de atividades-diagnósticas (parte integrante da SDG), que teve como foco identificar as capacidades de linguagem que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II tinham para leitura do gênero letra de música, antes da implementação propriamente dita da SDG.

O conjunto desses capítulos congregam, portanto, alguns esforços de pesquisas, oriundas da formação continuada de docentes da educação básica, preocupadas com a formação de leitores perenes e com o desejo de contribuir para a promoção de educação de qualidade. Fica o convite à leitura.

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Vanderléia da Silva Oliveira
(organizadoras)

2 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 Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

PREFÁCIO

O DIREITO À LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA

Fernando Azevedo¹

Ao longo de seis capítulos, que fundamentam e detalham, com recurso a situações de sala de aula, práticas de leitura literária na escola, a obra, organizada pelas Professoras Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Vanderléia da Silva Oliveira, constitui um válido e fundamentado contributo para responder à questão formulada por Antoine Compagnon² (2006), *La littérature, pour quoi faire?* Recorrendo a interessantes e inovadores projetos desenvolvidos em sala de aula, a obra permite-nos refletir sobre os lugares e os gestos da leitura literária na educação.

Os textos literários presentificam mundos possíveis e possibilitam, ao leitor, conhecer e interrogar, de forma indireta, esses mundos. Nesta perspectiva, ler literatura constitui uma prática que auxilia o leitor a expandir o seu pecúlio informativo, a expandir horizontes, a explorar novas perspectivas, a conhecer a alteridade... A leitura literária oferece aos alunos a oportunidade de se colocarem no lugar do outro, compreendendo diferentes experiências, culturas e pontos de vista. Através da identificação com personagens e situações, os estudantes desenvolvem empatia, tornando-se mais conscientes e tolerantes em relação às diferenças. A leitura literária estimula o pensamento crítico dos estudantes, levando-os a analisar e interpretar textos complexos. Ao entrar em contato com diferentes perspectivas,

1 Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal).

2 COMPAGNON, A. **La littérature, pour quoi faire?** Leçons Inaugurales du Collège de France. Paris: Collège de France, 2006.rtugal

contextos históricos e culturais, os alunos são desafiados a questionar, refletir e formar suas próprias opiniões, promovendo uma postura crítica diante da realidade. A literatura aborda uma ampla gama de temas, incluindo questões sociais, éticas, morais e existenciais. Essas temáticas complexas convidam os alunos a refletir sobre questões universais e contemporâneas, ampliando a sua compreensão do mundo ao seu redor. A leitura literária contribui para a formação da identidade dos alunos, permitindo que eles se identifiquem com personagens e situações que refletem as suas próprias experiências e desafios. Além disso, a literatura oferece uma conexão com a história, a cultura e as tradições, ajudando os estudantes a desenvolverem um sentido de pertença e uma compreensão mais profunda de sua própria identidade. Recordemos que Regina Zilberman (2012, p.148)³ explicitava que a leitura da literatura

(...) colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à Inteligência, oferece alternativas de ação.

Assim, *O direito à literatura*, de que fala Antonio Candido (1995)⁴, corresponde a esta capacidade de ler a humanidade, que se manifesta através de textos, e que, sendo uma forma de resistência à opressão, independentemente das materialidades que ela assuma, nos liberta, ao permitir-nos reencontrar os afetos e a dimensão humana do que é dito, exposto ou comunicado. Este encontro com o Outro, mesmo que seja dado a ler de modo oblíquo ou indireto, permite, ao leitor, na interação

3 ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Inter-Saberes, 2012.

4 CANDIDO, A. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

com o texto literário, modificar os seus ambientes cognitivos. E aqui reside o poder da literatura: a possibilidade de dialogar, de forma indireta, com o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores e intérpretes.

O direito à literatura deve começar em casa, nas famílias (Azevedo, 2021, p.7⁵; Balça; Azevedo, 2021⁶). Todavia, sabemos que nem todas as crianças e jovens têm este acesso facilitado em contexto familiar. A escola surge, deste modo, como o espaço natural e obviamente imprescindível para que o acesso à leitura da literatura seja concretizado (Azevedo; Balça, 2016⁷). Ele possibilitará, aos frequentadores dos bosques da ficção, acederem a outros mundos mais ricos, mais instigadores, polissémicos e plurissignificativos que lhes permitirão não apenas conhecer, vivenciar, mas também fruir o texto literário. Tenha-se em conta que o desconhecimento daquilo que é a literatura e a multiplicidade dos seus textos, em particular, dos clássicos ou textos modelares de reconhecido valor estético, confina o leitor a uma espécie de gueto simbólico e cultural, do qual não conseguirá autonomamente sair. Dito de outra forma, é fundamental que as crianças e os jovens, que frequentam as nossas escolas, possam aceder à leitura de textos literários de qualidade, para que tenham uma alternativa cultural e, com legitimidade, possam exercer o seu direito à escolha, decidindo autonomamente e com conhecimento, o que desejam ler. Este aspecto parece-nos particularmente importante, quando somos

-
- 5 AZEVEDO, F. O Plano Local de Leitura e a formação de leitores. *In*: DEBUS, E.; AZEVEDO, F.; SPENGLER, M. L. (Coord.), **Práticas de formação de leitores**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação, 2021. p. 7-9.
 - 6 BALÇA, Â.; AZEVEDO, F. Leitura em família. *In*: DEBUS, E.; AZEVEDO, F.; SPENGLER, M. L. (Coord.), **Práticas de formação de leitores**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança / Instituto de Educação, 2021. p. 10-12.
 - 7 AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. (Coord.). **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: Pactor, 2016.

educadores numa sociedade multifacetada, pluriétnica, multicultural, que desejamos que seja orientada por valores de inclusão, de tolerância, de respeito pelo outro, de paz e de concórdia. É deveras relevante que, num projeto de sociedade democrática, participativa e movida por valores de tolerância e de equidade, os estudantes encontrem na escola uma alternativa cultural e artística face à convivência ou familiarização com textos que, com muita frequência, são dominantes numa cultura de massas. Os clássicos, na acepção que lhe deu Italo Calvino (1993)⁸, terão aqui um papel importante.

Indiscutivelmente relacionado com os lugares da literatura na sala de aula, a obra propõe várias experiências de leitura literária enriquecedoras e estimulantes para que o professor-mediador possa garantir, aos estudantes, o acesso ao mundo da literatura. Essas experiências de leitura literária, fundamentadas metodologicamente em autores como Aidan Chambers (2008)⁹ ou Rildo Cosson (2007¹⁰, 2013¹¹), enfatizam a promoção de modos de ler que, respeitando a natureza plurissignificativa dos textos literários, permitam o exercício da liberdade interpretativa e a mobilização de uma palavra autónoma por parte do estudante. É nesta metodologia, que implica uma capacitação docente profunda e atualizada em estudos literários e em didática da literatura, e, naturalmente, também mediadores que são leitores habituais, como explicitou

8 CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

9 CHAMBERS, A. **Conversaciones**: escritos sobre literatura y los niños. Tradução Ana Tamarit Amueva. México: FCE, 2008.

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

11 COSSON, R. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessante. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F., Brocchetto (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

Pedro Cerrillo (2007)¹², que reside uma das chaves para formar leitores literários na escola. O professor-mediador literário tem a responsabilidade de assegurar o direito à literatura para todos os estudantes, independentemente do seu contexto socioeconômico ou origem cultural. Para que isso suceda, é necessário que sejam oferecidos textos literários de qualidade, diversificados e adequados ao receptor, que dialoguem com as vivências e realidades dos leitores.

Mas não tenhamos ilusões. Formar leitores literários é algo a ser cultivado desde sempre e para sempre! Formamo-nos como leitores literários ao longo das nossas vidas, nas leituras que quotidianamente fazemos, nas experiências significativas e prazerosas que mantemos com os textos literários. É pela leitura, em quantidade e em qualidade, que nos fazemos leitores literários!

12 CERRILLO, P. **Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura**. Barcelona: Octaedro, 2007.

CAPÍTULO 1

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CRUZAR FRONTEIRAS E ROMPER LIMITES

Sheila Oliveira Lima

Tatiele Jesus Faria

Início de viagem

A leitura de Literatura na escola pode se efetivar por meio de diversos tipos de atividade, a partir de variados suportes e mediada com apoio das mais distintas estratégias e metodologias. Dessa forma, para a maioria das pesquisas realizadas pelos pós-graduandos do ProfLetras, a leitura de literatura na escola é tanto possível quanto urgente de ser realizada, na medida em que ela é uma necessidade para a formação humana de todo e qualquer cidadão. Na obra **Práticas de leitura literária na escola**, de 2022, que congrega resultados de investigações de vários pesquisadores do Profletras da região sul, há inúmeras referências ao conceito de literatura como um direito humano (Candido, 1995, 2011). Nesse sentido, favorecer as condições para que sua leitura seja uma atividade possível de ser realizada por todo e qualquer ser humano é um dever a ser assumido pelas instituições responsáveis pelo acesso à cultura, como escolas e bibliotecas.

Dentro dessa perspectiva, nasceu o projeto “Carrinho da leitura”, iniciado em uma escola pública de Ensino Fundamental II, localizada no município de Pinhalão, no estado do Paraná, e transformado em objeto de pesquisa a partir do ingresso da professora responsável por tal atividade no Profletras-Uel, no ano de 2017¹.

1 O texto completo da dissertação encontra-se em <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000231785>

A atividade de leitura literária proporcionada pelo projeto implementado pela professora mostrava-se, à época, muito bem sucedida, já que os alunos envolvidos vivenciavam intensamente uma certa cultura literária, centrada, sobretudo, nos interesses mais imediatos do grupo. Tal realidade, levada ao campo da pesquisa, propiciou o levantamento de dois questionamentos fundamentais quando se trata de refletir a respeito da leitura literária, do que a caracteriza e de quais são seus potenciais de transformação subjetiva. A primeira indagação referiu-se ao efetivo lugar de leitura que o projeto proporcionava, na medida em que as obras do acervo eram todas de um mesmo teor estilístico. A segunda questão, por sua vez, ousava uma proposição: e se o carrinho fosse movido? Isto é, como fazer para que os jovens leitores se deslocassem de suas habituais leituras e experimentassem outros mundos, talvez menos confortáveis, mas que proporcionassem algo distinto, capaz de colocar outras possibilidades de reflexão sobre o vivido?

A partir de tais questões, o projeto do “Carrinho da leitura” foi redesenhado, conforme se mostrará neste capítulo, buscando, mais que responder a questões imediatas a respeito das práticas de leitura literária na escola, problematizar essas atividades em profundidade, entendendo-as como um fator de construção subjetiva e de assunção da autonomia de pensamento dos jovens em formação.

Cruzar fronteiras, descobrir mundos

O projeto inicial do “Carrinho da leitura” consistia na reunião de um acervo de obras literárias disponibilizado para empréstimo pelos estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública em Pinhalão, Paraná. Apesar de a escola já contar com uma biblioteca, o “Carrinho da leitura” tinha uma característica peculiar: era sempre renovado com obras que, em sua maioria, correspondiam a demandas de leitura dos próprios

estudantes, os quais se sentiam à vontade para solicitar, à professora proponente do projeto, títulos que gostariam de ler. Em geral, os interesses resultavam do acesso imediato que os alunos tinham a certos bens culturais, o que os fazia, em geral, solicitar livros de grande apelo mercadológico, veiculados, de algum modo, pelas diversas mídias, principalmente as digitais.

Desse modo, a coleção era majoritariamente composta por sagas e coleções de cunho fantasioso e considerado apropriado ao público adolescente, como **Harry Potter**, **Percy Jackson**, **Como treinar seu dragão**, romances de Nicholas Spark etc. De modo geral, os livros pertencentes ao “Carrinho”, inscreviam-se, num primeiro momento, no que se costuma considerar literatura de massa, cujos conteúdos fixam-se em imaginários largamente explorados pelo cinema, HQ e videogames, além de trazerem em seu bojo algumas das principais preocupações que a indústria cultural costuma atribuir ao universo da adolescência: conflitos geracionais, busca de popularidade, reconhecimento por atos heróicos, luta do bem contra o mal, entre outros clichês temáticos.

Evidentemente, não há oposição que os jovens leiam esse tipo de literatura e ela pode e deve estar presente nos acervos de bibliotecas escolares ou de coleções como as do “Carrinho da leitura”. Entretanto, a questão que se coloca, diante de tal situação, refere-se à necessidade da escola proporcionar um trânsito entre mundos, criando, para isso, as pontes necessárias para a transposição de certas fronteiras que, muitas vezes, são vistas como verdadeiros bloqueios para a expansão da formação leitora dos jovens estudantes. Isto é, entende-se que, ao lado de acervos de literatura de massa, afeitos ao gosto do público, também é preciso criar instâncias de deslocamento, de acesso a outras possibilidades de expressão literária, em geral pouco disponíveis ao jovem leitor por diversos motivos, que vão do

limite financeiro à necessidade de mediação que vise a uma experiência literária mais densa e intensa.

Trata-se, portanto, de realizar, na leitura, o que Aidan Chambers (2008) considera a transição de um mundo plano para um mundo esférico em que o leitor transita entre diversos autores, obras, estilos etc., para que possa experimentar uma efetiva condição leitora. Ao estabelecer, a partir da interação com o outro, o enriquecimento de seu repertório, o leitor expande suas fronteiras de entendimento do mundo, podendo complexificar suas reflexões a respeito de si e de seu entorno. Segundo Chambers (2008),

A leitura repetitiva de qualquer tipo de livro, de qualquer autor em particular, é uma leitura de um mundo plano. Pode não saber ou, pior ainda, não querer reconhecer que o mundo é redondo, plural, díspar e multifacetado. Os habitantes de mundos planos resistem a qualquer convite para explorar mais além das fronteiras do seu território familiar por temor dos perigos que - estão seguros - os esperam ao final de seu mundo (p. 207, tradução nossa).

A afirmação de Chambers (2008), que não se restringe a uma crítica ligeira aos jovens leitores de um mesmo autor, afeta todo e qualquer sujeito que se fixe em práticas leitoras únicas, incapazes de abrigar a curiosidade própria dos grandes exploradores, viajantes, navegadores. Nesse sentido, a intervenção didática mais eficaz não se operaria a partir de uma orientação para certas rotas em direção a mundos determinados, mas pela construção de disposições para o novo, o delirante, o estranho, que só as mudanças de direção podem ensejar.

Em sua proposta de converter os leitores de mundos planos em leitores de mundos intergalácticos, Chambers (2008, p.

208) se pergunta: “Como convertemos um círculo fechado em uma espiral ascendente?”, questão que também foi feita ao se refletir sobre a importância de o “Carrinho da leitura” passar a funcionar como uma possibilidade de transitar entre mundos diversos, por meio da presença de obras distintas das que eram as demandas imediatas dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa que se desenhou a partir de tais interrogações buscou tornar as práticas leitoras espaços de reflexão, de indagações, de incômodos, numa perspectiva formativa que apostava nos deslocamentos como base para a formação do leitor.

Diante da nova proposição, alicerçada numa perspectiva formativa que buscava ressignificar o percurso formativo dos leitores, trazendo uma complexificação dos conteúdos disponíveis para leitura e, conseqüentemente, das formas de lidar com ela, outras demandas se criaram, agora de ordem teórico-metodológica.

Um primeiro aspecto considerado na alteração dos procedimentos para a formação dos jovens leitores referiu-se ao objetivo colocado já na fundação de todo o processo. Não se tratava mais de dar acesso e despertar o interesse pela leitura e pelos livros, senão de apresentar uma literatura desafiadora, instigadora de deslocamentos nos modos de conceber a linguagem e os conteúdos literários. Buscava-se, portanto, uma proximidade com o que Andruetto (2017), corroborando Barthes (s/d), considera uma revolução. Quer dizer, se para o teórico francês a literatura é “uma revolução permanente da linguagem”, em contrapartida, para a escritora argentina, a leitura representa “uma outra revolução”. E viver essa outra revolução, para Andruetto (2017), requer alguma coragem para enfrentar certas dificuldades que o texto literário impõe, seja por sua linguagem, seja pela brecha inusual por onde vislumbra os homens em suas realidades múltiplas.

De acordo com Andruetto (2017), “Necessitamos de mestres e de professores que valorizem a importância de introduzir nos novos leitores a dificuldade, docentes capazes de construir um leitor a quem não seja igual este ou aquele livro” (p. 92). Nesse sentido, em consonância com Chambers (2008), Andruetto (2017) indica um caminho para a formação de leitores, que passa obrigatoriamente pela alteração nas disposições em relação ao que se busca nas práticas de leitura literária. Trata-se, portanto, da constituição de uma postura que se constrói com o apoio de obras que permitam a percepção - não só no interior do texto, mas no mundo e na vida diária - de outras realidades e de distintas formas de concebê-las, encontrando, assim, no outro, traços que nos distinguem e, ao mesmo tempo, nos aproximam enquanto humanos.

Entretanto, num processo de formação de jovens leitores, as obras em si não bastam para que os percursos formativos se constituam da maneira aqui almejada, sendo necessárias práticas que efetivem novos modos de transitar pelos textos. Diante disso, consideramos as práticas de compartilhamento, sugeridas por Colomer (2007), ao lado da perspectiva de leitura subjetiva proposta por Jouve (2013), caminhos pertinentes para uma formação de leitores alicerçada nos deslocamentos potencialmente promovidos pela literatura.

De acordo com Colomer (2007), as práticas de leitura na escola costumam se configurar em atividades em que os leitores não efetuam propriamente o ato de ler, na medida em que as tarefas que lhes são demandadas requerem, em geral, uma reprodução praticamente idêntica das interpretações já realizadas pelos seus professores ou pelos manuais didáticos por eles adotados. Destarte, pouco espaço resta para uma efetiva leitura, isto é, para uma atividade em que o sujeito realize a produção de sentidos a partir do encontro entre o seu vivido e os novos mundos que lhe apresentam os textos.

Nesse contexto, Colomer (2007) propõe que as leituras efetuadas na escola baseiem seus processos de interpretação em práticas de compartilhamento entre os leitores, nas quais ocorram diálogos a respeito dos sentidos, das dúvidas ou das perplexidades encontradas nos textos dados a ler. Nesses compartilhamentos, os estudantes teriam a oportunidade de validar suas interpretações ou mesmo revisá-las em face daquelas expostas pelos colegas, igualmente jovens leitores em formação.

A horizontalidade característica de contextos de aprendizagem assim desenhados não impediria, entretanto, a intervenção qualificada do professor, considerado por Colomer (2007) como mais um leitor, cuja experiência, por ser mais ampla e profunda, poderia injetar outros elementos, os quais favoreceriam as interpretações em processo.

Na mesma direção, porém com uma perspectiva voltada à compreensão da leitura como um fenômeno de ordem subjetiva, Jouve (2013) propõe que a leitura literária seja realizada partindo-se das primeiras impressões do leitor diante do texto, ainda que elas não corroborem interpretações já consolidadas pela crítica especializada. Trata-se, portanto, de estabelecer, na escola, algo que deveria frequentar mais fortemente as práticas leitoras em qualquer contexto. Isto é, a proposta de Jouve (2013) reivindica ao leitor, em face da obra, o seu lugar de sujeito, capaz de atribuir sentido e de criar suas próprias relações - quaisquer que sejam - com o texto lido, efetivando, assim, um autêntico processo de leitura.

Entretanto, também em consonância com Colomer (2007), o pesquisador francês compreende que as primeiras impressões devam ser confrontadas com os enunciados aos quais se referem, isto é, com a materialidade do texto. Tal exercício conduz a um apuramento da leitura, na medida em que possibilita mergulhos mais profundos na densidade das obras.

Todo esse processo proposto por Jouve (2013) não finaliza antes de uma retomada dos fluxos subjetivos que conduziram o mergulho interpretativo. Assim, sugere-se que, ao final da leitura e dos confrontos entre impressões e processo analítico, o leitor revise seu percurso, procurando notar as peculiaridades de sua mirada particular para o texto.

É nesse ponto que as propostas de Colomer (2007) e Jouve (2013) podem se enriquecer mutuamente. Ao compartilhar suas leituras com os outros leitores em formação e ouvir deles seus percursos de compreensão do texto, seus pontos de fixação, suas interpretações, potencializam-se suas formas de ver o texto e de ver a si próprios em relação à leitura.

Nesse sentido, o compartilhamento permite que os leitores conheçam outras possibilidades de compreensão, diversas da sua, tendo em vista que cada uma resulta de um percurso subjetivo. Ao mesmo tempo, o (re)conhecimento da leitura do outro, além de regular os limites da sua própria leitura, autoriza os traços de subjetividade que nela se podem imprimir.

Vale considerar que os processos de produção da leitura, nos mais diversos contextos, constituem-se a partir de práticas que intercalam os enlaces subjetivos e as confrontações com o alheio, por meio dos diversos modos de compartilhamentos. É comum ao leitor autêntico que, ao interagir com uma obra, sem conhecer absolutamente nada a seu respeito, e se vendo fortemente impactado por ela, busque informações que possam ampliar sua compreensão e mesmo confirmar sua interpretação. Assim, pode buscar elementos que favoreçam seu entendimento tanto na crítica literária, quanto em outros tipos de informação, por exemplo, de ordem técnica, historiográfica, entre outras. Nesse percurso, não abandona seu vínculo subjetivo com a obra, em seu processo de construção de sentido mas, ao mesmo tempo, procura encontrar, nas leituras de apoio ou de

extrapolação, possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de expansão da própria compreensão.

Analogamente, a formação do leitor talvez pudesse perseguir percurso semelhante, fortalecendo a valorização do enlace subjetivo com a obra, ao mesmo tempo que indicaria o diálogo com outras perspectivas leitoras como ação fundamental para a expansão e o enriquecimento das próprias interpretações.

No projeto “Carrinho da leitura”, a busca de uma formação que pudesse deslocar os estudantes de posicionamentos de leitores planos se deu a partir de três ações articuladas: (1) a qualificação do acervo por meio da inserção de obras “difíceis”, conforme acepção de Andruetto (2017); (2) a valorização da leitura subjetiva, por meio da realização de registros em diários de leitura e (3) o compartilhamento das leituras, por meio de atividades dialógicas de construção de sentidos e de compreensão da obra literária.

No bojo das práticas realizadas pelo projeto, o foco primordial era provocar deslocamentos, inicialmente por meio da leitura de obras muito distintas daquelas com as quais os estudantes estavam habituados, mas depois, principalmente, pelos modos de se posicionar diante dos textos, seja na afirmação da sua relação subjetiva com a obra, seja na negociação dos sentidos construídos coletivamente.

“Carrinho da leitura” 2.0

Planejado para uma duração de 6 meses, o projeto “Carrinho da leitura” teve como propósito a ampliação das condições de letramento literário dos alunos do 9º ano de uma escola estadual localizada no município de Pinhalão/PR. Para tanto, propôs uma expansão dos repertórios de leitura e atividades que procuraram estabelecer uma articulação entre os vínculos subjetivos dos leitores com os textos e os contrapontos encontrados nas práticas de compartilhamento das interpretações.

Como dito, o “Carrinho da leitura” já era uma realidade nas turmas do Ensino Fundamental II da escola em que se realizou o projeto. O foco dado ao 9º ano propiciou uma maior atenção à selevção das obras do acervo, voltadas para um público com idades entre 13 e 17 anos, com certa experiência na leitura de obras ficcionais, ainda que mais concentradas na literatura de massa.

A perspectiva de ampliação dos repertórios era, portanto, uma medida que objetivava o contato com uma linguagem mais complexa em termos de procedimentos de composição literária. Entretanto, reconhecendo-se a etapa ainda elementar dos alunos para a lida com temas de maior densidade, entendeu-se que a leitura de contos era a melhor maneira de introduzir os jovens num universo literário distinto daquele com o qual estavam habituados. A curta extensão dos textos, resultado da concentração das ações narrativas em poucos eventos, espaço-tempo bem delimitados e personagens em número reduzido, foi determinante para a escolha de obras nesse gênero, considerado adequado para o percurso formativo inicial.

Com a perspectiva de transitar entre variadas épocas, estilos e autores, criando condições para uma formação caracterizada pela diversidade, foram selecionadas as seguintes obras para figurar no acervo do projeto: **Conspiração de nuvens** e **Seminário dos ratos**, de Lygia Fagundes Telles (2007; 1998); **Quem tem medo de vampiro** e **Vozes do retrato**, de Dalton Trevisan (2013; 1998); **Melhores contos**, de Lima Barreto (2002); **Histórias extraordinárias**, de Edgar Allan Poe (2003); **A cartomante e outros contos**, de Machado de Assis (1995); **Contos de fadas**: de Perrault, **Grimm, Andersen & outros** (2010).

É preciso ressaltar, entretanto, que as ações para a expansão das condições de letramento literário dos alunos não se restringiram à inserção de obras canônicas no carrinho, havendo

um trabalho intenso de mediação das obras, obedecendo à proposta de leitura subjetiva criada por Jouve (2013) e às práticas de leitura compartilhada, conforme apresentadas por Colomer (2007). Para tanto, foram selecionados alguns contos dos volumes mencionados, com os quais se realizaram atividades de leitura, interpretação, registro e compartilhamento.

Os contos lidos ao longo do projeto foram escolhidos com vistas a romper certo horizonte de expectativa identificado a partir das escolhas de obras que os alunos costumavam fazer para o carrinho antes da instauração do novo projeto. Nesse sentido, buscou-se levar aos jovens narrativas com temáticas sociais – como “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, ou “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan, ou ainda “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen –, ou que envolvessem mais profundamente a compreensão do humano em suas contradições e limites – como os contos antes mencionados e “O barril de amontillado”, de Edgar Allan Poe –, ou ainda que fizessem uso de procedimentos literários muito peculiares, como ocorre em “Seminário dos ratos”, de Lygia Fagundes Telles, marcadamente uma obra alegórica, similar ao que se encontra no realismo fantástico latino-americano.

Tais distinções de épocas, de estilos e mesmo de modos de representação tiveram como objetivo efetuar um deslocamento que, além de extrapolar as temáticas nas quais os alunos estavam mais fixados, buscou apresentar outras possibilidades de linguagem literária, desconhecidas até então pelos estudantes.

Considerando que as obras selecionadas para o trabalho de leitura apresentavam-se sob formas distintas das que eram mais frequentes nas escolhas dos alunos, a mediação consistia, inicialmente, em abrir um intervalo de lida individual do aluno com os textos, seguido de registro das primeiras impressões em diário de leitura pessoal e de debates em pequenos grupos a respeito desse contato inaugural com a obra. Essa primeira

etapa das atividades com os contos visava à preservação do impacto inicial que a obra literária tende a imprimir e que consideramos fundamental no processo de enlace subjetivo entre leitor e texto.

Numa segunda etapa, os compartilhamentos realizados nos pequenos grupos eram socializados com os demais alunos da turma, e o professor conduzia atividades de reflexão e interpretação, partindo das indagações, dúvidas e interpretações já realizadas pelos próprios estudantes. Nesse momento, também se procurava introduzir algumas pequenas análises, amparadas em conhecimentos de ordem teórica, revelando alguns pontos ainda não reconhecidos pelos estudantes ou, ainda, sistematizando interpretações incipientes levantadas por eles.

Vale ressaltar, porém, que todo o trabalho de mediação amparava-se em material previamente construído, no qual foram organizados estudos detalhados dos contos trabalhados com os alunos, fundamentando-se na teoria literária e em análises já consolidadas de críticos de renome. Nesse sentido, os diálogos estabelecidos entre as interpretações dos alunos e as contribuições da professora-pesquisadora não eram fruto de improvisações levianas. Ao contrário disso, resultavam de um trabalho árduo de mediação e de um rico colóquio estabelecido entre texto, leitores e as diversas interpretações, tanto produzidas pelos alunos quanto pela crítica especializada.

O resultado almejado com toda essa articulação não se restringia, portanto, a uma interpretação “correta” de certo conto. Muito além disso, a expectativa era formar leitores capazes de posicionar-se subjetivamente diante dos mais diversos textos e, ainda, negociar, por meio do diálogo, outros e novos sentidos para uma mesma obra, reconhecendo nela o potencial polissêmico inerente a toda literatura.

A terceira etapa do projeto, constituída como avaliação dos percursos vividos pelos alunos ao longo das leituras e atividades

de interpretação, realizou-se por meio de grupos focais, nos quais os estudantes relataram suas experiências e debateram a esse respeito com os colegas e com a professora-pesquisadora.

Aventuras e desventuras a bordo do “Carrinho da leitura”

O ano de realização do projeto “Carrinho da leitura”, 2019, foi marcado por uma longa greve por reajustes salariais dos funcionários da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o que impactou fortemente o calendário letivo. Nesse contexto, as aulas disponíveis para a implementação das atividades planejadas foram reduzidas a um número muito inferior ao que se havia proposto no projeto, sendo necessário selecionar algumas delas para realização com os alunos. Tal situação não permitiu o seu desenvolvimento pleno, o que também afetou o cumprimento da totalidade dos objetivos almejados.

Entretanto, a despeito das dificuldades que se apresentaram para a efetivação da proposta, os resultados obtidos mostraram-se muito positivos, tendo em vista que o principal propósito da nova dinâmica do “Carrinho da leitura” fora alcançado, isto é, a expansão das condições de letramento literário dos alunos, por meio de uma prática leitora amparada na construção do posicionamento subjetivo dos leitores e no diálogo com outras formas de interpretar os textos.

Dos seis contos selecionados para o projeto, apenas quatro foram lidos com os alunos. São eles: “Pai contra mãe”, de Machado de Assis; “Uma vela para Dario”, de Dalton Trevisan; “O barril de amontillado”, de Edgar Allan Poe e “Seminário dos ratos”, de Lygia Fagundes Telles, ficando de fora “A nova califórnia”, de Lima Barreto, e “A vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen. A nova seleção procurou manter o eixo da diversidade de épocas e origens dos textos (nacionais e estrangeiros), reconhecendo, entretanto, que as lacunas temáticas e

estilísticas deixadas pelas ausências de Andersen e Barreto não seriam preenchidas pelos autores mantidos. Mesmo assim, é preciso considerar que, num contexto em que os leitores em foco tinham seus repertórios restritos à literatura de massa, os quatro contos trabalhados possuíam plenas condições de cumprir a tarefa de divisor de águas no processo de formação leitora daqueles jovens.

Buscando preservar ao máximo o percurso desenhado pelo projeto, a ordem de leitura dos contos foi mantida. Desse modo, o primeiro texto lido foi “Pai contra mãe”, que apesar de se tratar de uma obra do século XIX, apresenta uma estrutura mais tradicional, o que se entendeu que facilitaria sua abordagem com os leitores em formação.

As atividades seguiram o esquema proposto de leituras individuais, registro livre em diário, discussões em pequenos grupos e socialização para a totalidade da sala. Tais práticas, conforme se observou, provocaram, naquele momento, certa insegurança entre os alunos, ainda vinculados ao imaginário da correção interpretativa, muito comum nas classes de Ensino Fundamental. Mesmo assim, os estudantes foram capazes de ousar interpretações e reflexões bastante interessantes, todas muito pertinentes ao tema e à abordagem trazidos pelo conto de Machado de Assis.

Destacaram-se, nos comentários e indagações dos alunos, as relações de sentido que estabeleceram entre os nomes das personagens e suas ações ou características psicológicas, a identificação da ironia machadiana diante da pequenez humana e da coisificação do mais fraco pelo mais forte e, por fim, a leitura dos eventos contemporâneos a partir das lentes machadianas.

Ao final da atividade, efetivou-se uma prática que se repetiu ao longo de todo o projeto: os alunos puderam acessar o carinho e escolher uma das obras para leitura, durante os minutos finais da aula. Ao buscarem obras para leitura, notaram que o

acervo havia se alterado, e que passaram a contar com a presença de livros do autor lidos em aula. Não houve, entretanto, naquela ocasião, interesse em retirar nenhum dos volumes novos, mantendo-se a preferência pela literatura de massa.

A leitura de “Uma vela para Dario”, segunda atividade do projeto, evidenciou alguns deslocamentos importantes, ainda que sutis nos modos de ler e de se posicionar dos alunos. De saída, os estudantes notaram diferenças significativas entre as linguagens dos dois contos lidos até então, embora ambos causassem “inquietação”, já que retratavam uma sociedade caracterizada pela ausência de empatia. A esse respeito, destacaram, não sem indignação, as cenas brutais de coisificação de Dario, ao ser dilapidado de seus bens e pisoteado por uma plateia que se comprazia em assistir ao espetáculo da morte.

Ao final das atividades de leitura e compartilhamento, os alunos novamente tiveram a oportunidade de escolher alguma das obras do carrinho para leitura no final da aula. Dessa vez, apesar de folhearem algumas das narrativas canônicas ali presentes, optaram pela leitura de poemas e histórias em quadrinhos.

A leitura de “O barril de amontillado” talvez tenha sido a de maior impacto nos estudantes. Embora já houvessem passado por duas obras em que a indiferença para com o ser humano se mostra de maneira totalmente desnudada, o texto de Poe pareceu-lhes mais cruel. O modo como a personagem Montessor produz seu ardil e a sutileza com que o narrador constrói não apenas a cena do assassinato, mas todo o percurso em que a narrativa culmina, impressionaram muito os estudantes. Vale ressaltar, porém, que para chegarem à compreensão de que havia uma refinada trajetória narrativa, na qual seria possível identificar pistas do que iria ocorrer ao final, foi necessário voltarem várias vezes ao texto, percorrendo um caminho

analítico, em conformidade com o que sugere Jouve (2013) em sua proposta de ensino de literatura.

Ainda seguindo os encaminhamentos de Jouve (2013) para as práticas de leitura literária, os alunos se mostraram intensamente envolvidos com o texto, posicionando-se de maneira muito particular, na medida em que buscaram, até o final da atividade de compartilhamento, alguma maneira de assimilar uma concepção de ser humano que, até então, pareciam desconhecer. Nesse sentido, uma boa síntese do incômodo que a leitura causou nos alunos e de como tentaram recorrer aos seus próprios repertórios de vida para melhor compreendê-la e também a si próprios diante de tal quadro, expressa-se nas palavras de um dos alunos: “Eu estava na esperança de o Montessor desistir da vingança até o último tijolo”.

Observa-se, assim, que o incômodo causado pelo desfecho cruel, distante das idealizações e experiências literárias dos estudantes, causou um deslocamento significativo nos modos de posicionar-se e mesmo de conceber as possibilidades de realização literária. Prova disso pode ser a busca, ao final das atividades, pelas obras dos autores lidos até então, sobretudo Edgar Allan Poe, no “Carrinho da leitura”.

A última leitura, realizada no processo de aplicação do projeto, foi “Seminário dos Ratos”, de Lygia Fagundes Telles, e representou grande desafio, tanto para os alunos quanto para a professora-pesquisadora. Não obstante se tratar de uma obra cujo conteúdo se estabelece a partir do contexto político brasileiro dos anos 1970 – conhecimento histórico de pouco domínio por parte dos alunos –, o texto se constitui a partir de um intrincado jogo de procedimentos estéticos – metáfora, ambiguidade, elipses –, aspecto que torna sua leitura uma atividade de difícil realização ao leitor em formação.

Nesse contexto, a mediação da professora-pesquisadora necessitou ser mais direta, chamando a atenção para pontos

da narrativa – ações de certas personagens e descrição do ambiente - que poderiam deflagrar processos interpretativos mais densos. Ao situar melhor os alunos na obra, foi possível indicar caminhos para que notassem a ambiguidade sobre a qual se estabelece a principal metáfora do texto e que leva o leitor a questionar se, em “Seminário dos ratos”, os roedores seriam o tema ou os debatedores da fracassada reunião. Tal indistinção, independente das interpretações que dela se possam depreender, talvez tenha representado grande dificuldade aos alunos, na medida em que não estão habituados a lidar com obras que, em lugar de fornecerem respostas imediatas às demandas do leitor, caracterizam-se pela instauração da dúvida.

Em meio aos debates e reflexões realizados nos momentos de compartilhamento da leitura, apenas uma aluna esboçou uma interpretação que, de certo modo, mostrava uma compreensão do texto como uma urdidura de metáforas. Desse modo, arriscou uma síntese interpretativa: “Para mim, estão comparando um animal com o que os governos estão fazendo, agindo como ratos”. Apesar de não se reportar exatamente ao referencial imediato da obra de Telles - o Brasil, nos anos 1970 -, a aluna executou uma interpretação bastante apropriada. Talvez desconhecendo as possíveis relações entre o conto e a história do país, fez as relações com a sua atualidade, identificando práticas frequentes na política nacional sendo representadas por ações e personagens da ficção, revelando-se muito hábil, portanto, em sua interpretação.

A bagagem da próxima viagem...

O processo de formação de leitores demanda tempos, espaços, ações, repertórios e disposições. Sabe-se que ele não se resolve com um projeto ou em uma série ou segmento da educação básica. Trata-se de algo a ser cultivado desde sempre e para sempre.

O projeto do “Carrinho da leitura” não nasceu pronto, mas estabeleceu-se ao longo de anos até encontrar uma configuração que buscou apresentar ao leitor em formação uma instância de crescimento, de expansão de suas possibilidades de interação com o universo das literaturas.

Realizado como ação conclusiva do projeto, o grupo focal revelou que os alunos conseguiram experimentar o que Andruetto (2017) considera o sabor das grandes conquistas na leitura de textos densos, trabalhosos. Segundo um dos participantes do projeto, “essa leitura não podemos fazê-la no automático, nós temos que pensar”. Na mesma direção, outro aluno manifestou apreço pelo projeto ao afirmar que ele o “ensinou a ler livros mais intensos e profundos”. Um terceiro estudante reforçou tais apreciações, afirmando que “O projeto foi muito bom porque desperta o interesse nos livros como os que lemos e a conhecer novos autores.”.

Observa-se, em tais avaliações, o deslocamento dos leitores que, antes fixados numa postura plana, renitentes em certos estilos e autores, agora assumiam um perfil esférico, uma vez que passaram a manifestar interesse não apenas pelos autores apresentados durante o projeto, mas, sobretudo, pela busca por novas obras, autores, estilos, linguagens etc.

Como consequência dessa profunda alteração experimentada pelos estudantes, surge a consciência da importância de um ambiente escolar que proporcione complexificação nos modos de ler, tanto pela presença de acervos variados e densos, quanto pela garantia de tempos e espaços para que eles possam ocorrer com a maior frequência possível.

Mas é na ação docente que reside a maior relevância dada pelos alunos para o sucesso do projeto: “quando tem auxílio do professor, fica mais fácil”. Embora seja um enunciado até frequente nas falas de alunos, sobretudo daqueles que encontram mais dificuldades com os conteúdos escolares, não se pode

desprezar a força dessa avaliação, que clama pela presença de um outro que o auxilie a caminhar, a deslocar-se, a encontrar motivos e maneiras para realizar percursos desejantes pelos diversos saberes. Nesse caso, o “Carrinho da leitura” ofereceu a boleia para o encontro com distantes mundos, abriu desejo e ampliou a bagagem para as próximas viagens.

Referências Bibliográficas

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

BARRETO, L. **Melhores contos de Lima Barreto**. São Paulo: Global., 2002.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da carreira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, s/d.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.04, n.09, p. 803-809, set 1972.

CHAMBERS, A. **Conversaciones**: escritos sobre literatura y los niños. Tradução Ana Tamarit Amueva. México: FCE, 2008.

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

FARIA, T J. **Letramento literário como incentivo à formação do leitor crítico**. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Letras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina, 2020.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

LIMA, S. O.; PASCOLATI, S. **Práticas de leitura literária na escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

MACHADO, A. M. (org.). **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

POE, E. A. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. Tradução Clarice Lispector. São Paulo: Ediouro, 2003.

TELLES, L. F. **Seminário dos ratos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

TELLES, L. F. **Conspiração de nuvens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TREVISAN, D. **Vozes do retrato**. São Paulo: Ática, 1998.

TREVISAN, D. **Quem tem medo de vampiro**. São Paulo: Ática, 2013.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICO- METODOLÓGICA COM **OLHOS AZUIS** **CORAÇÃO** **VERMELHO**

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Luciana da Costa Ribeiro

Considerações Iniciais

Recorte de dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, intitulada **Por uma educação literária: a síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005)¹, este capítulo visa a apresentar os resultados obtidos com a implementação de uma proposta didático-metodológica para alunos do 7º. ano do Ensino Fundamental. O material didático teve como objetivo dar foco à re(educação) das relações humanas voltadas para a diversidade e, desse modo, oportunizar ao jovem leitor vivenciar e compreender o texto literário como potencial educativo, de conhecimento do mundo e do ser e fonte de humanização. Respalhada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário (Cosson, 2007), especificamente a sequência expandida de leitura, como processo para a educação literária via leitura na escola, a proposta didática teve como objeto de estudo e análise o romance **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005).

A necessária articulação de conteúdos curriculares a temas contemporâneos, já apontada em documentos oficiais,

1 Versão completa da dissertação em <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/17640-luciana-da-costa-ribeiro/file>

como as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (Brasil, 2010), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (Brasil, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018) guiou a seleção da obra, dando origem à pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras/UENP. Desenvolvido no período de 2018 a 2021, que culminou com a elaboração de uma proposta didática para leitura da obra **Olhos azuis coração vermelho**, o referido estudo deu destaque para questões que remetem à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade. Essa associação, a partir das atividades propostas, pôde oportunizar ao jovem leitor, a partir do universo simbólico da linguagem literária, experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, à marginalização, ao desrespeito e à intolerância às diferenças, entre outros aspectos possíveis a partir das especificidades da obra literária.

Para além da relevância de discutir e colocar o leitor frente a frente com temas que compõem a vida em sociedade, como a problemática ligada à Síndrome de Down, outro desafio norteou a pesquisa: promover uma nova/outra abordagem do texto literário em sala de aula. Não é novidade que a prática de ensino da Literatura tem sido, muitas vezes, abordada na disciplina de Língua Portuguesa como pretexto, seja pautado no estudo de aspectos gramaticais da língua ou no estudo “sobre” a literatura (e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário).

É o caso de muitas escolas e cursinhos pré-vestibulares que constroem seu modelo de ensino em torno das listas de autores e obras exigidos nos exames vestibulares, tornando o trabalho com a literatura um fardo para o aluno, uma vez que

o estudo do texto literário fica, não raro, restrito “[...] a um campo limitado de exercício do conhecimento, à memorização de nomes de autores associados a nomes de obras e períodos literários[...]” (Guinzburg, 2012, p.212).

Quando não está limitada ao uso meramente instrumental, o exercício da leitura literária, sobretudo no Ensino Fundamental, restringe-se, frequentemente, à leitura de fragmentos de diversos gêneros literários - crônicas, contos, romances etc. - que, quando realizada em sala de aula, faz parte de atividades extras de leitura e/ou outras atividades denominadas como “especiais” dentro da rotina escolar. Como, por exemplo, a “Hora do conto”, que são facilmente substituídas pela leitura de textos jornalísticos e outros registros escritos, sob o argumento de serem mais relevantes para o modelo de produção textual escolar (Cosson, 2007).

Os desafios para se estabelecer um lugar para a literatura na Educação Básica passam, ainda, pelos documentos que norteiam a Educação Básica, como é o caso da **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** (Brasil, 2018). O apagamento do estudo do texto literário promovido pela **BNCC** está ligado ao pressuposto de que a literatura é apêndice da área de Linguagens (no Ensino Fundamental) e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (no Ensino Médio), identificada, portanto, como componente curricular da língua portuguesa. Não obstante, o documento dê a ela lugar no campo artístico-literário (manifestação linguística do campo das Artes), restringe-a a objeto do conhecimento do componente língua portuguesa, o que implica em dizer que o ensino da literatura é um segmento do ensino da língua. Ao tratar o texto literário de forma secundária, relegando a ele um papel coadjuvante, negando as suas potencialidades, não causa surpresa o seu uso pragmático em sala de aula, conforme apontado. Diante dessas problemáticas, a pesquisa buscou criar estratégias de ensino que ultrapassassem

esse viés “excepcional”, “preparatório”, “mecanicista” e “utilitário”, ao propor um trabalho com o texto literário que o colocasse como centro das práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Pois, como afirma Cosson (2007):

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto [...] (p.23).

Em virtude disso, é essencial a sistematização do trabalho com a literatura, de modo a fomentar a implantação de uma escolarização adequada, como defende Soares (2011), a fim de colocar o texto literário no centro das práticas de leitura, a partir da sua leitura integral, dado o seu potencial estético, ético, cultural e formativo. Por isso, a escola constitui-se como o espaço mais indicado para a concretização do letramento literário, visto que demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar. Além disso, possui grande responsabilidade na formação de leitores, uma vez que o contato com a leitura literária acontece, na maioria das vezes, no ambiente escolar, já que grande parte dos alunos não advém de lares letrados literariamente.

Dessa forma, ao considerar a literatura como manifestação universal dos homens e dos tempos, também, ao reafirmar sua inegável importância na obtenção do equilíbrio social uma vez que confirma o homem na sua humanidade por meio de seu caráter humanizador, deve-se compreendê-la como um saber que precisa ser encarado como objeto de estudo e de aprendizagem, o que inclui procedimentos de seleção, exclusão,

metodologias etc. e, se não o for, nega-se a essência mesma da escola (Soares, 2011).

Nesse contexto, a formação do professor de literatura assume relevante papel, pois é ele quem atua como mediador e impulsionador do processo de leitura literária. Para tanto, é preciso que alie o saber literário ao saber pedagógico, bem como esteja comprometido com novas práticas de ensino na escola contemporânea, circunscrita em uma sociedade heterogênea, do “barulho” e da tecnologia (Gens, 2008).

Sabe-se, entretanto, que a formação desse professor ainda é lacunar, uma vez que a graduação, responsável pela formação inicial do futuro professor de literatura na Educação Básica, não o prepara de forma adequada, seja para o processo de ensino e aprendizagem da literatura, seja para a grande complexidade dos desafios do cotidiano da sala de aula, que exige experiência formativa constante. O desdobramento imediato disso é que o professor de literatura, torna-se, muitas vezes, professor de história da literatura no Ensino Médio e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que “Sem uma formação específica de literatura [...] tende a reduzir o aspecto literário ao exercício da imaginação e da fantasia, quando não privilegia a oportunidade de através da obra introduzir algo que deseja ensinar a seus alunos” (Cosson, 2013, p.20).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, ainda falta ao professor um repertório de técnicas e métodos para guiar suas experiências educativas, apesar das constantes reflexões que perpassam o meio acadêmico sobre o letramento e a educação literários. Dessa forma, a formação inadequada dos licenciandos em Letras e Pedagogia, bem como a fragilidade teórica e metodológica dos professores em serviço, leva-os, não raro, a se valer única e exclusivamente do livro didático.

Além disso, é necessário que os licenciandos tenham construído, ao longo de seu processo formativo, um repertório de obras literárias, já que a personalidade e identidade leitora do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura, contribuem de maneira significativa para a influência que exerce em sala de aula. Assim, este cenário indica a necessidade de se trilhar caminhos para a alteração desse estado de coisas e que passa pela prática docente.

Soma-se a isto o fato de que, frequentemente, o professor não está preparado para lidar com temáticas contemporâneas em sala de aula, como, por exemplo, as que contemplam a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. A fim de acertar o passo com essa dissonância da escola com a vida social contemporânea, é que a **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019, fixada pelo **Conselho Nacional de Educação (CNE)** e pelo **Conselho Pleno (CP)**, demarca a escola como espaço para a promoção e a consolidação de uma educação inclusiva, através do respeito às diferenças. O documento orienta, dentre as competências gerais, a serem incorporadas pelo professor em formação:

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, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p.13).

Pressupostos também acenados pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (Brasil, 2010), pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino**

Fundamental de nove anos (Brasil, 2013), bem como pela **BNCC** (Brasil, 2018), que apontam o contexto escolar como *locus* primordial para promover a integração de todos, a partir da não discriminação e do respeito mútuo, por meio da discussão de temas e problemáticas atuais e cotidianas. O que fica, portanto, é a indispensabilidade de trabalhar, de forma indissociada, os conteúdos escolares a temáticas modernas, na perspectiva de promover uma sociedade mais justa e solidária.

Um pouco sobre a obra: quando os olhos são azuis e o coração é vermelho

Dada a importância da abordagem de temas da atualidade, representativos da realidade do aluno, a proposta de pesquisa, conforme destacado, possuiu como foco a abordagem da Síndrome de Down, temática recorrente no meio em que o educando está inserido, bem como na sociedade e que precisa ser trazida à tona nos ambientes formais de educação, a fim de dar visibilidade a este grupo, dadas as suas especificidades. Hoje, felizmente, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (Brasil, 2010), as **Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (Brasil, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018) asseguram a inclusão dos alunos com deficiência em salas de aula regulares das escolas públicas, o que de um lado confere um avanço em relação à inclusão e, de outro, reacende a necessidade de discussões acerca da “[...] necessidade do desenvolvimento da empatia e respeito pelo outro, de forma a contribuir para a construção de identidades plurais [...]” (Brasil, 2010, p.102).

Nessa perspectiva, a obra de Tutikian, publicada em 2005 pela editora Artes e Ofícios, dá visibilidade às problemáticas que envolvem a pessoa com Síndrome de Down e seus familiares. Narrativa infanto-juvenil, **Olhos azuis coração vermelho**

trata de um tema pouco explorado na literatura brasileira e, costumeiramente, compreendido como “delicado” e de difícil abordagem. Basta lembrar que **O filho eterno**, de Cristóvão Tezza², obra referencial nessa temática, foi lançada somente dois anos após a publicação desse romance. Mas, se a obra de Tezza desvela o amadurecimento do pai e sua trajetória rumo à aceitação do filho, na de Tutikian, mostra-se o processo de formação de uma garota que aprende a lidar com seus sentimentos em relação à irmã menor, o que a leva a restabelecer seu espaço na família e na vida.

Flavio Soares é outro autor que se aventurou pelo tema ao produzir **A vida com Logan**, de 2013, narrativa de teor autobiográfico que conta a história de seu filho mais velho, Logan. O autor apresenta em seu enredo o dia a dia de Logan, mostrando como o menino brinca, corre, vai à escola, faz amizades, briga com o irmão mais novo etc. O livro é baseado no *blog* de mesmo título, no qual o autor descreve as atividades cotidianas de Logan por meio de quadrinhos; Soares é desenhista e ilustrador³. Também o autor francês Fabien Toulmé (2017) fez uso do assunto em sua primeira *graphic novel* intitulada **Não era você que eu esperava**. Igualmente, sob o viés autobiográfico, Fabien narra sobre os desafios da chegada da filha Julia; mesmo nome da protagonista de Tutikian. Ao contrário de Tezza e Toulmé, Soares aborda as situações vividas pelo menino sob uma perspectiva mais otimista, posto que as dificuldades que surgem em decorrência da Síndrome de Down são encaradas de forma semelhante à vivência de qualquer outra criança de sua idade.

2 Entrevista com Cristóvão Tezza, *Revista Claraboia*, Jacarezinho/PR, v.9, p. 234-243, jan./jun. 2018. Acesse o link: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1277>

3 Entrevista com Flávio Soares, *Revista Claraboia*, Jacarezinho/PR, v.9, p. 223-233, jan./jun., 2018. Acesso o link: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1276>

Narrativa breve, mas de questionamentos profundos, em **Olhos azuis coração vermelho** o leitor acompanha as primeiras experiências de uma menina de 13 anos, que se prepara para ingressar na vida adulta, mas que enfrenta, além das inúmeras dificuldades relacionadas a esse período de transição, a dificuldade em aceitar a irmã menor, de quem sente um misto de culpa, raiva e vergonha; ao mesmo tempo que é ressentida pelo fato de os pais darem mais atenção a ela em virtude de sua síndrome.

A passagem da infância para a vida adulta, simbolizada pelo sangue, decorrente da primeira menstruação, coincide com o momento em que Julia se dá conta de como tem sido injusta em relação à irmã mais nova. A consciência de que já era uma “mocinha” e que, por isso, deveria tomar atitudes consideradas mais “adultas”, leva-a a refletir e, de modo bastante subjetivo, começa a não somente ter um novo olhar para a irmã, mas também a experimentar certos sentimentos, antes desconhecidos: “Por que a Titi não voltou? Por que será que eu não fui atrás dela?” (Tutikian, 2005, p.28). Outra simbologia da obra diz respeito ao último capítulo intitulado “Coração vermelho”, no qual Júlia, a narradora-protagonista, relembra o evento ocorrido na escola, onde tem contato com outras pessoas com Síndrome de Down. Ali, e somente ali, percebe a irmã com suas qualidades, fragilidades e particularidades que, entretanto, não eram só dela.

Atrelado à menstruação, considerada um rito de passagem, inscrevem-se outros conflitos vividos pela protagonista conectados ao universo da adolescência. Esses temas estão em consonância com a vertente da literatura juvenil contemporânea, cujas obras buscam adentrar no mundo do jovem leitor e trazê-lo para a narrativa, conduzindo-o a se identificar com a obra lida, sobretudo pela aproximação com as personagens (Martha, 2008). Nessa perspectiva, o romance de Tutikian é

atravessado por questões pertinentes aos adolescentes, desde abordagens aparentemente simples, como escola, amigos e namoro, até questões mais espinhosas como a aceitação de si próprio e do outro, a busca pela formação da identidade, as hesitações sobre tomada de decisões, os questionamentos e as dúvidas sobre a vida e as indecisões de toda ordem.

Desse modo, a personagem Julia se vê desafiada a lidar com experiências e assuntos comuns à vida de uma adolescente, unido ao fato de a irmã mais nova não ser como as demais crianças, provocando sentimentos que vão da vergonha à culpa: “Embora soubesse, começava a descobrir que a Titi era diferente, e alguma coisa muito chata de ternura começava a tomar conta de mim. Logo de mim que tinha, em casa, fama de durona” (Tutikian, 2005, p.46). Assim, ao longo da narrativa, o leitor acompanha o seu processo de formação, bem como seu amadurecimento psíquico e social, percebido pelo lugar que ela consegue criar dentro da família e do grupo de amigos ao qual pertence: “Como uma ventania, tudo o que havia vivido nesta semana me mostrava, finalmente, me mostrava que estava perto de todas as pessoas que eu amava e, com elas, eu começava a descobrir a vida no que ela tem de recomeço” (Tutikian, 2005, p.77). O tom intimista e introspectivo da obra também permite que o leitor tenha contato com a dimensão humana da garota, favorecendo a identificação com os conflitos vivenciados por ela.

Se o romance desafia o leitor para aspectos de ordem temática, o mesmo se dá no que diz respeito à sua atuação na construção dos seus sentidos, preenchendo lacunas e fazendo uso da imaginação. A partir do jogo estabelecido com os diversos intertextos ligados à música, sejam elas contemporâneas ou mais antigas, e com o poema de Carlos Drummond de Andrade, “Quadrilha”, dos deslocamentos espaciais e temporais, que fraturam a linearidade narrativa, do uso de dois recursos

estilísticos, a conjunção adversativa “mas” e a conjunção aditiva “e”, que ajudam a compor, no plano da fatura, as adversidades experienciadas pela narradora protagonista, e a linguagem representativa do universo juvenil, **Olhos azuis coração vermelho** chama a atenção do leitor pela forma artística com que as ideias são construídas, expandindo a capacidade de ver e de sentir do ser humano (Candido, 1995). Além disso, atua como uma espécie de prática emancipadora, contribuindo para o processo de formação leitora e humana do indivíduo, porque o coloca diante de um projeto estético que humaniza, porque o faz viver (Candido, 1972).

Da tessitura à prática: reflexões sobre proposta didática para o estudo literário de *Olhos azuis coração vermelho*

A implementação da Sequência Expandida baseada nos pressupostos metodológicos de Cosson (2007) tendo a obra **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005), como objeto central para promover a educação literária, foi parcialmente implementada para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Orizena de Souza Elena, na cidade de Tejuπά, estado de São Paulo. Em virtude do contexto da pandemia, gerada pelo Coronavírus, a Sequência Expandida de leitura literária teve que ser implementada de forma remota, considerando a suspensão das aulas desde o mês de março de 2020.

Quando as aulas foram suspensas, o governo do Estado de São Paulo optou por antecipar as férias de julho para que um plano de ação fosse elaborado para as aulas remotas, que deveriam ocorrer a partir do mês de abril. Findadas as férias, alunos e professores tiveram constantes e exaustivas reuniões e capacitações para (re)aprender a ensinar e a aprender, agora unicamente à distância. Em um primeiro momento,

as escolas tiveram que realizar uma busca ativa para saber quantos alunos teriam acesso a recursos tecnológicos básicos, como computador, *smartphone* e acesso livre à *internet*. No mapeamento, constatou-se que os próprios professores não possuíam computador em bom estado para que as atividades fossem desenvolvidas de modo adequado. Então, por meio de um termo de responsabilidade e compromisso assinado junto à gestão escolar, esses docentes puderam retirar os computadores portáteis da escola para trabalharem em casa. Já em relação aos alunos, ficou evidente o grande abismo no qual ainda vivemos em relação à inclusão digital. A maioria dos alunos alegou não ter computador em suas casas, tampouco *internet*. Grande parte deles têm o aparelho celular, mas utilizam *internet* tão somente a partir dos dados móveis, recarregáveis no modo pré-pago. Além disso, muitos alunos, residentes na zona rural, declararam ter grande dificuldade de acesso, visto que, nem mesmo o sinal de telefone para simples chamada era possível, dada à distância do local até a próxima antena de transmissão.

A partir dos dados coletados e sempre com o aval da Diretoria de Ensino, a escola passou, portanto, a oferecer atividades em cópias impressas, que deveriam ser retiradas semanalmente na própria escola. Já nos locais de difícil acesso, os agentes escolares ficaram incumbidos de realizar a entrega dessas atividades, bem como sua retirada quando os alunos as concluíssem. Para os poucos alunos com acesso a recursos tecnológicos, a equipe pedagógica criou um grupo no aplicativo *Whatsapp*, a fim de estreitar o contato entre alunos, pais e professores. Acordou-se que, no final de cada semana, cada professor ficaria responsável por enviar os seus conteúdos de aprendizagem, mantendo as orientações do **Currículo Paulista** (São Paulo, 2020), adaptando-os, porém, em virtude da nova e atípica condição de ensino. Também foram ofertadas, aos alunos, aulas pelo aplicativo **Centro de mídias**, promovidas pelo

grupo pedagógico da Secretaria Estadual de Educação. Para comprovar a realização das atividades, os alunos tiraram fotos e as enviaram a cada professor que, posteriormente, davam uma devolutiva para eles, a fim de avaliá-los e observar o rendimento da turma.

No que se refere à implementação da sequência expandida foi criado, com ciência da coordenação pedagógica, um grupo de *Whatsapp* para troca de informações e desenvolvimento das atividades propostas. Dos 32 alunos matriculados na turma, apenas 12 deles (9 meninas e 3 meninos) puderam participar, virtualmente, do projeto de leitura literária. Não obstante, os demais alunos não tenham sido acompanhados de perto, todos receberam o material didático elaborado e a obra literária para que pudessem realizar as atividades. Vale destacar que, ainda que o trabalho específico com o currículo (caderno do aluno) tenha, de certo modo, ficado em um segundo plano, as competências e habilidades reivindicadas por ele, foram contempladas ao longo da implementação da sequência expandida, a partir das atividades propostas com a leitura integral da obra literária. A aplicação da sequência ocorreu de forma parcial, entre 19 de junho a 10 julho, sendo 6 aulas semanais de 45 minutos, em um total de 24 aulas.

Foi acordado com os alunos que as atividades, bem como as orientações, seriam enviadas semanalmente, ficando estabelecido o prazo de uma semana para a sua realização. Em virtude das atividades remotas e, por orientação da equipe pedagógica, não pudemos exigir um dia exato para a entrega das atividades. De um lado, porque o acesso dos alunos à *internet* era algo que não tínhamos como prever e, de outro, porque muitos estudantes dependiam de transporte para se deslocarem à instituição escolar. Por isso é que o número de alunos que apenas entregaram as atividades impressas foi bastante reduzido. Dos 23 alunos, apenas 4 obtiveram êxito na retirada e entrega das

atividades, a maioria delas em atraso, o que já era previsto. Já os estudantes que puderam acompanhar o desenvolvimento da implementação da sequência, por meio do aplicativo *Whatsapp*, foram mais assíduos e participativos.

Antes mesmo da pandemia, os estudantes já estavam cientes da aplicação da sequência expandida, pois eram alunos desde o ano de 2020 e tinham sido orientados quanto ao desenvolvimento e sobre a importância do projeto de leitura. A equipe pedagógica também apoiou e deu total suporte, reconhecendo a relevância do projeto, mesmo com a aprendizagem acontecendo remotamente.

As atividades foram iniciadas na sexta-feira, dia 19 de junho, com o envio da cópia do romance escaneada pela docente para os alunos com acesso à tecnologia. Para os estudantes, sem acesso à *internet*, foi feita uma cópia colorida da obra de Tutikian, com a ajuda dos recursos tecnológicos da escola, de modo que pudessem explorar os elementos paratextuais da obra literária. Infelizmente, em virtude de a biblioteca não possuir os exemplares da obra, bem como pela falta de tempo em adquiri-las por meio de compra pela *internet*, os alunos tiveram acesso apenas à fotocópia da obra. Mas, cabe enfatizar, a importância de cada aluno ter contato com a obra original, como afirma Cosson (2007, p.60): “Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante [...] nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o livro original do professor”. Assim, segundo o autor, “Independente da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”.

Das setes etapas que compõem a sequência expandida de leitura literária, apenas quatro delas foram desenvolvidas: Motivação, Introdução, Leitura e Primeira Interpretação. A falta de tempo e as orientações da equipe pedagógica para que

os estudantes não se dispersassem dos conteúdos curriculares vigentes no **Currículo Paulista** (2020), bem como dos conteúdos repassados por meio do **Centro de Mídias**, ofertado pela Secretaria da Educação, foram os motivos para a implementação parcial da proposta didática. Julgou-se fundamental atingir a quarta etapa da sequência expandida, momento em que o aluno não apenas traduz o impacto que a obra literária tem na sua sensibilidade, mas especialmente por ter um “caráter de fechamento” no processo de letramento literário:

Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário (Cosson, 2007, p.84).

Infelizmente, foram necessárias diversas alterações nas atividades e no modo como elas se desenvolveriam, em razão da situação de ensino unicamente remoto à época. Para a Motivação, primeira atividade a ser realizada, os artigos jornalísticos foram encaminhados para que pudessem fazer a leitura e depois respondessem às questões solicitadas. Esta etapa foi de fácil apreensão por todos, visto que muitos deles conseguiram identificar facilmente as informações explicitadas no texto. Além disso, os questionamentos de ordem subjetiva tiveram boa recepção dos alunos. Diversos deles registraram que “sim, as pessoas são diferentes, umas são loiras, outras magras, outras gordas”, ou, ainda, “cada um vem de um pai e uma mãe diferente, por isso é normal que sejam diferentes”. Em

relação às questões sobre preconceito, muitos deles escreveram que já presenciaram ou presenciam muitas formas de preconceito, principalmente o *bullying*, comumente visto dentro do ambiente escolar. Todos foram unânimes em dizer que “Não é legal, não pode ter preconceito com o outro e que as pessoas precisam ser conscientizadas”. Um deles inclusive revelou: “Já sofri preconceito por ser mais gordinho que os outros e isso me faz mal, não é bacana”. Na questão 7 - “Você acredita que todas as pessoas são iguais? Observe seus colegas de classe e aponte em quais aspectos eles se diferem (cabelo, altura, jeito de se vestir, falar etc.). Em seguida, descreva a si próprio e a um colega e apresente diferenças e semelhanças” -, foi observado que muitos escreveram pouco sobre si mesmos e escolheram os amigos mais próximos para realizarem a descrição. Muitos pontuaram que o colega é bonito, porque tem o cabelo comprido ou porque tem os olhos claros; outros registaram aspectos psicológicos, como “minha amiga é muito legal e sincera”.

Pela resposta dos alunos, verificou-se que as meninas ficaram mais à vontade para escrever e se posicionar criticamente, enquanto os meninos foram mais concisos; isso prevaleceu ao longo de toda aplicação das atividades. Um dos fatores que pode explicar essa disposição maior das meninas, talvez esteja relacionado a uma identificação maior com a personagem, sobretudo no que se refere à primeira problemática vivenciada por Júlia, a da primeira menstruação.

Ainda que muito tenha se perdido por não estarmos juntos, presencialmente, percebeu-se que os alunos, na finalização dessa primeira atividade, que tinha como principal objetivo motivar os alunos para a entrada em **Olhos azuis coração vermelho**, sentiram-se entusiasmados com a temática abordada, uma vez que as questões apresentadas na Motivação fazem parte do cotidiano deles. Exemplo disso está na questão de número 5: “Você acredita que muitas pessoas são vítimas

de preconceito? Por que você acha que isso ocorre?”. Alguns estudantes apontaram casos de racismo, como o de George Floyd, assassinado por um policial branco nos Estados Unidos, e o racismo sofrido pela apresentadora jornalística Maria Julia Coutinho, da emissora Rede Globo. Um deles registrou: “Não pode matar o outro só porque ele tem uma cor diferente da sua, a polícia desconfia dos homens pretos mais do que dos brancos”; “racismo é muito ruim e chato, vi na televisão que a Maju foi xingada, isso não é legal”. Foi constatado, portanto, o interesse dos alunos em responder questões de ordem subjetiva, o que demonstra que a implicação do leitor no processo de leitura é algo que deve ser levado em conta, como defende Jouve (2013).

A sala, de modo geral, mostrou-se aberta para discutir os temas propostos; aspecto vivenciado em experiências anteriores, nas quais se abordou assuntos que fazem parte da experiência deles, como questões de ordem familiar (mães que criam seus filhos sozinhas, por exemplo), a respeito de crianças que vivem nas ruas e sobre o maltrato e abandono de animais. A discussão desses e de outros temas permeiam, conforme apresentado, os documentos oficiais ligados à educação, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (Brasil, 2010), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos** (Brasil, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2018), que apontam para a relevância de trazer para o contexto escolar temáticas contemporâneas e do contexto de vivência dos alunos. Por essa razão é comum a abordagem de tais temáticas no conteúdo curricular específico de Língua Portuguesa (caderno do aluno, disponibilizado pelo Governo Estadual de São Paulo), as quais têm boa recepção dos estudantes, que emitem opiniões e impressões, mencionando exemplos que acontecem em seu contexto social.

Na segunda etapa da sequência expandida, a Introdução, foi gravado um áudio orientando a um dos grupos que observasse a capa do livro e demais elementos paratextuais; para o outro grupo, foram encaminhadas instruções detalhadas por escrito. Todos foram alertados que, em virtude da situação de excepcionalidade em que vivíamos, não seria possível ofertar-lhes a obra original. Foi destacado, no entanto, que a cópia que eles tinham em mãos era idêntica à original, tanto para os que obtiveram a cópia escaneada, quanto os que obtiveram a cópia impressa e encadernada. De imediato, alguns mandaram mensagens questionando se o livro era deles ou se precisavam devolver na volta às aulas presenciais. A resposta foi que poderiam ficar com o livro e fazer a releitura ou, ainda, emprestar para algum colega, assim que as atividades fossem finalizadas; apenas um aluno reclamou da extensão do livro.

Deu-se início à atividade 3, com a exploração dos elementos paratextuais. Em relação às questões referentes à capa, muitos responderam que as meninas do desenho poderiam ser melhores amigas ou irmãs; sobre o título, os estudantes apresentaram dificuldades, pois muitos apenas apontaram que o título era em razão do coração vermelho ilustrado na capa. Sobre a autora, nenhum deles a conhecia; sobre o ano de edição, comentaram que era um livro antigo e perguntaram se a escritora ainda estava viva. Para os alunos do grupo de *Whatsapp*, enviei o vídeo com a entrevista da autora, porém alguns relataram que não conseguiram fazer o *download* ou que o vídeo não carregava, em virtude da qualidade da *internet* que estavam fazendo uso. Cabe aqui ressaltar que o letramento digital é comumente trabalhado em sala de aula pelos professores das mais diversas áreas, como, por exemplo, ensiná-los a desenvolver pesquisa na *web*, selecionar informações relevantes ofertadas pela *internet*, explorar programas como *Word* e *Power point*, fazer uso das mídias de forma responsável e

voltada ao ensino. Porém, o ensino e aprendizagem com os recursos digitais fica restrito ao espaço escolar, uma vez que a maioria dos alunos não tem acesso a esses recursos tecnológicos em casa, tornando-os dependentes do material que a escola oferece. As aulas que solicitam o uso das mídias fomentam muito o interesse dos alunos, mas, infelizmente, em virtude do ensino remoto, muitos tiveram dificuldades em desenvolver as atividades que necessitavam do uso da tecnologia, justamente pela falta de acesso.

Também foi enviada uma foto da autora e uma foto da capa do álbum da banda Skank; muitos deles, no entanto, disseram nunca terem ouvido o trecho da música reproduzida na epígrafe do livro. Desse modo, foi encaminhado o *link* de acesso à letra e à música no *Youtube* e os alunos orientados a ouvir e perguntar para irmãos e/ou familiares se eles conheciam a música e a banda. Todas essas orientações foram dadas pela docente em gravações de áudio no *Whatsapp* e descritas nas atividades impressas. Sobre a contracapa, muitos apontaram que o texto tinha como objetivo resumir a história do livro, mas que não tinham compreendido muito bem do que se tratava a obra, porque o texto era “muito curto”.

Sobre a escolha da obra literária, mencionou-se que a seleção havia sido motivada por se tratar de assuntos e personagens próximos à idade deles e que seria um texto “gostoso” de ler, com uma linguagem que entenderiam facilmente. Estipulou-se o prazo de uma semana para a leitura da página 11 até a página 44, orientando para a importância de que todos mantivessem o mesmo ritmo de leitura e obedecessem ao comando de realizarem a leitura apenas das páginas solicitadas. Uma aluna protestou dizendo que, quando se interessava por uma obra literária, queria concluí-la no mesmo dia, mas que aguardaria os comandos e esperaria os demais colegas.

Conforme terminavam a leitura, enviavam mensagem no grupo do *Whatsapp*, solicitando novas instruções.

Findado o prazo para a leitura, deu-se início à atividade do Primeiro Intervalo de leitura, a fim de verificar a compreensão dos estudantes em relação aos capítulos iniciais da obra. Conforme consta na atividade 4, os alunos deveriam elaborar novos títulos para os capítulos “Aquilo: entre mim e o universo”, “A dona do meu pai e da minha mãe”, “Queria sempre a vida inteira”, “Seres iluminados: do fundo das orelhas às unhas dos pés”. Foi verificado que os alunos apresentaram dificuldades em relação à criatividade para a produção de novos títulos: muitos apontaram apenas o título de dois capítulos, outros disseram que “era muito difícil pensar”. Os alunos, porém, que recriaram os títulos, sugeriram alguns muito interessantes, como “Eu e o mundo”, “Perdi meu pai e minha mãe”, “Queria que sempre fosse assim”, “Seres de outro planeta”. Em seguida, foi encaminhado o capítulo intitulado “Bem-vindo à Deficientolândia” (p.110 a p.138), da obra de Fabien Toulmé (2017), **Não era você que eu esperava**. Os alunos foram instruídos a prestarem atenção nas cores das páginas durante a leitura. Foram, ainda, informados que o texto dialogava com a obra principal e que, por isso, seria necessária uma leitura cuidadosa.

Na semana seguinte, propôs-se a atividade 5, com o objetivo de aproximar o capítulo da obra de Toulmé (2017) com os capítulos iniciais lidos da obra de Tutikian. Em relação à pergunta de número 1 - “Quais pontos de semelhança são possíveis apontar com a obra **Olhos azuis coração vermelho?**” -, muitos alunos prontamente apontaram que se tratava do mesmo assunto: de crianças com Síndrome de Down. Outros alunos, de forma antecipada, comentaram que conheciam pessoas com Síndrome de Down, que os achavam “diferentes”. Uma das alunas relatou que tinha um primo de 40 anos com Síndrome de Down, que era bastante independente e sabia fazer “de tudo”,

“até pegar o ônibus sozinho e ir pra outra cidade”. Sobre a pergunta 2 - “É possível inferir que os personagens Fabien e Julia compartilham o mesmo sentimento em relação a ter por perto uma criança com Síndrome de Down? Argumente” -, alguns alunos responderam que o pai, personagem de Toulmé, soube lidar melhor com a situação do que Julia, por se tratar um personagem adulto e Julia, uma adolescente.

No que se refere à pergunta 6 - “Observe as expressões faciais do personagem principal Fabien ao longo da narrativa. O que elas sugerem? Justifique sua resposta” -, os estudantes, em sua maioria, disseram que as expressões faciais do personagem de Fabien retravam a sua angústia diante do nascimento do bebê. Outros responderam “O pai chora quando conversa com a médica, a mãe também chora”; “O pai fica triste o tempo todo e a mãe também”; “O pai está sempre triste e com a barba grande” ou, ainda, “Só no final que ele aparece contente”.

Sobre a questão de número 5 - “Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique” -, observou-se que os alunos entenderam de forma equivocada o questionamento, pois escreveram que as principais diferenças entre os textos é que em **Olhos azuis coração vermelho** Julia contou mais sobre a sua história, tendo a irmã como personagem secundário, sendo que no texto de Fabien, a história contada no capítulo teve como foco o nascimento da criança com Síndrome de Down. A pergunta, entretanto, estava relacionada ao gênero textual - *graphic novel* e romance -; aspecto que não foi considerado pelos alunos. Ainda a respeito desta questão, alguns estudantes sentiram-se à vontade para comentar, informalmente, no grupo de *Whatsapp*, que também ficariam preocupados se tivessem um bebê com Síndrome de Down, pois precisariam de mais cuidado e atenção; considerações feitas pelas meninas. De forma madura para a idade, todas elas afirmaram que, apesar das dificuldades

a serem enfrentadas, amariam o filho da mesma forma e se dedicariam a lutar para que não sofressem nenhum tipo de preconceito ao longo da vida. Os meninos não se manifestaram sobre este assunto. As alunas referiram-se, entretanto, não apenas à Síndrome, mas também em relação a outras deficiências, físicas e/ou intelectuais, entre elas o autismo. Algumas delas, inclusive, citaram exemplos de conhecidos e amigos próximos que têm casos de autismo na família.

O vocábulo utilizado pelo autor, “Deficientolândia”, referente à pergunta 7, causou certo estranhamento aos alunos, que apresentaram dúvidas sobre a existência ou não do termo em dicionários da Língua Portuguesa. Um dos alunos fez referência ao termo “Cracolândia”, traçando uma comparação entre ambos. Outros entenderam que a palavra referia-se a uma comunidade, uma sociedade ou uma cidade em que só existiam pessoas com deficiência. Com relação à última questão, de número 9 - “Na última página do capítulo, é possível observar uma alteração na expressão facial do personagem Fabien. O que essa mudança pode representar? É possível dizer que essa mudança também ocorreu com a personagem Julia ao longo dos capítulos lidos? Em que momento? Retire um trecho da obra que justifique a sua resposta” -, todos ponderaram que o personagem de Fabien altera a sua expressão, sempre carrancuda e fechada, aparecendo feliz no último quadro. Sobre a atitude de Julia eles, porém, não souberam argumentar, embora alguns apontassem que “irmão a gente tem que gostar” ou, ainda, “meu irmão é chato, mas eu gosto dele”. Não obstante, alguns estudantes tenham tido dificuldade para responder uma ou outra questão, sobretudo as que se detinham sobre a análise dos textos e solicitavam a retirada de excertos da narrativa para justificar a resposta, verificou-se que apreenderam o diálogo entre os dois textos.

Para o desenvolvimento da próxima atividade, de número 6, foi apresentado o conceito da *graphic novel*, buscando diferenciar do conceito da história em quadrinhos. Depois de exposto o conceito, foi enviada, junto ao material impresso e no grupo de *Whatsapp*, uma folha com quatro quadros para os quais deveriam selecionar quatro situações narrativas retiradas do capítulo “Bem-vindo à Deficientolândia” e desenhar. A grande maioria dos alunos reclamou, dizendo que não sabia desenhar; apenas dois alunos, com maior habilidade em desenho, desenvolveram a atividade de forma satisfatória. A receptividade dos alunos em relação a esta proposta foi frustrante, pois, geralmente, atividades que fazem uso de desenhos/pinturas agradam bastante. Uma das hipóteses para essa reação dos alunos pode ser justificada pelo fato de estarem isolados em suas casas, uma vez que em sala de aula compartilham ideias, ajudam-se no caso das pinturas e dos desenhos, ou seja, se a proposta didática tivesse sido implementada de forma presencial, provavelmente a dedicação e o resultado teriam sido melhores. A principal situação narrativa representada pelos alunos foi o nascimento do bebê e a surpresa dos pais e, em segundo lugar, os momentos em que os pais cuidam da sua bebê e interagem entre si.

No segundo intervalo de leitura, cujo objetivo era verificar a compreensão dos alunos em relação às páginas 45 a 77 do romance e apresentar o conceito de intertextualidade, foi enviado um áudio buscando explicar o conceito, além de uma cópia do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade. Infelizmente, em razão das atividades remotas, não foi possível realizar a dinâmica proposta na atividade 7 da sequência expandida e, por isso, as questões foram adaptadas e encaminhadas para que os alunos pudessem respondê-las. As respostas às questões sobre o livro **Olhos azuis coração vermelho** foram adequadas. No entanto, percebeu-se que os alunos fizeram uso

da obra para as redigirem, o que não fazia parte da dinâmica, pois o objetivo era que, no momento em que os estudantes estivessem com as questões em mãos, deveriam respondê-las de forma simultânea e oralmente.

No que se refere ao entendimento dos alunos sobre o conceito de intertextualidade, percebeu-se que os discentes assimilaram bem, assim como conseguiram inferir informações sobre o diálogo intertextual presente na obra. Durante esta atividade, pontuou-se sobre a presença constante de intertextos, os quais enriqueciam a obra e direcionavam o leitor para o conhecimento e reconhecimento de outros textos, em especial, referentes a letras de músicas. Esta etapa da sequência expandida foi bastante relevante para o processo de letramento literário, pois tinha como objetivo apresentar e discutir com os alunos os diversos recursos estilísticos e expressivos utilizados pela autora, os quais revelam os caminhos interpretativos da obra. Por isso, foram sugeridas diversas atividades que apontavam para os intertextos, a fim de que os alunos apreendessem a sua importância para construção dos sentidos do texto. No entanto, em virtude do ensino não presencial, as atividades 11 e 12 não foram executadas e a ênfase recaiu sobre o trabalho com o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade.

Para a realização da atividade 8, em que os alunos deveriam responder questões de teor mais subjetivo, em consonância com a proposição de Jouve (2013), que defende a relevância da leitura literária ser acompanhada pela reação/recepção do leitor em relação à obra, a fim de fazer emergir a sua subjetividade, verificou-se que os estudantes sentiram-se bastante livres para responder às perguntas, pois, em comparação com as demais atividades, foi o momento em que eles mais escreveram. Muitos deles se ampararam na possibilidade de serem sinceros e alegaram que compreendiam o sentimento de Julia pela irmã e que se estivessem no lugar da personagem, provavelmente

teriam as mesmas atitudes que ela exhibe no decorrer da obra. Outros, mencionaram experiências em que se sentiram envergonhados: “Meu irmão tem umas tatuagens feias, de cobra, não gosto quando ele vem na escola”; “Uma vez fui com uma amiga a uma festinha de aniversário e ela foi com uma roupa muito feia, nem queria ficar perto dela”; “Já tive vergonha da minha avó, ela está muito velhinha e não fala coisa com coisa” ou, ainda, “Minha irmã é muito chata e mexe nas coisas de todo mundo quando vai na casa de alguém, isso me irrita, por isso não levo ela em lugar nenhum”.

Em relação à linguagem adotada pelo texto, nenhum dos alunos apontou dificuldades, apenas não compreenderam muito bem o porquê de algumas frases terminarem com a conjunção adversativa “mas” ou a conjunção aditiva “e”. Muitos salientaram que estavam gostando da leitura e que, de modo geral, o texto apresentava situações semelhantes vividas por eles no contexto escolar e familiar: “O que acontece no livro, também acontece em nossa vida, pois temos a mesma idade”; “Eu queria morar em um apartamento como a Julia, seria legal”; “A gente também briga entre a gente (amigos), mas depois fica tudo bem”.

Após a resolução das perguntas de ordem subjetiva sugeridas na atividade 8, iniciou-se o desenvolvimento da atividade 9, que versa sobre o poema “Quadrilha”, do poeta mineiro Drummond. Inicialmente, o poema foi apresentado aos alunos, enviado para o grupo de *Whatsapp*, e inserido no material das atividades impressas. Em seguida, houve uma breve exposição sobre a biografia e a bibliografia do autor; alguns apontaram que o conheciam a partir de textos apresentados pelos professores do Ensino Fundamental I. A fim de instigar os alunos para aspectos do poema, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados, questões norteadoras, voltadas à análise e interpretação do poema, foram propostas. Alguns

tiveram dificuldades em compreender o poema, sendo de mais apreensão aquelas que tratavam da discussão sobre a temática do poema. Considerando que algumas questões exigiam uma análise mais apurada do texto, como por exemplo a questão 2 - “Leia os três primeiros versos do poema de Drummond: João amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém. Diferentemente dos demais versos, nos três primeiros não há uso da vírgula. Por que o autor escolheu não utilizar vírgulas? Justifique” -, muitos não souberam responder. Esta dificuldade já era esperada, uma vez que os alunos apresentam maiores entraves quando a gramática aparece contextualizada no texto. Já em relação à questão que trazia o conceito de poema narrativo, os alunos conseguiram compreender facilmente e responderam: “É uma narrativa porque conta uma história”.

Todos conseguiram associar o poema à dança típica, pergunta de número 5: “O título do poema faz referência a uma dança popular tradicional nas festas juninas brasileiras. A que se pode atribuir o uso desta referência para intitular o poema?”. A seguir, algumas respostas: “Na quadrilha os pares trocam sempre de par”; “Na dança você tem um par, mas às vezes fica sozinho, até que o par te ache novamente”. Também apreenderam a ênfase dada pelo poema ao personagem “J. Pinto Fernandes”. Para os alunos, ele deveria ocupar um *status* social mais importante que os demais personagens, como é possível verificar por algumas respostas: “Ele deve ser rico, por isso é reconhecido pelo sobrenome”, ou ainda, “Pessoas ricas e poderosas gostam de usar seu sobrenome”. Alguns, inclusive, mencionaram algumas pessoas influentes da região em que moram: “Quando fala família Dognani todo mundo sabe quem é”. E sobre a questão inicial - “Qual o tema do poema de Drummond?” -, responderam que o poema abordava pessoas cujos amores não eram correspondidos, como em “Um ama o outro,

mas não é correspondido porque gosta de outro”; “Ninguém gosta de ninguém que gosta dele”.

Durante a realização da atividade 10, na qual os alunos deveriam confrontar o poema com a obra lida, os alunos dissertaram, na pergunta 2, que se tratava de pessoas que gostavam de uns, mas que não gostavam de outros e, assim, não tinham o amor correspondido. Na questão 3 - “Em seu poema, Carlos Drummond de Andrade aborda relações amorosas que não deram certo. Trace um paralelo com as relações amorosas apresentadas pela obra lida” -, os alunos responderam superficialmente, dizendo que, assim como no poema, as amigas de Julia também gostavam de quem não gostava delas. Percebeu-se que, nesta atividade, houve certa preguiça em responder à pergunta, uma vez que teriam que voltar à obra para revelar os personagens envolvidos na ciranda de amores não correspondidos. O mesmo ocorreu na questão 4 - “Em sua opinião, que personagem da obra de Jane Tutikian seria semelhante a Lili, personagem de Drummond que não amava ninguém. Por que você chegou a essa conclusão?” -, pois alguns responderam aleatoriamente com o nome de um personagem: “Tuca, porque ela não gostava de ninguém”; “Adri, porque não ficou com ninguém”. Novamente, observou-se que os alunos não se interessaram em retomar a leitura, de modo a comprovar a sua afirmação. A respeito da última pergunta, sobre os possíveis motivos que levaram Júlia a conhecer textos literários, as respostas foram unânimes em apontar que se tratava de uma adolescente leitora e que, por isso, tinha repertório para citar poema de autor renomado.

Infelizmente, a atividade 11, que se detinha sobre a análise dos demais intertextos abordados na obra, sobretudo os relacionados à música, não foi implementada, devido à situação do ensino remoto, falta e/ou precariedade de acesso a recursos tecnológicos. Se estivéssemos em aula presencial, teria sido um

momento muito interessante para os alunos, que entrariam em contato com músicas desconhecidas, retomariam o conceito de intertextualidade, realizariam a pesquisa na sala de informática e, ainda, teriam a oportunidade de apresentar o seu trabalho para o grupo, colocando-os frente a uma situação nova. A atividade 12 também não pôde ser implementada, cujo objetivo era que os grupos respondessem oralmente algumas questões sobre os intertextos presentes na obra, a fim de ampliar a reflexão sobre ela e o conceito de intertextualidade, além da troca de informações que obteriam por meio do debate sobre as assertivas apresentadas pelos diferentes grupos.

Em razão disso, demos início à próxima etapa do material didático, Primeira Interpretação. Tendo em vista que o objetivo dessa etapa “[...] é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que teve sobre a sua sensibilidade de leitor” (Cosson, 2007, p.83), foi proposto aos alunos que escrevessem uma resenha crítica, expressando o que sentiram em relação às personagens e àquele mundo feito de papel; o gênero textual é desconhecido pelos alunos, por não fazer parte dos conteúdos curriculares do 7º ano do Ensino Fundamental II. Antes de dar início à atividade 13, foi explicado, em mensagem de áudio e vídeo, sobre o conceito e a estrutura da resenha, bem como o número máximo e mínimo de linhas. Os alunos também foram alertados sobre a importância de se atentarem para a ortografia, para as concordâncias verbal e nominal, conjugação verbal etc. Depois de dadas as orientações e esclarecidas as dúvidas, foi solicitado a eles que a produção do texto fosse realizada naquele mesmo dia; ressaltou-se, ainda, sobre a possibilidade de reescreverem o texto, caso não seguissem as especificidades do gênero.

Dos 12 alunos participantes, 5 não cumpriram a atividade, mesmo após a cobrança pela entrega da resenha. Dos textos lidos e analisados, pode-se afirmar que os alunos escreveram de acordo com a estrutura da resenha crítica, enfatizando que a

abordagem do tema da primeira menstruação, o conflito entre as amigas e o primeiro amor foram os aspectos que mais gostaram do livro. Aspecto que encontra eco nas considerações de Martha (2008), quando afirma que a identificação de jovens leitores com personagens e temas que fazem parte do seu universo é porta de entrada para o interesse e entusiasmo pela leitura. Essa potencialidade da literatura infantojuvenil contemporânea também é apontada por Luft (2010). Ela afirma que as narrativas juvenis caminham para a abordagem de temáticas que compõem o mundo dos adolescentes, impulsionando-os para a leitura. Na resenha, outros ainda disseram que a leitura foi prazerosa e leve e que releriam o texto novamente quando “tivessem vontade”. Algumas alunas também comentaram sobre o final da obra, quando Titi entrega o coração para a Julia, dizendo que, provavelmente, Titi gostava mais dela do que do irmão. Além disso, foi necessária a solicitação de uma reescrita para que pudessem corrigir erros comuns de ortografia e concordância.

Depois de finalizada a implementação parcial da sequência expandida, foi solicitado que se manifestassem, a partir de um questionário, sobre o desenvolvimento das atividades propostas; a maioria correspondeu positivamente às questões apresentadas. Sobre as expectativas em relação à obra lida, pergunta 1 – “A leitura da obra literária **Olhos azuis, coração vermelho**, de Jane Tutikian, correspondeu às suas expectativas? Justifique” -, uma aluna respondeu: “Sim, eu esperava uma narrativa que falasse da vida de uma adolescente e que tratasse sobre o preconceito”. Sobre a questão 2, se a solicitação da leitura em período de pandemia havia sido satisfatória: “Achei importante porque saiu um pouco do conteúdo normal de Língua Portuguesa, através de atividades mais legais e fáceis de responder”; outros apontaram que, pelo fato de gostarem de ler, o isolamento favoreceu a realização da leitura e das atividades. Em relação ao conhecimento adquirido pela leitura literária:

“Sim, aprendi mais sobre como devemos tratar as pessoas, independentemente de como elas são”. E se desejariam participar de outros projetos de leitura: “Sim, é gostoso ler e fazer atividades do texto lido. Queria conhecer outros livros”. Também nesta atividade, observou-se maior empenho e interesse das meninas; os meninos, em menor número, apresentaram-se mais apáticos em relação ao desenvolvimento das atividades, provavelmente pela obra literária ter uma dicção mais voltada para questões do universo feminino, como a primeira menstruação, encontro com amigas, escolha de roupa etc.

Considerações Finais: na busca por um arremate

A implementação do material didático evidenciou, ainda que aplicado de forma parcial e da precariedade do ensino remoto, que o aluno conseguiu ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando uma leitura mais global e densa, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. Além disso, a proposta de intervenção revelou-se como uma possibilidade de abordar as especificidades da Literatura que, além de ser uma prática social e política, é capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação do leitor. Também desvelou que a partir de uma prática pedagógica sistematizada, os conteúdos curriculares podem e devem dialogar com temáticas contemporâneas vivenciadas pelos próprios discentes. Assim, a proposta de sistematização da leitura literária conduziu o aluno a percorrer o romance nas suas mais diversas especificidades, colaborando para que os objetivos fossem atingidos. Também a questão trazida pela obra, relativa à diversidade, provocou diversas reflexões sobre o tema, fazendo-os refletir sobre a importância do respeito à diferença, de posicionar-se de forma aberta em assuntos ligados à inclusão e sobre como atitudes de preconceito impactam negativamente na vida das pessoas.

Em virtude do desenvolvimento das atividades unicamente remotas, diversas ações importantes do material didático não puderam ser contempladas, entre elas a roda de conversa, a realização de dinâmicas de checagem de leitura, bem como a socialização das atividades; fator importante ressaltado por Cosson (2007):

Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais, e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita” (p. 115).

Foi prejudicada, também, a relação entre professor e aluno, já que em sala de aula o professor consegue, por meio da observação direta, perceber dificuldades e buscar estratégias para superá-las. Além disso, tornou-se perceptível a dificuldade para implementação à distância das atividades de leitura, que teve como objeto central o texto literário. Desse modo, reforça-se a importância da mediação do professor que, de forma presencial, é capaz de ponderar e (re)avaliar seus procedimentos didáticos e metodológicos por meio da observação dos gestos e recepção dos alunos, interlocução do leitor com o texto etc.

O que fica dessa experiência, portanto, é que, ainda que o ensino tenha se concretizado por meio de atividades e orientações à distância, a aplicação da sequência expandida foi menos satisfatória pela ausência do professor de modo síncrono com os alunos. Mesmo em uma sociedade globalizada e tecnológica, a relação professor, aluno e sala de aula é fundamental para um ensino de qualidade, principalmente considerando a faixa etária dos educandos, que anseiam pelo exemplo e posicionamento do professor, pela relação e troca de conhecimento entre os

próprios colegas; socialização imprescindível para a formação individual do aluno como cidadão ativo na sociedade. As atividades, porém, que solicitaram esforço individual dos alunos foram contempladas.

Nessa perspectiva é que se vislumbra o importante papel do professor no processo de mediação da leitura literária, responsável em mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados da obra que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o seu repertório de leituras. Tendo em vista que esta experiência, na maioria das vezes, é concebida apenas no ambiente escolar, é que o professor se torna elemento vital nesse processo de mediação, de comunhão entre autor/texto/leitor; protagonista para a formação de leitores de literatura.

Além da relevância da função do professor, a implementação da proposta de intervenção confirmou, ainda, a necessidade de utilização de uma metodologia para o trabalho com a Literatura. A proposta metodológica de Cosson (2007) pavimentou o processo de letramento literário, permitindo que a Literatura não se tornasse uma “fantasmagoria”, para usar aqui a expressão de Ginzburg (2012). Os pressupostos metodológicos adotados possibilitaram, também, o “[...] aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética [...]” (Cosson, 2007, p.120), ultrapassando a mera leitura do texto literário.

O material didático elaborado incitou, também, debates sobre temas considerados “perigosos” (Gens, 2008), entre eles as relações humanas voltadas para a diversidade. Por essa conexão entre o romance e temas que compõem a vida em sociedade, o discente foi estimulado a repensar o valor da vida humana (incluindo a sua), a desconstruir discursos e representações estereotipadas em relação às pessoas com deficiências, a

promover mudança de atitudes etc. Em síntese, o romance de Jane Tutikian possibilitou que os alunos fossem despertados para o que Candido (1995) compreende por humanização, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o entendimento da complexidade do mundo e dos seres, a boa disposição com o próximo, de forma a nos tornarmos mais compreensivos e abertos para a sociedade e o semelhante.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 22 de dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020. Seção 1, p.46-49.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set 1972.

CANDIDO, A. O Direito à Literatura. *In: Vários Escritos*. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

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

COSSON, R. A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

GENS, A. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul/ dez 2008.

GINZBURG, J. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, Brasília, v.1, n.33, p. 209-222, 2012.

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.

LUFT, G. F. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de Literatura**

Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 36, p. 110-130, jul.-dez. 2010.

MARTHA, A. Á. P. Literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 9-16, abr.-jun. 2008.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. 2 ed. São Paulo, 2020. 526 p.

SKANK. **Resposta**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/skank/36654/>. Acesso em 07 jan.2023.

RIBEIRO, L. da C. **Por uma educação literária**: a Síndrome de Down em *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian (2005). 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. Maria B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, F. **A vida com Logan**. São Paulo: Jupati, 2014.

TEZZA, C. **O filho eterno**. São Paulo: Record, 2007.

TOULMÉ, F. **Não era você que eu esperava**. Trad. Fernando Scheibe. São Paulo: Ed. Nemo, 2017.

TUTUKIAN, J. **Olhos azuis coração vermelho**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

CAPÍTULO 3

DO CANÔNICO AO CONTEMPORÂNEO: EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Vanderléia da Silva Oliveira

Irene Aparecida Gonçalves

Considerações Iniciais

Este capítulo apresenta alguns aspectos da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, PRO-FLETRAS/UENP, finalizada em 2020, e intitulada **Leitura literária nas séries finais do ensino fundamental: do canônico ao contemporâneo**¹. O principal objetivo que a guiou foi enfrentar a dificuldade de se levar os clássicos de literatura para sala de aula. Partiu-se da elaboração de um projeto de intervenção didática, sequência expandida de leitura, proposta por Cosson (2006), como estratégia para desenvolver o letramento literário junto aos alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

A partir da leitura da obra canônica de Machado de Assis, **Dom Casmurro** (2002) entende-se a proposta do letramento literário como uma possibilidade de ensino e aprendizagem de obras literárias, pois ela se baseia no ensino da leitura da literatura como forma de interação e desenvolvimento de consciência crítica do aluno diante do mundo que o cerca. Importante comentar que a palavra “letrada” não designa somente a pessoa que aprendeu os códigos do alfabeto, pois o letramento é um processo estabelecido no meio social, que se materializa

1 Dissertação completa disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16703-irene-aparecida-goncalves/file>.

por meio da experiência cultural da pessoa. Segundo Cosson (2006), é essa a competência que se objetiva no letramento literário, pois, para o estudioso, os livros não falam por si mesmos, sendo necessária a mediação do professor, por meio de mecanismos de interpretação que podem ser apreendidos pelo leitor em formação na escola.

A seguir, relata-se a sequência expandida desenvolvida para viabilizar a leitura de uma obra literária clássica, à qual associou-se uma proposta para leitura de uma obra contemporânea, que dialogasse com a obra canônica escolhida, como expansão. A sequência de leitura de **Dom Casmurro** foi implementada em uma escola pública, no município de Curitiba, estado do Paraná.

Do cânone ao contemporâneo em sala de aula

Cosson (2006) afirma que o professor não deve desprezar o cânone, na medida em que ele representa a herança cultural da sua comunidade. A partir dessa consideração, optou-se pelo trabalho com o clássico de Machado de Assis, **Dom Casmurro** (2002) e a obra **O Dom do Crime** (2010), de Marco Lucchesi, uma vez que na escolha das leituras a serem feitas deve-se “[...] aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, mas da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo que se faz por meio da verticalização dos textos e procedimentos” (Cosson, 2006, p. 35-36).

Também Rouxel (2013) faz observações pertinentes quando o assunto é a seleção de obras para a formação do sujeito leitor, que é aquele que deve ser formado a partir de três saberes: sobre os textos, sobre si e os metaléxicos. Para a autora, o aluno deve ser confrontado com a diversidade literária: diversidade de gêneros – gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia) e novos (autoficção, história em quadrinhos);

de obras – canônicas, clássicas, contemporâneas; diversidade geográfica – nacional, estrangeira. As obras devem contemplar o ético e o estético, ou seja, “obras cujo conteúdo existencial deixe marcas” (Rouxel, 2013, p. 24) no leitor. Nesse sentido, as obras escolhidas devem desafiá-lo e, por isso, podem encontrar resistências para serem lidas.

Quando trata do “confronto com a complexidade”, a autora afirma que ele “[...] resulta primeiramente dos programas que estipulam o encontro com obras do passado” (Rouxel, 2013, p. 27). Para tanto, sugere, entre outras indicações:

Leitura de um clássico em comparação com uma obra presente que aborde a mesma problemática. [...]. Desse diálogo entre literatura e presente pode nascer um conjunto de questões que revelam um início de interesse. Trata-se de compreender a que necessidade respondia essa obra no seu tempo e é a história da literatura que pode ser convocada para tentar responder a essa questão. É também importante compreender como essa obra [a do passado] pode nos dizer respeito hoje, um convite à leitura atualizadora [...] (Rouxel, 2013, p.27-28).

Isso posto, a pesquisa mencionada levou em conta o diálogo entre a literatura do passado e a do presente, utilizando como recurso a contextualização das obras escolhidas e a intertextualidade existente entre elas. Diante desse contexto, entende-se que, quanto antes o leitor for apresentado a um clássico, mais precocemente poderá dar nova significação à sua vida, tendo compreendido muitas nuances, antes incompreendidas.

No cenário da literatura nacional, Machado de Assis é um dos escritores de maior notoriedade, cuja obra, elaborada por tramas caracterizadas pelo uso de linguagem ambígua e irônica, distingue-se por apresentar personagens altamente

complexos; aspectos que mobilizam o leitor em formação para o desenvolvimento de competências de leitura. A escolha deve-se ao fato, também, de ela apresentar caráter atemporal e pertencer à tradição literária brasileira, além de ser o autor de leitura indispensável ao currículo da disciplina de Língua Portuguesa, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Os estudantes, de modo geral, apresentam certa relutância à leitura dos clássicos que, na maioria das vezes, são indicados pelos professores de Língua Portuguesa. Isso se deve, muitas vezes, à metodologia utilizada pela maior parte dos professores no ensino de literatura, principalmente em turmas do Ensino Médio, quando se trabalha, à exaustão, contextos históricos das obras clássicas e resumos, que os estudantes acabam por extrair da *internet*, prejudicando, assim, o aprendizado da literatura.

Cereja (2005, p. 56) destaca que o aluno participa desse tipo de metodologia de forma passiva, recebendo apenas informações do professor; o único na classe preparado para discorrer sobre o objeto, uma vez que tem uma visão do “conjunto” da literatura. Portanto, a modalidade de ensino referida, está longe de ser a ideal, uma vez que não promove a interação, não transfere ao aluno o direito de opinar, até porque ele não saberia como fazer isso. Nesse sentido, a mediação é ponto fundamental para que ocorra a troca de saberes entre aluno e professor.

Como observa Pereira (2016, p. 37), advogar a leitura dos clássicos na escola significa ir de encontro à resistência a essas leituras, mais elaboradas, se comparadas às leituras a que os alunos estão acostumados. O autor reitera que, apesar das facilidades de acesso aos clássicos, atualmente, nem o mercado, nem as novas tecnologias influenciam sua leitura. Faz-se necessário, desse modo, que sejam implementadas políticas educacionais públicas que viabilizem o acesso aos clássicos e que também oportunizem a formação do professor, que tem a importante missão de mediar esse processo.

Cosson (2006, p. 26) também enfatiza que a leitura de textos literários na escola não pode ser realizada apenas em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura canônica tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Verifica-se que Calvino já assinalava para esse aspecto:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos, dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 1993, p.13).

É preciso, pois, levar nossos alunos a compreender que o cânone guarda parte de nossa identidade cultural e, segundo Cosson (2006, p 34), não há como ser um leitor competente sem dialogar com esse patrimônio. Sobre a distinção entre obras contemporâneas e obras atuais, Cosson considera que:

Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação. [...] O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera facilidade e o interesse de leitura de alunos (Cosson, 2006. p. 34).

Ana Maria Machado (2002, p. 15) já firmava essa posição ao dizer que clássico não é livro antigo e fora de moda; clássico

é livro eterno que nunca sai de moda. Nesse sentido, o professor é elemento de ligação entre os livros e seus alunos, tendo em conta que os pais pouco ou nada leem, cabendo à escola a apresentação a eles de algum repertório cultural. Afinal, por meio das leituras que os alunos realizam na escola é que eles ampliam sua capacidade leitora, seu potencial imaginário e sua criatividade. Por isso, a leitura nunca deve se encerrar nela mesma, na escola, cabendo ao professor abrir espaço para discussões, opiniões e debates entre todos, ouvindo e se fazendo ouvir, em uma saudável troca de conhecimentos.

Machado (2002, p. 12) registra, ainda, que não se deve cobrar notas pelas leituras dos clássicos, pelo contrário, o professor deve selecionar leituras clássicas e levá-las à sala de aula, para leitura e debate com seus alunos. Para tanto, o professor deve possuir uma boa bagagem de leitura, pois não há como incentivar a ler, sem gostar de ler. Importante destacar que ler é uma tarefa árdua, visto que é preciso ter um leque de conhecimento de outras áreas para entender e conseguir interagir com o texto literário, que é carregado de sentimentos e emoções, histórias e conquistas, o que implica mergulhar nesse espaço imaginário e saber ler nas entrelinhas. Diante disso, é fundamental que o aluno entre em contato com os clássicos da literatura, a fim de conhecê-los e saber sobre sua importância. Para Calvino,

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (Calvino, 1993, p. 11).

Um clássico é, portanto, um patrimônio cultural e não se pode privar o direito do aluno do contato com ele. Nesse processo, conforme destacado, o papel do professor como mediador

é inquestionável, sendo ele o principal responsável por formar o gosto e interesse pela leitura durante os anos escolares. É o professor quem seleciona as obras que farão parte do cânone escolar e, por isso, pode contribuir para ampliar a reflexão sobre temas instigantes e atuais, por meio de livros clássicos da literatura brasileira, que possuem caráter formador; além de proporcionar prazer e autonomia. Ele deve transformar a sala de aula em espaço de resistência às investidas do *marketing* editorial, às obras que fogem desse caráter formativo e que, portanto, não ampliam a capacidade crítica e a construção do conhecimento. Como aponta Fritzen (2007), devemos lutar pelo cânone, nunca de uma forma devota, mas localizando nele emblemas de resistência a uma cultura que padece de guias, critérios, valores. Diante do panorama da cultura de massa, da globalização econômica, da mercantilização da arte e da padronização do imaginário, “[...] o cânone não é uma convenção autoritária ou uma discussão luxuosa, mas uma promessa de liberdade” (Fritzen, 2007, p. 10).

Há que se atentar, portanto, para a diferença entre cânone literário e cânone escolar, pois, muitas vezes, como afirma Paulino (2004), o *marketing* editorial invade as escolas e as escolhas literárias ficam restritas aos livros da moda, os chamados *best-sellers*. Para explicar este movimento, Cosson (2006) trata da desestabilização dos valores literários e dos mecanismos do mercado tradicional. Segundo ele, até recentemente, as relações entre mercado e cânone literário pareciam estabilizadas em dois movimentos, ainda que conflituosos. O primeiro diz respeito ao distanciamento entre o cânone e o mercado, sendo este último, acusado por literatos e professores, de não demonstrar interesse em publicar obras artísticas mais complexas, porque preferia viver das grandes vendas proporcionadas pelas obras populares e de massa. Os editores e livreiros, por sua vez, reclamavam que o volume das obras

artísticas era limitado e que havia dificuldade em distinguir entre o que era realmente artístico e o que apenas tinha pretensões de canonicidade. Já o segundo movimento tem a ver com a aproximação entre ambas as instâncias, pois para livreiros e editores a publicação de obras artísticas trazia a certeza de uma clientela, a maioria estudantes, sendo que os literatos continuavam recomendando a publicação e leitura das obras canônicas nas escolas, insistindo em sua valorização.

Essa relação, no entanto, desestabilizou-se. O mercado depara-se com o barateamento e facilidades de publicação; alternativas diante do avanço tecnológico e da divulgação de originais virtualmente. Na área do cânone, entrou em crise o consenso sobre o valor, a representatividade e o caráter político de produção das obras. Foi a partir da década de 1970, com o advento dos Estudos Culturais, que o questionamento em torno do cânone literário ficou acirrado: “Tratava-se de uma alternativa das ciências humanas para a crise do modelo epistemológico hegemônico da modernidade” (Paulino, 2004, p. 47). Sem dicotomizar as produções simbólicas em boas ou más, os Estudos Culturais buscaram a valorização de produções e concepções até então relegadas ao esquecimento pelo conhecimento moderno:

Quando tomam como objeto a literatura, numa perspectiva multiculturalista, ciências como a História, a Sociologia e a Antropologia deixam de focalizar a produção e a recepção modelares de Homero, Dante ou Joyce, construídas pela tradição considerada aristocrática ou própria das elites intelectuais burguesas, para pesquisar as leituras da Bíblia, de livrinhos de bolso, de panfletos revolucionários e de publicações alternativas. Os cânones estéticos de produção e recepção estão, desse modo, sendo colocados em questão pelos pesquisadores (Paulino 2004, p. 48).

Nesse sentido, os cânones começam a ser questionados em sua universalidade, dada a sua incapacidade de proporcionar explicações da realidade para toda humanidade e, a reboque disso, não representar, na sua totalidade, o pensamento e a organização social do Ocidente, contudo, como afirma Moreira (2003), o cânone existe diante da impossibilidade humana de ler tudo, sendo necessário o estabelecimento de determinada seleção. Portanto, sendo oficial ou marginal, ele implica em seletividade, o que pressupõe ser elitista. Para a autora, é impossível pensar em um cânone homogêneo e monolítico, já que “[...] a história da literatura seleciona textos que, no agrupamento de seus semelhantes, vão formando o cânone” (Moreira, 2003, p. 91). Assim, ele se transforma num plural, cânones, condizentes com a teoria literária a que pertencem.

Mas em que consiste o cânone? Para Moreira (2003), é uma espécie de memória literária, determinada não pela obra em si, mas pelas leituras realizadas sobre ela, ou seja, é metalinguagem. Somente pode ser considerada clássica a obra que justifique sua releitura, isto é, que transpasse várias gerações. Por isso, o cânone é constantemente reformulado, refundado, pois é o leitor quem atribui valor atual ao passado, selecionando obras que são dignas de serem lidas no futuro:

O cânone ocidental, portanto, não se apresenta, como muitos creem, de um modo unívoco e imutável: o cânone nunca foi absoluto, mas sempre elaborado relativamente às transformações histórico-sociais que lhe alteram a enumeração segundo a percepção das lutas do presente. Ler é, nesta perspectiva, selecionar, fundar uma história literária que irá se mostrar como sentido e valor, formação de si e de outros por meio da escrita: humanização, *paideuma* (Fritzen, 2007, p. 10).

Diante da pluralidade, o leitor seleciona seus clássicos e, da mesma forma, o professor elege seus critérios diante da diversidade e pluralidade de textos, estabelecendo, assim, seus cânones. Nesse contexto, vale a pena refletir, como afirmam Valente, Ribeiro e Oliveira (2017), sobre o julgamento que o professor da educação básica realiza para eleger as obras a serem apresentadas aos seus alunos. Os autores consideram a formação desse professor, a sua biblioteca imaginária, constituída durante sua formação inicial e mesmo pela prática de leitura que a antecede. Nessa perspectiva, o professor, em sua formação inicial, deve ser levado a refletir sobre as instâncias que acabam estabelecendo o que é literário ou não e o que deve ser levado para dentro da sala de aula.

Diante disso, a questão do impacto do mercado editorial sobre a escolha docente é algo a ser constantemente refletido, tanto nos cursos de formação inicial quanto ao longo do exercício docente. Para selecionar qual obra será seu cânone, o professor deve levar em consideração a sua contribuição para a formação do leitor e para o próprio campo de estudos da literatura, já que a escola é uma das principais instituições ligadas à manutenção dos clássicos e cânones. Considerando que clássico e cânone significam seleção e permanência no tempo, tais instâncias — o mercado editorial, os prêmios literários, as críticas especializadas, entre outras — precisam ser analisadas, pois é preciso saber qual cânone o professor seleciona.

Os aspectos acima direcionaram a escolha da obra **Dom Casmurro** que, dentre outros, apontam para certos valores, ainda significativos para a vida presente. Mesmo tendo sido escrita em 1899, ela apresenta fatos que podem ser relacionados com os dias atuais, como o mistério, o ciúme, a dúvida expressa na possível traição de Capitu, o papel da mulher e outros temas atemporais. Importante destacar que ela é narrada em primeira pessoa pelo personagem Bentinho, compondo uma história

envolvente, permeada pela complexidade das personalidades de cada um dos personagens, resultando como herança uma das obras mais emblemáticas da literatura brasileira. Como continuidade de leitura, após apreciação e o trabalho com a obra de Machado de Assis, sugere-se apresentar aos alunos a obra **O Dom do crime** (2002), de Marco Lucchesi, publicada em 2010.

Nessa direção, entende-se que as obras de Machado de Assis permanecem como potenciais estratégias rumo ao letramento literário e precisam estar mais presentes nas salas de aula, não somente tendo em vista os vestibulares, mas porque contribuem significativamente para a formação social dos alunos. Destaca-se a interrelação estabelecida entre o atual e o contemporâneo, que a própria obra de Machado de Assis indica, e que se amplifica com a sugestão de expansão a partir da obra de Marco Lucchesi.

As etapas da Sequência Expandida: prática de leitura

Cosson (2006) apresenta propostas para se trabalhar o texto literário em sala de aula por meio de Sequências Básicas ou Expandidas. A partir delas é possível realizar um passo a passo no trabalho com o texto literário - Motivação, Introdução, Intervalos de leitura, Interpretação, Contextualização -, a partir dos quais o professor pode desenvolver outras competências, como produção de textos, análise das intertextualidades, conhecimento sobre a língua etc. Enfim, o leque que se abre é diverso, cabendo a ele a escolha da obra a ser lida, a depender do contexto da sala de aula e perfil dos alunos, bem como dos objetivos que queira alcançar com a mediação de leitura de determinado texto.

A sequência básica apresenta menos etapas, sendo mais indicada para textos curtos, como contos, por exemplo. Nela, estão presentes as etapas da motivação, introdução, leitura

e interpretação. Podem haver intervalos de leitura, também, dependendo dos objetivos propostos pelo professor. Já a sequência expandida, escolhida como norte para a pesquisa desenvolvida, apresenta, além das etapas que compõem a básica, a contextualização, segunda interpretação e expansão.

Em ambas, a motivação consiste em preparar o leitor para receber o texto e pode ser realizada por meio de atividades lúdicas ou por meio da escrita e oralidade. Cosson (2006, p. 51) alerta que a *motivação* pode envolver conjuntamente as três habilidades: leitura, escrita e oralidade, uma vez que torna evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino da língua portuguesa, porque um está contido no outro. Todavia, o autor pondera que ao utilizar os três momentos, na motivação, corre-se o risco de estendê-la e perder o foco do estudo e aproximação com o literário. No segundo passo, a *introdução*, deve ser feita uma apresentação da obra e do autor selecionados. Cosson (2006, p. 61) ressalva que não se deve apresentar a biografia do autor repleta de datas e acontecimentos históricos, que podem interessar mais ao pesquisador do que ao leitor da obra. O professor deve considerar que, por se tratar de uma obra canônica, alguns alunos podem ter algum conhecimento prévio, o qual pode ser utilizado em favor da atividade. Esse é o momento de apresentar a obra física aos alunos, cabendo ao professor falar da obra e de sua importância, evitando fazer uma síntese aos alunos, pois, dessa maneira, elimina-se o prazer da descoberta. Leitura da capa, orelha do livro, bem como dos demais elementos paratextuais, podem ser analisados nessa etapa. Esse exercício tem como objetivo identificar a primeira impressão do aluno com a obra.

O próximo passo da sequência é a *leitura* efetiva da obra, a ser realizada pelo aluno. O professor deve fazer o acompanhamento atento dessa etapa, já que todas as demais atividades dependem da leitura e da compreensão do texto literário. No

caso da obra **Dom Casmurro**, que é uma obra extensa para ser realizada a leitura em sala de aula, o professor pode levar os alunos a outros ambientes, como biblioteca, salas de leitura, ou mesmo sugerir que seja realizada em casa. Nessa etapa, podem ser realizados intervalos no processo de leitura, nos quais o professor realizará atividades referentes aos capítulos lidos. A quantidade de intervalos, segundo Cosson (2006, p. 64), não depende apenas do tamanho do texto, mas também do próprio processo de letramento literário. É durante as atividades do intervalo que o professor percebe as dificuldades de leitura dos alunos, funcionando, portanto, como um diagnóstico e também como um termômetro para ele, que pode saber, a partir da observação da participação nas atividades e das relações que fazem com outros textos, a efetividade da leitura extraclasse. Questões como vocabulário e estrutura que compõem a obra, são dúvidas que podem ser sanadas nessa etapa da sequência, principalmente em se tratando de **Dom Casmurro**, que apresenta linguagem bastante diferente da linguagem contemporânea. O tempo de duração da leitura da obra deve ser discutido previamente com os alunos, respeitando-se as demais atividades que envolvem a rotina escolar.

O quarto passo da sequência, a *interpretação*, prevê uma apreensão global da obra. Segundo Cosson (2006, p. 83), o objetivo desse momento é levar o aluno a traduzir a impressão geral da leitura realizada, bem como o impacto da obra sobre o leitor. Deve ser iniciada em sala de aula, pois significa o fechamento de uma etapa, de momento de resposta à obra. O professor deve orientar o aluno a se expressar por escrito e intervir o mínimo possível para que o aluno realize sua própria interpretação da obra. Naturalmente, será explicitado em sala de aula o passo a passo para o aluno realizar a atividade proposta. É importante que essa etapa seja produzida de maneira individual, respeitando-se a particularidade de quem escreve,

mas também tendo a sensibilidade de corrigir, se for necessário, e propor também a reescrita do texto.

No caso da sequência expandida, o trabalho tem continuidade partindo-se para uma etapa denominada *contextualização*. De acordo com Cosson (2006, p. 86), ela compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra apresenta. Deve-se demonstrar aos alunos que cada vez que se lê uma história, abarca-se, simultaneamente, também o seu contexto. O autor apresenta sete contextualizações possíveis: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. Todavia, o professor, diante do seu contexto escolar e necessidade, escolhe aquelas que melhor se adequem à sua realidade.

A *contextualização teórica* consiste em explicitar as ideias e conceitos fundamentais à obra. A *contextualização histórica* busca relacionar a obra à sociedade em que foi gerada e sua relação interna com a mesma; não se trata, porém, de abordar eventos históricos como mera sucessão de eventos, mas buscar a dimensão histórica de toda a obra. Com a *contextualização estilística* deve-se analisar a ligação entre a obra e o período literário em questão, buscando suas inter-relações. Cosson (2006, p. 87) destaca que nenhuma obra se identifica com o período, portanto, nessa etapa é necessário que se busque analisar o diálogo entre a obra e o período, mostrando como um alimenta o outro. Sendo assim, em **Dom Casmurro**, o Realismo pode ser aprofundado buscando-se entender de que maneira o autor fez refletir em sua obra a sociedade da época. Já na *contextualização poética*, “[...] o que se busca observar é a economia da obra, como ela está estruturada, quais os princípios de sua organização” (COSSON, 2006, p. 88); ou seja, sem reduzir a obra em fragmentos, à catalogação de itens.

Já a *contextualização crítica* trata da recepção do texto literário, “[...] é, assim, a análise de outras leituras que tem por

objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma” (COSSON, 2006, p. 89). Essa análise requer um exercício crítico por parte do aluno, que deve estar preparado para o confronto de opiniões diversas acerca da obra por ele estudada, as quais contribuirão para o aumento de seu campo de leitura. A *contextualização presentificadora*, por sua vez, tem por objetivo relacionar a obra ao presente; trata-se de uma atualização na qual o aluno procura, em sua realidade, correspondências com a obra lida. Nesse momento, buscam-se elementos na obra estudada que se relacionem de alguma maneira com a atualidade. Importante salientar que relacionar o cânone com a atualidade faz parte das premissas da proposta, uma vez que demonstra ao aluno a universalidade de uma obra clássica, mesmo ela tendo sido produzida há mais de um século. Já a *contextualização temática* pretende abordar determinados temas presentes na obra, os quais tenham, por exemplo, relevância social. Nesse caso, é preciso atentar para a aula não fugir da leitura literária e se estender somente rumo a temáticas polêmicas, que costumam chamar a atenção dos alunos.

A respeito das sete contextualizações, o autor observa que o professor pode planejar em sua sequência de atividades quais e quantas delas quer desenvolver, a depender de seu tempo com a turma, interesse demonstrado pelos alunos; aspecto que pode ser observado na aplicação da primeira interpretação. Cosson (2006) destaca, também, que as contextualizações são momentos nos quais o professor deve propor atividades para serem desenvolvidas em grupos, tomando-se o cuidado de orientar os alunos, a fim de evitar o retalhamento das atividades.

Na proposta aqui relatada optou-se por apenas duas contextualizações, priorizando-se a *presentificadora* e a *temática*. Importante salientar que, embora a contextualização poética não tenha sido realizada com os alunos, é relevante que o professor a considere, pois, a partir dela pode mediar a compreensão

da composição e estruturação da obra, aprofundando a leitura. Para tanto, podem ser selecionadas partes do texto que possibilitem discussões sobre a forma como a narrativa é construída, trazendo questões que não foram percebidas durante a leitura. Pode-se solicitar que os alunos façam a relação de categorias importantes como os personagens, narrador, tempo e espaço, verificando-se como Machado de Assis organizou a composição estética do romance.

O sexto passo da sequência expandida prevê uma *segunda interpretação*, na qual o estudante apresenta um registro da obra analisada. Vale lembrar que, nesta etapa, ocorre um compartilhamento de leitura na escola, consistindo-se em uma leitura aprofundada sobre um dos aspectos do texto e uma exploração guiada desse enfoque, que “[...] pode estar centrada sobre um personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (Cosson, 2006, p. 92). Nesse sentido, a ligação entre a segunda interpretação e a contextualização é indissociável.

A última atividade é a da *expansão*, momento de investir nas relações intertextuais: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos expansão” (Cosson, 2006, p. 94). Trata-se de estabelecer e analisar as conexões entre a obra e outras obras. Para a pesquisa desenvolvida foi proposta a leitura da obra **O dom do crime**, de Marco Lucchesi (2010).

As obras selecionadas: *Dom Casmurro* e *O Dom do crime*

Dom Casmurro, publicada em 1899, é uma das obras mais emblemáticas da produção de Machado Assis. Mais de um

século após sua publicação, multiplicam-se análises sobre ela, fazendo com que seja uma das mais importantes da literatura brasileira. O famoso triângulo amoroso vivido por Escobar, Bentinho e Capitu pode ter existido apenas na imaginação de Bentinho, que narrou toda a história, ou pode ter existido, de fato, a traição, afinal, Capitu e seus “olhos oblíquos e dissimulados”, descritos de maneira tão enigmática por Bentinho, podem ter enganado muitos outros olhos atentos que percorreram avidamente as páginas do livro, procurando por pistas deixadas por Machado de Assis.

Bento Santiago, narrador-personagem, conta a história já em sua velhice, ambientada no Rio de Janeiro, sede do Império e onde o protagonista vivia com sua mãe, Dona Glória, José Dias, amigo agregado da família, Tio Cosme, irmão de Dona Glória, e a prima de ambos, Justina. Bentinho tinha quinze anos e Capitu quatorze, muito embora ela parecesse até ter mais idade que ele, devido à sua astúcia e rapidez nos pensamentos, conforme se depreende da narrativa. Eram vizinhos de muro e a história dos dois apaixonados seria até previsível, não fosse o fato de Dona Glória, a mãe de Bentinho, ter prometido Bentinho ao sacerdócio; iniciam-se aí as agruras dos adolescentes. Capitu pensa em vários planos para livrar Bentinho da promessa, pois ela mostrava-se sempre mais astuta do que o rapaz, que sempre se rendia a seus pedidos; José Dias os auxilia em seus planos. Nenhum deles, entretanto, funciona e o menino acaba partindo para o seminário.

Durante a sua ausência, Capitu aproveita para se aproximar de Dona Glória, tornando-se cada vez mais indispensável para a viúva. No seminário, Bentinho encontra um grande amigo e confidente, de quem se torna inseparável: Escobar. Confessa ao companheiro o amor por Capitu e este o apoia, dizendo que também quer sair do seminário e correr atrás da sua paixão: o comércio. Aos dezessete anos, Bentinho consegue

sair do seminário, devido a uma ideia de Capitu: a de que Dona Glória adotasse um rapaz e o fizesse padre, já que a promessa era a de oferecer um padre ao altar. Por influência de José Dias, Dona Glória aceita a ideia e Bentinho liberta-se do seminário, formando-se advogado aos vinte e dois anos. Nessa altura, casa-se com Capitu e seu amigo Escobar com Sancha, amiga de infância da noiva de Santiago, sendo os dois casais muito unidos. Mais tarde, o narrador tem um filho com a mulher a quem dá o primeiro nome de Escobar: Ezequiel.

Tragicamente, Escobar, que tinha o costume de nadar no mar todos os dias, morre afogado. No velório, Bentinho acredita que Capitu estava apaixonada pelo seu amigo, pelo olhar dela ao amigo morto durante o velório. A partir daí, fica obcecado com essa ideia, reparando cada vez mais semelhanças entre o filho Ezequiel e Escobar. Pensa até em matar o filho, mas decide cometer suicídio, quando é interrompido por Ezequiel. Diz-lhe, então, que ele não é seu filho e confronta Capitu, que nega tudo. A família parte para a Europa, de onde regressa apenas Bentinho. Capitu fica com o filho, acabando por morrer na Suíça. Ezequiel, já adulto, vai visitar o pai, que confirma suas suspeitas, considerando que o filho Ezequiel é praticamente igual a Escobar. Ezequiel morre de malária pouco depois. Todos os familiares e amigos de Santiago morrem, ele fica sozinho e decide escrever um livro.

O tempo, em **Dom Casmurro**, mistura presente e passado. Bento Santiago conta suas memórias a partir do presente: no qual ele é amargurado e tem uma vida reclusa. Por meio de *flashbacks*, o narrador-personagem explicita as três fases de sua vida: primeira, a do alegre e apaixonado adolescente Bentinho; depois a do adulto, advogado e pai Bento Santiago e, por último, a do melancólico Dom Casmurro. Na obra, Machado de Assis trata a complexidade das relações humanas, cruzando verdade e imaginação, traição e desconfiança. Tal como acontece muitas

vezes na vida real, neste romance o possível adultério surge envolto em mistérios, suscitando muitas questões, que ficam sem resposta.

O enredo de **O Dom do Crime** (2010), por sua vez, gira em torno da história contada pelo narrador sobre um crime passionai ocorrido em 1866. O marido ciumento, acreditando na traição da esposa, mata-a com uma facada. Assim como Machado, o autor utiliza-se bastante do recurso da metalinguagem, “conversando” a todo momento com seu leitor e colocando-o a par da situação, na forma de uma conversa que aparenta ser até desinteressada, tal é a espontaneidade dispensada pelo autor. É uma narrativa instigante, principalmente para quem gosta de Machado de Assis, uma vez que personagens do autor são citados na obra (de “A Cartomante”, Rita, Camilo e Vilela, e de **Dom Casmurro**, Bentinho, Capitu e Escobar, José Dias, dentre outros), levando o leitor a contrastar as personagens realizando comparações, bem como levando-o à reflexão acerca do papel da mulher na sociedade, do comportamento da burguesia etc. Em entrevista concedida à TV Senado (2011), o autor comenta que, assim como em **Dom Casmurro** (2002), em **O Dom do Crime** (2010) há uma tentativa de inocentar Capitu, visto que não há comprovações concretas de sua traição. Em **Dom Casmurro** (2002), o castigo é a tortura psicológica e, em **O Dom do Crime** (2010), o castigo é a morte da personagem Helena.

Dom Casmurro e **O Dom do Crime** trazem a palavra “Dom” em seus títulos, não sem razão. Ambas dialogam entre si em um século marcado por outro Dom, o Dom João VI, responsável por uma revolução sociocultural no Brasil do início do século XIX. O “Dom” do primeiro título corresponde a um título de nobreza, o qual acaba sendo ironizado pelo adjetivo “casmurro”, que significa pessoa teimosa, ou que não gosta de companhia. Já o “Dom” do segundo título, equivale a talento, dote natural; aqui talvez analogia à normalidade do assassinato

frente ao ato cometido pela esposa. José Mariano, o médico, marido de Helena, na narrativa de Lucchesi (2010), é julgado e absolvido pelo assassinato da esposa, por ser considerado portador de loucura transitória e/ou insanidade temporária.

Sequência expandida - *Dom Casmurro*²: breve síntese

A sequência foi proposta para ser desenvolvida em 21 aulas. Teve como motivação inicial o objetivo de provocar o estudante por meio de questionamentos e reflexões acerca da temática do amor e do sofrimento que ele pode causar, como uma forma de incitá-lo a ler o romance.

Observa-se que, para Cosson (2006), há três perspectivas metodológicas que sustentam a proposta das sequências: a *técnica da oficina*, que visa levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento; a segunda é a *técnica do andaime*, que objetiva transferir para o aluno a edificação do conhecimento, ligada, portanto, às atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisas e desenvolvimento de projetos; e a terceira, que é a *técnica do portfólio*, visando oferecer ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas durante o curso, permitindo, assim, a comparação e avaliação dos resultados iniciais e finais do processo da leitura. Nesse sentido, é ideal que todas as atividades sejam preparadas com antecedência, digitadas e impressas e, após o trabalho em sala de aula, os alunos guardem-nas em pastas, em forma de *portfólios*.

Entende-se que a música é uma linguagem universal, elemento lúdico que permite o desenvolvimento cognitivo, afetivo e expressivo, além de ser uma atividade divertida e eficaz

2 O produto educacional completo contendo a sequência expandida encontra-se disponível em: <https://uenp.edu.br/profletas-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-5-2018-2020/16707-irene-aparecida-goncalves-1/file>

para aprendizagem de conteúdos. Ademais, é uma ferramenta interessante para o desenvolvimento de valores, já que ajuda na formação do caráter, na inteligência emocional e na construção da identidade do cidadão, podendo interferir na criação da personalidade do indivíduo, neste caso, o aluno. Assim, para a primeira etapa do processo, foi sugerida a canção “Ciúme”, da banda Ultraje a Rigor, composta em 1985, que manifesta, em suas rimas, o ciúme desenfreado, assim como o apresentado pelo narrador-personagem Bentinho, em **Dom Casmurro**. É importante o professor realizar algumas perguntas acerca da música em questão, a fim de verificar os conhecimentos prévios da turma. Portanto, antes de executá-la, o docente deve chamar a atenção para o título da canção, por meio de algumas indagações orais. O caráter formativo desta canção reside nas provocações que o professor pode fazer, levando os alunos a questionar com criticidade seu conteúdo. Os alunos podem ouvi-la e serem indagados, por exemplo, com questões como: Alguém aqui já escutou a canção *Ciúmes*? Já ouviram falar na banda Ultraje a Rigor? Você considera uma temática atual, a partir do título da música? Em seguida, podem realizar, em equipes, a discussão a partir de algumas perguntas: Você considera o sentimento ciúme, descrito na música, como forma de possessividade ou acredita ser sentimento normal de quem ama? Quem são as personagens nessa canção? Qual(is) palavra(s) assim o(s) determina(m)? Pode-se dizer que o ciúme é sentido igualmente pelos personagens da música? Justifique. A pessoa que afirma sentir ciúmes nessa canção não consegue controlar esse sentimento, como expresso em vários momentos. Descreva-os. Quais são as possíveis consequências de se nutrir tal sentimento de maneira exagerada? Você já presenciou momentos assim? Em algum momento da canção você percebe a existência de machismo? Em quais? Argumente.

Feita a etapa de motivação, inicia-se a da introdução, com duração de 02 aulas, para apresentar aos estudantes o autor e a obra física, bem como os elementos paratextuais que a compõem, o que pode ser realizado da seguinte forma: mostrar uma caricatura do autor, com recortes em formato de tiras, sendo o número de tiras correspondente ao número de alunos da classe. Cada tira deve conter uma informação relevante sobre a vida do autor estudado. O aluno deve ler uma informação (que lhe foi entregue no início da aula, devidamente numerada) e a caricatura do autor será aos poucos montada na parede pelos alunos. Então, ao mesmo tempo em que os alunos conhecem um pouco da vida e obra do autor, também montam a caricatura, de maneira colaborativa.

Após, é o momento de apresentar aos estudantes a obra física, justificando para eles a escolha. Deve-se evitar falar sobre o enredo, o que “pode eliminar o prazer da descoberta” (Cosson, 2006, p. 60). É necessário que cada aluno tenha em mãos o seu próprio exemplar, pois, caso contrário, pode atrapalhar o processo de leitura, uma vez que todos devem realizar as atividades de modo a acompanhar os prazos estabelecidos para os intervalos e demais atividades. Para esta etapa podem ser apresentadas, por exemplo, diferentes capas das edições da obra **Dom Casmurro**, utilizando-se o projetor multimídia, que facilita o processo para demonstrar aos alunos como cada editora optou por *designs* diferentes da capa. Oralmente, instigar os alunos a manifestarem suas opiniões e impressões sobre as diferentes maneiras de apresentá-la. Algumas editoras exibem imagens de alguns personagens, em cores ou em preto e branco, dependendo da atualidade da edição, enquanto outras apresentam apenas o título da obra. A esse respeito, Cosson (2006, p. 61) considera importante notar a pluralidade de capas e o quanto os estudantes podem ficar impressionados com isso,

tecendo os mais diferentes comentários e tentando explicar o porquê das diferenças.

Na etapa da leitura propriamente dita, deve-se, de início, negociar com os estudantes prazos para realização da leitura da obra. Cosson (2006, p. 61) reitera que o acompanhamento da leitura é fundamental, porque tem um objetivo a cumprir, que pode se perder, caso não haja o desenvolvimento adequado do tempo combinado. Como a obra escolhida é um romance extenso, a leitura deve ser realizada extraclasse e deve ser acompanhada pelo professor, principalmente para auxiliar o estudante nas dificuldades que podem surgir, especialmente as relativas ao vocabulário.

É importante levar em conta que os alunos possuem diferentes tempos de leitura, pois há aqueles que leem mais rapidamente e, outros, de maneira mais lenta. Portanto, o professor deve ter estratégias para contornar tais necessidades. É importante solicitar aos discentes que registrem em seu caderno, em uma seção destinada apenas para essas anotações, suas dúvidas acerca da leitura, sobre vocabulário, como também sobre o andamento da leitura da obra. No caso da presente pesquisa, foi negociado que a leitura da obra teria três intervalos, nos quais haveria outras atividades em sala de aula, relacionadas ao enredo do romance.

Na pausa do *primeiro intervalo*, realizou-se a releitura da obra **Dom Casmurro** por meio de apresentação do vídeo do primeiro capítulo da minissérie “Capitu”, apresentada na Rede Globo de Televisão, em 2008. Exibiu-se apenas o primeiro capítulo, evitando-se, assim, avançar na história mais do que os alunos já alcançaram na leitura. Considerou-se importante essa atividade, já no primeiro intervalo, pois permitiu que os alunos realizassem comparações entre os personagens do vídeo e do livro. Segundo Renato Luiz Pucci Jr. (2008, p. 217), a narração apresentada na minissérie é um elemento que evidencia notável

afinidade com o texto machadiano. Ainda que sejam vistas com reservas, as adaptações literárias podem ser porta de entrada à obra principal, agindo como um instrumento estimulador para a leitura a ser mediada pelo professor, que também deve explorar o texto fílmico de forma adequada, oferecendo ao aluno também o letramento frente a outro gênero.

No *segundo intervalo* objetivou-se inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo expressos em textos literários, de maneira a reconhecer formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, bem como considerar a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. Também foi abordada a estrutura da narrativa e o caráter intertextual presente na obra. Para tanto, apresentou-se o conto, também de Machado de Assis, “A Cartomante” (1994), que versa sobre um triângulo amoroso, no qual estão presentes o ciúme e a traição; uma característica da obra machadiana que pode ser trabalhada neste momento. Nessa etapa realizou-se um trabalho de verificação e análise sobre a intertextualidade entre as duas personagens femininas das obras de Machado de Assis, Capitu e Rita. Assim como em **Dom Casmurro**, em “A Cartomante” há também dois grandes amigos, mas, diferentemente do romance, no conto fica clara a traição, contada pelo narrador em terceira pessoa. Além das semelhanças com o romance selecionado para a pesquisa, optou-se pela escolha do conto, mesmo se tratando de leitura extensa, devido estar previsto no planejamento do 9º ano o trabalho com a estrutura narrativa e análise do gênero conto.

De início, foi importante o fato de os alunos já terem estudado sobre os elementos da narrativa, conteúdo constante no planejamento dessa série, fazendo-se alguns questionamentos, de maneira oral, sobre o conto: Vocês esperavam o desfecho ou se surpreenderam? Já ouviram falar de **Hamlet**? Por que o conto tem início com a referência ao texto do dramaturgo

inglês? Vocês notaram alguma semelhança com a obra **Dom Casmurro**, também de Machado de Assis?

Em seguida, os alunos foram divididos em equipes e receberam questões a serem respondidas por escrito, tais como: No início do texto, o narrador refere-se à personagem da tragédia **Hamlet**, de Shakespeare. A que personagens do conto corresponderiam, respectivamente, Hamlet e Horácio? Explique; O tempo, nesse conto, apresenta linearidade ou não? Explique; Identifique adjetivos utilizados pelo narrador que podem interferir na opinião do leitor sobre determinados personagens ou situações; Relacione o desfecho com o tema do conto. Esse desfecho confirma ou desmente a frase de Hamlet com que o narrador iniciou sua história? Explique; O vocabulário atrapalhou seu entendimento em relação ao conto lido? Em que momento? Você acredita que ainda hoje casamentos são mantidos para se manter aparências ou estabilidade financeira?

Já no *terceiro intervalo*, objetivou-se analisar dois poemas de Vinícius de Moraes, procurando correspondência entre eles e a obra **Dom Casmurro**. Foram lidos “Soneto de Fidelidade” e “Soneto de Separação” (MORAES, 2004). A escolha dos dois poemas deveu-se à temática abordada por eles: o amor, a fidelidade e, também, a separação, o que vem ao encontro da temática do romance. Primeiramente, foi entregue a cada aluno, o poema “Soneto de Fidelidade”, que aborda os sentimentos de amor e fidelidade em um relacionamento. O poeta, conhecido carinhosamente como “poetinha”, dedicou a maior parte de sua obra a escrever sobre o amor. O poema é um clássico da literatura brasileira e, ainda hoje, faz-se atual e conhecido. Após leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta, discutiu-se com eles sobre a concepção de amor que o eu-lírico apresenta, dialogando sobre seus sentimentos. Como o poema trata o amor eterno como uma questão importante, mas também expõe a visão de amor embasada na intensidade da duração, não apenas

no tempo do efetivo relacionamento, foram localizados no texto versos nos quais se confirma essa afirmação, verificando-se com os alunos a visão deles sobre o tema. Também, a partir do verso “Quem sabe a solidão, fim de quem ama” (v.11), foi solicitado que eles refletissem sobre o que o eu-lírico destaca no que se refere ao amor, assim como foi que eles verificassem as antíteses presentes no texto e seus efeitos de sentido. Ao final, foi questionado se eles conseguiam estabelecer alguma semelhança com o romance **Dom Casmurro**.

Por estar correlacionado à obra estudada, iniciou-se a atividade com o poema “Soneto de fidelidade”. Nele o poeta evoca o amor e faz alusão ao amor infinito, mesmo havendo a possibilidade de este se findar. Ainda assim há uma visão de eternidade, uma vez que o eu-lírico não demonstra dor ou tristeza, ao contrário, nele o amor é soberano e prevalece a tudo. Esses aspectos remetem-nos à obra de Machado de Assis, pois ela começa com um amor arrebatador, que leva Bentinho a enfrentar a mãe por Capitu e, ao fim, termina de maneira triste e melancólica. Em relação ao “Soneto de Separação”, foi solicitado que eles descrevessem de que maneira as antíteses mostram o impacto da perda do amor na vida de uma pessoa.

Finalizada a etapa da leitura, para a *primeira interpretação*, objetivou-se levar o aluno a traduzir a impressão geral da obra, produzindo uma resenha acerca do livro estudado. Nesse momento foi necessário que se trabalhasse com o estudante as características desse gênero textual, entregando a ele um modelo, além de abordar os conectivos redacionais, bastante utilizados em produções de texto. A atividade foi realizada individualmente e o professor acompanhou a reescrita tomando cuidado para não modificar a ideia do aluno.

Para a etapa da *contextualização*, foram propostas, conforme destacado, as presentificadora e a temática. Na presentificadora, buscou-se a correspondência da obra com o presente

da leitura, propondo o estudo da personagem Capitu, procurando estabelecer uma conexão entre o modo como Machado de Assis constrói a personagem e o modo como se dá a representação social das mulheres da contemporaneidade. Isso porque a menina Capitolina, em **Dom Casmurro**, está à frente de sua época. Ela gosta de falar o que pensa, deixando Bentinho, muitas vezes, boquiaberto e sem saber o que pensar. José Dias, inclusive, adverte-o quanto aos olhos de Capitu que, segundo ele, são “oblíquos e dissimulados”. Por este e tantos outros fatores, **Dom Casmurro** nos deixa um grande mistério quanto à personagem de Capitu, mas isso se deve também ao fato de a obra ser contada pelo marido ciumento, Bentinho. Esses aspectos narrativos foram explorados pela professora, instigando-se à discussão: Se essa história ocorresse nos dias atuais, teria tido o mesmo desfecho? Será que Capitu teria aceitado facilmente as decisões do marido?

Para explorar essas questões em torno do perfil feminino, foram utilizados dois vídeos de seis minutos cada sobre Malala, a jovem paquistanesa que se tornou a pessoa mais nova a vencer o prêmio Nobel da Paz. Para tanto, foi realizado um diálogo com os alunos sobre a personagem Capitu, contextualizando a personagem à sua época e questionando como seriam os acontecimentos se fossem nos dias atuais. Esclareceu-se, também, o significado da expressão “Empoderamento feminino”, pedindo a eles que citassem outros exemplos de empoderamento feminino, inclusive de pessoas residentes em seus bairros. Com os alunos divididos em sete equipes, com quatro alunos cada, foi proposto que confeccionem cartazes sobre a temática de empoderamento feminino.

Para a contextualização temática, buscou-se ampliar o horizonte de leitura solicitando-se a reescrita do texto, transformando o leitor em narrador-personagem. A proposta foi a seguinte: *Caro aluno, imagine que você é Bentinho e está*

exatamente na cena em que seu melhor amigo morre e você, vendo sua esposa triste com o ocorrido, começa a nutrir uma leve desconfiança em relação a ela. Agora, você é Bentinho, portanto, pode terminar a narrativa a seu modo. Não precisa se prolongar tanto, mas a história requer ainda bons acontecimentos. Use sua criatividade! Depois do texto escrito e reescrito, com as adequações necessárias, ele foi exposto à turma em forma de painel.

Como *segunda interpretação*, buscou-se detectar se houve leitura aprofundada da obra por meio de observação do domínio oral sobre o processo de leitura e do romance, na apresentação do trabalho. Para tanto, propôs-se aos estudantes que, em equipes, organizassem material sobre o romance estudado para apresentar à outra turma da mesma escola. Orientou-se que eles podiam utilizar *slides* e ou cartazes, de modo que tivessem algum material concreto para apresentar.

Ao final, como *Expansão*, apresentou-se a obra de Marco Lucchesi, *O Dom do Crime*, que dialoga com a obra machadiana **Dom Casmurro**. Foram abordadas as relações entre as duas, demonstrando sua importância ao retratar situações que fazem parte da sociedade, trazendo para o debate temáticas como as dos crimes passionais e as mudanças da legislação sobre o tema, além do adultério e o papel social da mulher. A partir desse momento, iniciou-se um novo ciclo de leitura por meio de uma nova Sequência Expandida.³

Atendendo às etapas da nova sequência, ao final, na *Expansão* da leitura de **O Dom do Crime**, sugeriu-se a obra **Orgulho e Preconceito**, de Jane Austen, um clássico inglês narrado no século XIX. Essa obra tem como protagonista Elizabeth Bennet, uma jovem que, além de bela, orgulhosa e de

3 A sequência completa de **O Dom do Crime** está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletas-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-5-2018-2020/16707-irene-aparecida-goncalves-1/file>

personalidade forte, é vanguardista para o seu tempo. Lizzie, como é chamada pelos íntimos, carrega dentro de si inquietações com as convenções sociais do seu tempo. Nesse contexto, a obra de Luchesi apresenta-se como ponte entre duas obras clássicas, a de Machado e a de Austen, as quais poderiam ser abordadas em três sequências didáticas de leitura que, oferecem ao aluno, contextos de produção diversos, tanto em relação às temáticas quanto aos processos históricos e estéticos.

Algumas considerações

Considerando o papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, que deve garantir aos alunos o direito de acesso ao mundo literário, o projeto de intervenção com a sequência expandida, resultante da pesquisa em nível de mestrado, surgiu como estratégia possível para transformar positivamente certo cenário de resistência do aluno em relação a obras canônicas.

No início, alguns alunos demonstraram certa relutância à leitura de **Dom Casmurro**, pois estavam habituados a um ensino de literatura descontextualizado. Aos poucos, porém, foi aumentando o interesse e participação nas aulas, conforme as atividades eram propostas. Nesse ponto, a mediação da professora foi fundamental, pois uma das queixas dos alunos era justamente a linguagem de difícil entendimento presente nos textos, por exemplo, o que pode ser amenizado com o auxílio da docente.

O trabalho com os clássicos pode e deve transformar as aulas de literatura na escola, realizando conexões com a realidade e o momento presente (Miguel, 2015). Seu valor para o ensino se dá não apenas diante da relevância de sua permanência no tempo, de sua riqueza textual e histórica, mas como potencial humanizador, por conectar realidades, apontar perspectivas, discutir valores, registrar acontecimentos e revelar

transformações sociais, como as do empoderamento feminino etc. Nesse sentido, entendemos que a obra de Machado de Assis permanece como potencial estratégia rumo ao letramento literário, por oferecer variados aspectos estéticos em sua composição, exigindo do leitor o avanço na competência de leitura, devendo estar, portanto, presente nas salas de aula, não somente tendo em vista os vestibulares, mas porque ela contribui significativamente para a formação social dos alunos.

Referências

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Paulus, 2002. Coleção Nossa Literatura.

ASSIS, M. de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

CALVINO, I.. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

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

ENTREVISTA: Malala defende liberdade para mulheres (íntegra). **Youtube**, 13 de out. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mho21uEXsdE>. Acesso em: 01 maio 2019.

ENTREVISTA de Marco Lucchesi: *O Dom do Crime*. [s. d.]. Disponível em: http://www.record.com.br/autor_entrevista.asp?id_autor=1766&id_entrevista=292. Acesso em 18 nov. 2019.

FRITZEN, C. O lugar do cânone no letramento literário. **Reunião da ANPED**. GT: Alfabetização, Leitura e Escrita/n.10. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3679--Int.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LUCCHESI, M. *O Dom do Crime*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MALALA. O Álbum das Mulheres Incríveis. **Youtube**, 9 de jul. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xadgl1OOIns>. Acesso em: 01 maio 2019.

MIGUEL, A. de F.. **Clássicos do terror como proposta de letramento literário**: Machado e Stevenson em sala de aula. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza), UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Londrina, 2015.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MINISSÉRIE CAPITU. Exibida pela Rede Globo de televisão. *Youtube*, 6 de abr. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UYjauaIcFoQ>. Acesso em: 18 jul. 2019.

MORAES, V. de. **Poesia Completa e Prosa**. Organização Eucanaã Ferraz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

MOREIRA, M. E. Cânone e cânones: um plural singular. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 26, p. 89-94, 2003.

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

PEREIRA, V. C. Obras clássicas e contemporâneas na escola: como acessá-las, por que lê-las? **Terra Roxa e outras terras, Revista de Estudos Literários**, v. 31, p. 1-115, dez. 2016.

PUCCI JR., R. L. J. A minissérie Capitu: adaptação televisiva e antecedentes fílmicos. **Revista Matrizes**, v. 5, n^o 2, p. 213-230, jan./jun. 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L., JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

ULTRAJE A RIGOR. **Ciúmes**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/ultraje-a-rigor/49184/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

VALENTE, T. A.; OLIVEIRA, V. da S.; RIBEIRO, T. A. de S. S. Clássicos problemas para jovens leitores. *In*: FEBA, B. L. T.; SOUZA, R. J. (org.). **Mediação de leitura: espaços e perspectivas na formação docente**. Tubarão, Ed. Copiart, 2017. p. 68-87.

CAPÍTULO 4

GÊNEROS TEXTUAIS DO CAMPO ARTÍSTICO- LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR: APORTE TEÓRICO DO ESTUDO

Luciane Rodrigues Sales
Roberta Negrão de Araújo

Considerações Iniciais

A leitura é caracterizada como um dos eixos do ensino da Língua Portuguesa. Segundo a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), o eixo é voltado para o desenvolvimento de habilidades de análise e compreensão da leitura, interpretação de textos verbais e ainda a capacidade de distinguir os gêneros textuais, os quais são compreendidos como competências específicas da Língua Portuguesa (Brasil, 2018).

Pela leitura é possível ampliar a visão de mundo, aguçar a criatividade e o senso crítico, bem como impulsionar o processo de aprendizagem. Entretanto, os baixos índices de proficiência leitora são alarmantes, o que confirma que as metodologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa não têm sido eficazes. Tal situação remete à questão investigativa: De que forma os gêneros textuais do campo artístico-literário podem contribuir para desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e propiciar uma formação crítica?

A BNCC indica que é necessário que haja a adesão do aluno às práticas de leitura, gerando interesse e envolvimento pela leitura de livros de literatura (Brasil, 2018). Aponta, ainda, que o aluno deve

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para

fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 85).

Em relação à legislação vigente, a **Lei n. 14.407**, de 12 de julho de 2022, alterou a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996** para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

Mesmo diante desse cenário promissor, é comum ouvirmos queixas recorrentes de professores sobre a dificuldade de formar estudantes que reconheçam a importância e gostem de ler. A escola – onde acreditamos ser o lugar privilegiado para a formação de leitores – muitas vezes deixa de desenvolver atividades que sensibilizem no aluno o desejo pela leitura. Normalmente, os professores utilizam textos, inclusive os literários, para realizar atividades como resumos, interpretação e exercícios gramaticais, tornando a leitura de obras literárias, que deveria ser prazerosa, atrelada ao utilitarismo. Os textos são, muitas vezes, utilizados com a intenção de cumprir o planejamento anual e não abrem espaço para discussões que estimulem a formação do pensamento crítico dos alunos.

Sabemos que a leitura é parte integrante dos processos de alfabetização e letramento, por meio dela é possível vislumbrar inúmeras possibilidades de aquisição do conhecimento. Entretanto, o que percebemos é que os alunos vêm se afastando cada vez mais do ato de ler. E, embora muitos estudos afirmem que as novas tecnologias contribuem para a aquisição de novas formas de leitura, o que se tem observado é que estas afastam o estudante de atividades que requerem concentração. É comum ouvir professores reclamarem que os estudantes não leem e,

ainda, têm escrito cada vez mais de maneira equivocada em decorrência da forma que se comunicam nas redes sociais.

Assim, o que poderia contribuir com a leitura, como computadores, videogames e TV, afastam as crianças e jovens da leitura. Tal aspecto alia-se a outros, como o acesso restrito à leitura no núcleo familiar e a falta de incentivo, o que ocasiona pouco interesse pela leitura e, por consequência, dificuldades marcantes no cotidiano escolar: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, produções pouco significativas e conhecimentos restritos.

Tais fatores foram intensificados no período da pandemia da covid-19. Durante dois anos os alunos tiveram aulas remotas e as dificuldades, que antes existiam, foram acentuadas com o distanciamento do ambiente escolar. Muitos alunos ficaram estagnados em relação à produção do conhecimento. Em casa, muitos não tiveram acesso às tecnologias que contribuíam para a transmissão das aulas, outros foram auxiliados pelos pais e muitos deles realizavam as atividades para os próprios filhos, os prejudicando ainda mais neste processo.

Em decorrência desse contexto, surgiu, então, a necessidade de redimensionar o trabalho pedagógico, com vistas a superar a defasagem dos alunos. Para tanto, é necessária a implementação de projetos de intervenção com a finalidade de possibilitar que os estudantes desenvolvam vontade de estudar, retomem a prática de rotinas e, principalmente, adquiram o hábito pela leitura. Assim, será possível, gradativamente, ressignificar a aprendizagem e sanar as dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas realizadas no âmbito escolar podem contribuir para que a leitura faça parte do cotidiano da criança. Portanto, sensibilizar os alunos para que se tornem leitores é um dos principais objetivos do professor que atua nos anos iniciais. Como afirma Zilberman (2012),

[...] a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à Inteligência, oferece alternativas de ação (Zilberman, 2012, p.148).

Muitas pessoas podem ser referência no processo de tornar-se leitor, mas cabe à escola incentivar os estudantes a terem interesse pela leitura e torná-los capazes de fazer análises críticas e ensiná-los a identificar os elementos implícitos que abrangem os sentidos de um texto. Nesse sentido, os gêneros do campo artístico-literário são de suma importância pois, como afirma Candido (2011), contribuem para a sensibilização do ser humano, além de desenvolverem o senso crítico e melhorarem a escrita. Em seu ensaio, *O direito à literatura*, o autor afirma que

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

É nesse contexto que, a partir das práticas de leitura de alunos de uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino

Fundamental, localizada em um município do norte do Paraná, intencionamos elaborar um Caderno de Atividades, no âmbito da formação continuada ofertado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Turma 8 (2022/2024) – que contemple o ensino da prática de leitura, para intervir e buscar soluções que permitam contribuir para o acesso e compreensão dos textos artísticos-literários.

O presente capítulo, portanto, caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento e consiste em uma revisão narrativa de literatura. Segundo Cordeiro *et al.* (2007, p.429), este tipo de revisão,

[...] quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente.

Assim, o aporte teórico da pesquisa deu-se por meio da seleção de pesquisadores que discutem a temática e seus estudos, que já se caracterizam como referência no meio acadêmico.

A BNCC e o RCP: sobre o campo de atuação artístico-literário

A BNCC, como documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018). Embora tenha sido homologada em um contexto conturbado de mudanças políticas e sociais, passou a nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas

de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

O documento apresenta dez competências gerais e traz objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, além de competências específicas das áreas e dos componentes curriculares, que se desdobram em habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio. A BNCC define competências como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

Já as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p.29).

As dez competências gerais que norteiam os currículos escolares da Educação Básica são, sinteticamente: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Tais competências devem nortear o ensino em todas as etapas. Todavia, em cada

uma, devem ser trabalhadas de maneira diferente, respeitando a faixa etária e o perfil desta, em um desenvolvimento progressivo do cidadão (Brasil, 2018).

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe aprofundar as experiências com a língua oral e escrita que já foram iniciadas na família e na Educação Infantil. Na BNCC, este componente curricular se organiza em práticas de linguagem, ou eixos: Oralidade; Análise Linguística e Semiótica; Leitura/escuta e Produção de textos.

Estes, por sua vez, são apresentados, nos anos iniciais, em quatro campos de atuação, a saber: campo da vida cotidiana, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública e campo artístico-literário. Este capítulo dá ênfase aos textos que contemplam o campo artístico literário.

O campo de atuação selecionado sugere que os alunos tenham contato com as manifestações artísticas e com as produções culturais. Com isso, trabalha os textos literários tendo em vista o desenvolvimento de nove habilidades, lidando com gêneros narrativos e poéticos. Exploram-se, entre outros aspectos, os componentes da narrativa (espaço, tempo, personagens).

As habilidades ligadas ao campo artístico-literário estimulam o exercício da empatia e do diálogo na medida em que permitem o contato com valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos diversos, contribuindo para o reconhecimento de distintos modos de ser e estar no mundo e incentivando o respeito e a valorização do diferente. Nesse sentido,

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições

de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (Brasil, 2018, p. 159).

De acordo com o documento do Paraná, o RCP,

Em relação à prática de Leitura, no Campo artístico-literário, nos anos iniciais, uma das preocupações deve ser a de propiciar a leitura de textos de literatura pretendendo não só a abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a formação leitora preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do letramento literário. Logo, destaca-se a importância de momentos nos quais os aspectos linguísticos dos textos sejam evidenciados para os estudantes usufruírem da Arte e da Literatura, um dos direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa (Paraná, 2018, p. 533).

O campo artístico-literário refere-se, então, à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros desse campo são: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (Paraná, 2018). No entanto, devido à riqueza e diversidade, selecionamos contemplar a Literatura Infantil, os poemas, as tirinhas e os contos direcionados à infância. Considerando tal seleção, na seção seguinte discutimos a contribuição dos gêneros textuais na aquisição do gosto pela leitura.

Os gêneros textuais e a formação do leitor

As novas concepções de linguagem abordadas por muitos pesquisadores apresentam discussões sobre a necessidade de adotar novas metodologias de ensino. O que ocorreu também a partir da implantação da **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) (BRASIL, 2018) e do **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações (RCP) (Paraná, 2018) Ambos os documentos evidenciam a importância dos gêneros textuais como objeto de ensino privilegiado na prática cotidiana do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para nortear este estudo, apresentamos conceitos de gênero do discurso ou textual¹ sob a ótica de alguns autores da área, como Bakhtin (2000), Marcuschi (2005) e Schneuwly e Dolz (2004).

Entendemos por gênero textual todo o tipo de texto que manifesta práticas sociais de linguagem, textos orais ou escritos, tradicionais ou digitais que estejam em circulação, conforme as relações comunicativas e do convívio social. Ao longo dos anos, uma lista infindável de gêneros vem surgindo e isso se deve ao fato de que a língua está em constante mudança.

As tecnologias ligadas à área da comunicação propiciam o surgimento de novos gêneros textuais, o uso recorrente da *internet* favorece a comunicação mais rápida e efetiva e, nesse contexto, surgem inúmeras possibilidades de interação social, o que culmina em diferentes gêneros.

Assim, o termo gênero, que era antes usado apenas como referência para os textos literários, atualmente assume uma dimensão mais abrangente. Bakhtin (2000, p. 279) relaciona “[...] todas as esferas da atividade humana [...] à utilização da língua” e pondera que cada uma dessas esferas “comporta

1 Na pesquisa em andamento não nos ocupamos em trazer aportes teóricos sobre a diferença entre gêneros do discurso e textuais. Então, os concebemos como sinônimos.

um repertório de gêneros do discurso”. Apresenta, em meio a essas discussões e assertivas, uma série de estudos referente às teorias da linguagem e necessidades de compreensão em torno dos gêneros. Dentre as afirmações que ganham recorrente notoriedade nos trabalhos voltados à temática, encontra-se a defendida por Marcuschi (2005, p.22). Segundo o autor, “[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. O que dá, à questão do gênero e, em conformidade com os autores, uma abrangência inesgotável.

Marcuschi (2005, p. 35), considera gêneros textuais como “[...] uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no a dia a dia”. Nesse sentido, de acordo com a visão dos autores, são textos (orais e escritos) que circulam socialmente e têm por função efetivar o processo de interação verbal entre os indivíduos.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é um instrumento mobilizador dos esquemas de utilização, constituindo-se como artefato, tanto material como simbólico, que envolve os sujeitos e os contextos de uso. A relação sujeito-contexto de uso é que determina a finalidade social do gênero, bem como seu processo de aprendizagem. Assim, cabe à escola o ensino dos mais diversos gêneros textuais, o que abordamos na próxima seção.

A escolarização da literatura

A literatura, uma das grandes manifestações artísticas existentes, é tida como universal. Recorremos a Coelho (1980) para conceituá-la.

Literatura é arte, é um ato criador que por meio da palavra cria um universo autônomo onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, assemelham-se aos que podemos reconhecer no mundo real que nos cerca, mas que ali - transformados em linguagem – assumem uma

dimensão diferente: pertencem ao universo de ficção (Coelho, 1980, p.23).

Quanto ao verbo escolarizar, Soares (2003) afirma que ele exige um complemento, que pode ser de duas naturezas distintas: designar um ser animado, como escolarizar pessoas; ou se referir a um conteúdo, que seria escolarizado em um determinado conhecimento ou prática social. Dessa forma, a autora reforça que

Não só as pessoas são escolarizadas, passam por aprendizado em escola, sendo, nesse e por esse processo, transformadas; também conhecimentos e práticas sociais são escolarizados, passam a objetos de aprendizagem na escola, sendo também eles, nesse e por esse processo, transformados (Soares, 2003, p.93).

Embora a literatura seja considerada como um aspecto importante para a construção da formação humana, é nítido que as pessoas têm se distanciado do ato de ler. Isso ocorre por diversos fatores, que vão desde a falta de interesse pela leitura, à substituição do livro pelo uso recorrente e equivocado das tecnologias digitais. Temos observado, mais, e a cada dia, a diminuição da leitura de literatura o que ocasiona, por sua vez, o desinteresse também pela escrita, pela influência da má utilização dos recursos tecnológicos. Vale destacar que não condenamos o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino, mas sim a forma como estes têm sido utilizados pelas crianças e jovens. Por isso corroboramos Fasciani (1998, p.149) quando afirma que “[...] nenhum instrumento ou tecnologia inventada pelo homem pode ser intrinsecamente positivo ou negativo, certo ou errado, útil ou perigoso. É só a utilização que disso se faz que pode ser julgada com regras éticas”.

Nesse cenário, não podemos negar que a escola é o lugar formal para proporcionar, aos alunos, o acesso contínuo aos textos escritos, principalmente os de cunho literário, mas para que isso ocorra é necessário utilizar de metodologias adequadas, que despertem o senso crítico dos alunos e os faça compreender a relevância da literatura na vida das pessoas.

Assim, ao considerar o processo de transformação da sociedade diante dos avanços da tecnologia, percebemos que a leitura e a escrita se tornam funcionais quando atendem às necessidades reais do ser humano. Porém, nas escolas, os estudos voltados para o ensino da leitura, muitas vezes estão desvinculados da realidade dos alunos. Para Soares (2003, p. 107), “[...] de certa forma a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento”.

Tais aspectos comprometem o ensino da leitura que poderia ser utilizado para aguçar os sentidos dos alunos. Contudo, muitas vezes, utiliza-se o texto literário como pretexto para a realização de atividades de interpretação, análise linguística e em aspectos ortográficos, perdendo a essência do texto e suas particularidades estéticas. Esse também é o posicionamento de Miguez (2003) e Zilberman (2012) que criticam a presença do texto literário na escola da forma como normalmente acontece: transformada em atividades de caráter mecânico e limitador dos sentidos do texto.

Diante disso, a escolarização é entendida como um processo contínuo, que envolve diversas atividades a partir de um determinado conteúdo. Nesse sentido, Soares (2006, p. 47) ressalta que a escolarização é inevitável porque “[...] é da essência da escola a instituição de saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais”.

Para Soares (2006), uma escolarização adequada leva às práticas de leitura literária que ocorrem fora do contexto escolar, voltadas para a apreciação da literariedade do texto. Já Zilberman (2009) salienta que para cumprir a tarefa no que diz respeito à formação do leitor, a escola necessita entender o significado da leitura:

Como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária. Pois, acreditando que o ato de ler, em decorrência de sua natureza, se reveste de uma aptidão cognitiva, esta só se complementa na companhia do texto que demanda seu exercício (Zilberman, 2009, p.30).

Porém, o que se percebe é que muitos professores utilizam os textos em prol de atividades mecânicas que não colaboram para a formação do leitor. Assim, os processos de literariedade são deixados de lado, dando espaço apenas às atividades voltadas aos processos de linguagem e não especificamente com a percepção da função estética.

Quando falamos em escolarizar a literatura, isso não ocorre somente na atualidade. Desde tempos remotos, o texto literário era utilizado em ambiente escolar, mas nem sempre de forma adequada. Levamos em consideração que no passado poucos tinham acesso ao conhecimento e a literatura não se disseminava por todas as classes sociais. Ela era ofertada aos membros da elite, especificamente aos meninos, filhos de famílias nobres, modelo que ficou vigente por muitos séculos. As obras em circulação eram somente as canônicas, responsáveis pela formação moral e cultural dos indivíduos daquela época. Nesse sentido, Colomer (2007) ressalta que

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse (Colomer, 2007, p. 15).

Zilberman (2009), no artigo *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* relata que na antiguidade greco-romana a literatura era vista como utilitária e trabalhava-se poesia com a intenção de ensinar gramática.

Trabalhando com a poesia, desenvolviam-se habilidades de leitura e escrita com os alunos atenienses a partir dos dez anos de idade, sendo três anos de estudo intenso, suficientes para capacitar a juventude daquele período ao estudo de quatro assuntos básicos: *grammatike* (linguagem), *mousike* (literatura), *logistike* (aritmética) e *gumnastike* (atletismo) (Zilberman, 2009, p. 9).

Dessa forma, podemos compreender que a literatura não era frutiva, ou que a fruição não é igual em todas as épocas, já que as atividades não serviam para a reflexão ou para proporcionar o desenvolvimento intelectual de seu leitor. Elas privilegiavam uma determinada sequência educacional, como apresentada por Zilberman (2009)

- a) a escolarização começa na infância, entre seis e dez anos;
- b) aprende-se primeiramente a ler e escrever;

- c) língua e literatura convivem com o ensino de aritmética e com o atletismo; d) a instrução depende da memorização, inicialmente do alfabeto, por fim de frases inteiras;
- e) textos memorizados provêm da poesia;
- f) conforme destaca Kennedy, a preocupação principal da escola era a transmissão dos – estudos literários;
- g) os estudos literários – supõem: leitura em voz alta, explicação da métrica e do vocabulário, até desembocar na compreensão do – mérito especial dos textos estudados (Zilberman, 2009, p. 11).

A escolarização da literatura teve início na Grécia e influenciou outros países. No Brasil, chegou no século XIX, quando as atividades do Colégio D. Pedro iniciaram. No século XX, a princípio, seu ensino seguiu os moldes da antiguidade, mantendo o padrão adotado de retórica e oratória. Todavia, não tinha o objetivo de formar leitores, a intenção era desenvolver os processos de leitura e escrita para “ser letrado” perante a sociedade que, por sua vez, exigia este cidadão.

[...] o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Logo, ela veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas (Zilberman, 2009, p. 12).

Ao observar os aspectos históricos sobre ensino da literatura no Brasil, percebemos que a educação do país sempre assumiu caráter elitista e a literatura, conseqüentemente, era

excludente, haja vista poucos terem acesso a ela. Mas, a partir da década de 1970, de acordo com alterações na legislação do país, mudanças fizeram com que o Estado ampliasse o número de escolas, objetivando atender às novas demandas sociais. Dessa forma, a faixa etária de escolarização obrigatória foi ampliada e o acesso à escola tornou-se um direito de todos.

Devido a estas mudanças, o sistema literário como tal teve que posicionar seu espaço e sua função social em relação aos novos sistemas culturais e artísticos. Não é, portanto, estranho que o ensino de literatura ficasse profundamente afetado pelo fato de que as ideias sociais a respeito de sua função e aos hábitos de consumo cultural – incluídas as dos próprios alunos – se tornassem diferentes daquelas assumidas pelas gerações anteriores (Colomer, 2007, p. 22).

Nesse percurso, todos os tipos de textos, inclusive os literários, começaram a circular nas salas de aula e tornaram-se acessíveis a todos, porém, mesmo com estas mudanças e maior acessibilidade, percebemos que não foi possível uma abrangência pelos estudos literários, o que corrobora o fato de que o texto literário, historicamente, foi para poucos.

Na década de 1990 a escola pública passou por grandes transformações. Nesse período foi promulgada a segunda LDBEN e também foi implementado o documento curricular **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) (Brasil, 1998). A partir do referido documento os gêneros discursivos² passaram a ser contemplados.

Outro aspecto a destacar é que, com o uso dos livros didáticos (LD) nas escolas, ocorreu a fragmentação dos textos literários, que passaram a ser vistos como mais um dos gêneros

2 Termo utilizado nos PCN (1998).

textuais, servindo como pretexto para a realização de inúmeras atividades ali propostas. Todavia, estas atividades, por contemplarem outras habilidades, não se voltam ao papel literário do texto. Assim, faz-se necessário que o professor repense sua prática pedagógica com vistas à escolarização adequada do texto literário. Dessa forma, é imprescindível que a leitura ocorra no contexto social onde os estudantes estão inseridos. Para tanto, é importante recorrer a abordagens e metodologias que instiguem os alunos a perceber a relevância do texto literário pertencente à esfera do campo artístico-literário, bem como a suas especificidades. Afinal, a leitura abre portas, constrói novos horizontes e dá conta da perspectiva humanizadora, contribuindo para a formação crítica do indivíduo (Candido, 2011).

A Literatura Infantil no Brasil

Os recursos tecnológicos e a velocidade das informações transformaram radicalmente o comportamento das pessoas. O processo de leitura, que no passado era visto como forma de entretenimento e de aquisição do conhecimento, foi substituído gradativamente pelo uso das tecnologias digitais.

Assim, na atualidade, desde muito pequenas, as crianças começam a utilizar recursos digitais, afinal nasceram em um período em que a tecnologia prevalece e tais meios estão disponíveis em qualquer lugar e a todo momento. Todavia, surge a reflexão: De que forma incentivar as crianças a desenvolverem o hábito de leitura quando se tem um arsenal de entretenimento tecnológico a seu dispor?

A infância é um momento muito importante na formação e no desenvolvimento dos indivíduos e, nesse contexto, é necessário que seja repleto de estímulos, a fim de cultivar as potencialidades que trarão resultados satisfatórios.

A partir do momento em que a criança estabelece vínculo com livros, seu universo se abre e se constrói uma conexão

valiosa para o seu desenvolvimento. O livro, além disso, proporciona diversão, entretenimento e aguça a criatividade daqueles que os leem.

Traçando um panorama histórico, a Literatura Infantil teve início a partir do século XVIII, na França, difundindo-se posteriormente na Inglaterra. Também neste período a criança começava a ser vista como tal. Antes, era considerada como um “adulto em miniatura”, inclusive lendo livros do público adulto. As crianças mais abastadas, que faziam parte da nobreza, tinham acesso aos clássicos. Assim, a literatura infantil nasceu a partir das transformações sociais e de uma nova concepção de criança na Europa, como retrata Cunha (1987).

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (Cunha, 1987, p. 19).

Para Zilberman (2003), os primeiros livros para crianças foram produzidos no final do século XVII e durante o século XVIII. Antes não se escrevia para elas, porque a infância não era considerada.

A criança que fazia parte da nobreza era orientada por mentores que conduziam suas leituras, principalmente a dos grandes clássicos. Já as crianças da classe baixa liam e/ou ouviam histórias de cavalaria e de aventuras, contadas por seus pais ou pelos velhos senhores da comunidade.

No início do século XX, a maioria dos leitores eram adultos, poucos livros eram destinados às crianças. As ideias revolucionárias de Rousseau modificaram o ensino e a sociedade e

estas modificações possibilitaram o desenvolvimento da literatura infantil em todo o mundo. Nesse mesmo século, chegou ao Brasil, juntamente com a implantação da imprensa régia, quando se publicou obras pedagógicas e adaptações daquilo que era produzido na Europa (Zilberman, 2003).

Ainda naquele século, o contexto social tomou outras proporções, visto que, a população dos grandes centros urbanos teve um aumento significativo. Muitas famílias que trabalhavam na zona rural se mudaram para as cidades e, em decorrência disso, houve uma “[...] acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil” (Lajolo; Zilberman, 1987, p.25).

Diversos autores tiveram destaque nesse período. No entanto, para muitos, o precursor da Literatura Infantil no Brasil foi Monteiro Lobato, que buscava em suas obras retratar aspectos característicos do povo brasileiro. Além disso, evidenciava questões nacionais e mundiais, utilizando a dicotomia entre realidade e fantasia. Em 1920 lançou sua primeira história infantil, **A Menina do Narizinho Arrebitado**, criando personagens brasileiros, reconstruindo características peculiares do homem da roça e do folclore brasileiro. Assim, como afirma Félix (2005), é com esta obra que se inicia a Literatura Infantil Brasileira.

A partir de então a literatura infantil foi tomando forma e emergiu na educação; com isso tornou-se aliada do processo de aprendizagem. Assim, surgiram os primeiros textos voltados especificamente para crianças, como uma espécie de adaptações de contos populares.

[...] entre um acontecimento e outro, fortaleceu-se uma tradição literária nova, que serviu de molde e inspiração a toda uma produção literária brasileira, incluindo a

infantil, o que não apenas indica a unidade entre gêneros que a compõem como também o papel que eles exercem perante a sociedade (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 59).

Surgiram diversas opções e as obras literárias começaram a ser escritas especificamente para o público infantil, sendo mais atrativas e com linguagem adequada ao público. Entretanto, ao considerar o papel relevante da literatura na humanização do indivíduo, outro difícil desafio surgiu nos espaços escolares: fazer com que as crianças lessem.

É no sentido dessa transformação necessária e essencial (cujo processo começou no início do século e agora chega, sem dúvida, às etapas finais e decisivas) que vemos na Literatura Infantil o agente ideal para a formação da nova mentalidade que se faz urgente (Coelho, 1980, p. 15).

É necessário incentivar – tanto nas escolas e bibliotecas, como também na própria família – o ingresso da criança no universo que a literatura infantil oferece. A literatura ou o texto literário, portanto, devem ser abordados com o intuito de estabelecer relação estreita com a leitura. No entanto, o que se percebe é que as instituições escolares pouco contemplam a literatura com a intenção de formar leitores. Muitas vezes, os textos têm somente a finalidade de trabalhar os aspectos inerentes à linguagem.

Então, a tarefa de formar leitores fica mais difícil ainda, pois agora temos que, quase unicamente, desempenhar tal coisa no espaço escolar. E como fazer o caminho corretamente se a escola é, ainda, o maior representante institucional da repetição, da mesmice semiótica, de valores estanques e padrões de comportamento anacrônicos, em

que a diferença ameaçada os moldes estabelecidos pela ordem da razão e da ciência? Como ensinar a ler o texto pelo avesso, desmontando-o para encontra-lo numa leitura produtora de sentidos, numa escola que, [...], não respeita as diferenças, avalia injustamente, impede a criatividade e “engarrafa” todos dentro de padrões preconceituosos, mutilando qualquer gesto espontâneo, original, criativo e inteligente? (Cavalcanti, 2002, p. 76-77).

Assim, concordamos com Cavalcanti (2002, p.77) quando afirma que “[...] a Literatura não deve ter o papel de educar ou servir aos contextos de interdisciplinaridade escolar”. Destarte, tem como função dar alegria, exercitar e alimentar o espírito. Nesse sentido, é importante que os professores desenvolvam atividades específicas com os textos do campo artístico-literário, a fim de estimular o interesse e o gosto pela leitura.

Quando falamos em formação do leitor é importante ressaltar que a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento e o gosto pela leitura (Zilberman, 2003). Porém, sabemos as grandes dificuldades que o professor enfrenta no que se refere a desenvolver o hábito de leitura em seus alunos, pois não é uma tarefa fácil. Não há fórmula mágica para tal, mas se pensarmos em nossa trajetória como estudantes, o que nos marcou? Quais textos se tornaram inesquecíveis na infância? Muitas vezes nos recordamos de professoras entusiasmadas na arte da contação de histórias, algumas utilizavam uma entonação tão apropriada que nos remetia ao interior das histórias. Essas memórias remetem à importância de proporcionar momentos destinados à formação do leitor.

São inúmeros os aspectos que um professor leva em conta para tal finalidade, que vão desde o planejamento; a escolha de um texto que chame a atenção dos estudantes e que esteja condizente à realidade deles; a metodologia utilizada e o modo como se pretende abordar os encaminhamentos. É quase como

uma receita, na qual a ausência de um dos ingredientes pode interferir no resultado final.

A partir do momento em que o professor seleciona um texto para desenvolver em sala de aula, é necessário estar atento às múltiplas interpretações que os alunos possam ter, haja vista a literatura dar margem a inúmeras possibilidades.

Ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado (Zilberman, 2003, p. 28).

O texto literário se constrói a partir do uso da linguagem e pela sua leitura percebe-se a expressão de ideias e sentidos das palavras. Com relação ao ato de ler, Cosson (2014) define-o como algo relevante, salientando a importância da atividade de leitura.

Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito faz a passagem entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo (Cosson, 2014, p.27).

A literatura, na concepção de Candido (2011), pelo seu caráter humanizador, é entendida como um direito universal do homem. Além dessa característica, é importante mencionar

seu papel na inserção dos sujeitos em múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Nesses dizeres, Candido ressalta

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2011, p. 178-9).

Estudos voltados ao ensino da literatura indicam que a grande preocupação dos professores é no sentido de como formar leitores literários, haja vista algumas pesquisas evidenciarem que o texto literário, muitas vezes, é inserido nas aulas como obrigatoriedade de leitura, o que torna a aula exaustiva e desestimulante. Desta forma, faz-se necessário superar tal situação, já que consideramos o texto literário como uma experiência estética da linguagem e como fruição.

Considerações Finais

O presente capítulo caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem como objetivo elaborar um Caderno de Atividades para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental com foco no eixo leitura. O recorte constituiu-se pelo aporte teórico da pesquisa, realizado por meio de revisão narrativa de literatura, subsidiado tanto por pesquisadores que discutem o tema leitura, quanto pelos dois documentos curriculares oficiais vigentes: de âmbito nacional, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, e o do Estado

do Paraná, **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações (RCP).

Pela leitura é possível ampliar a visão de mundo, aguçar a criatividade e o senso crítico, bem como impulsionar o processo de aprendizagem. Entretanto, os índices de proficiência leitora são alarmantes, o que confirma que as metodologias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa não têm sido eficazes. Tal situação remete à questão investigativa que norteia a pesquisa: De que forma os gêneros textuais do campo artístico-literário podem contribuir para desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura e propiciar uma formação crítica? A partir deste questionamento propõe-se repensar a prática pedagógica e a necessidade de ações sistematizadas diante do eixo leitura, valorizando os gêneros textuais do campo artístico-literário.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Lei n.14.407, de 12 de julho de 2022. Estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 13 jul. 2022. Seção 1.

BRASIL. **Lei n.9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (atualizada). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL/CNE. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a**

Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de set. 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos.* 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002. 127p. (Pedagogia e Educação).

COELHO, N. N. **Literatura e linguagem:** a obra literária e a expressão linguística. 3. ed. São Paulo: Quiron, 1980. 389 p.

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

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M. de; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão Sistemática: uma revisão narrativa. **Rev Col Bras Cir.** [periódico na Internet] 2007; 34(6). Disponível em URL: <http://www.scielo.br/rcbc>

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1987.

FASCIANI, R. Novas tecnologias informáticas, mas media e relações afetivas. *In*: PELUSO, Â. (org.) **Informática e Afetividade: A evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?** Bauru: EDUSC, 1998.

FÉLIX, W. **Literatura Infantil em Monteiro Lobato e a influência da Emília em sua obra**. 2005. Monografia (Especialização em Leitura e Formação do Leitor). Universidade Federal do Ceará.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira: história e histórias**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*.: DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MIGUEZ, F. **Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil: O lugar da Literatura na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Editora Zeus, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

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

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; VERSIANI, Z. M. (org). **A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. *In*: RÖSING, T.; ZILBERMAN, R. (org.). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

CAPÍTULO 5

UMA PROPOSTA DE ENSINO DA LEITURA POR MEIO DO PROCEDIMENTO SEQUÊNCIA DE LEITURA DE GÊNEROS

Irene Sampaio

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Considerações Iniciais

Pelas nossas experiências como formadoras (de professores e alunos da Educação Básica), temos observado que o trabalho com a leitura em sala de aula de Língua Portuguesa tem se restringido, em muitos contextos, à preparação dos alunos para avaliações externas, como é o caso da **Prova Paraná** (Sampaio, 2021), sistematizada aos moldes da **Prova Brasil** – componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹ –, a partir de uma lista de descritores. Isso se evidencia nas cobranças por parte das equipes pedagógicas, subordinadas a instâncias superiores, seja em nível municipal, estadual ou federal.

A pesquisa desenvolvida por Sampaio (2021) buscou, a partir dessa problemática geral, criar estratégias de ensino de leitura que ultrapassassem esse viés “preparatório” e “mecanicista”, ao propor um procedimento de leitura pautado em uma perspectiva de ensino de cunho sociointeracionista (Vigotski, 2008). A proposta foi adaptar o procedimento sequência didática de gêneros, criado por pesquisadores filiados ao Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) para o ensino da produção de textos, ao ensino da leitura.

1 Para maiores informações sobre o Saeb, consultar o *site* do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 30 nov. 2022.

O resultado dessa adaptação foi a sistematização do procedimento sequência de leitura de gêneros (SLG), cuja finalidade é desenvolver nos estudantes capacidades para a leitura de um gênero de texto específico, as quais podem ser transferidas para outros gêneros, que mobilizam estratégias discursivas semelhantes. Assim, a SLG, idealizada pela pesquisa, busca tanto a compreensão e interpretação do texto singular selecionado para a leitura, quanto a tomada de consciência das estratégias discursivas utilizadas para a produção de textos do gênero em foco.

O objetivo aqui é apresentar uma síntese da SLG elaborada para o gênero conto de mistério² e descrever, por motivo de espaço, somente as atividades propostas para uma de suas fases: a oficina “O retrato oval”. Essa oficina é centrada na leitura do conto “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe (2005), adaptado por Clarice Lispector. A SLG foi pensada, *a priori*, para um 6º ano do Ensino Fundamental, porém, entendemos que ela pode ser adaptada, caso necessário, para outros contextos.

Antes de apresentarmos a SLG do conto de mistério e a planificação didática da oficina “O retrato oval”, apresentamos a sistematização do procedimento SLG, criado pela pesquisa.

O ensino da leitura e o procedimento SLG

Na proposta sociointeracionista, que defendemos neste capítulo, a leitura é uma atividade social de construção de sentidos para os textos, sejam eles orais, escritos ou multimodais, e pertencentes às mais diversas esferas de comunicação, não somente a literária. Além disso, ela está condicionada, necessariamente, aos contextos de sua produção e recepção (Cristovão, 2001). Nessa perspectiva, no trabalho didático com a leitura,

² A SLG completa do conto de mistério está disponível no repositório do PROFLETRAS/UENP: <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-6-2019-2021/19370-irene-sampaio-1/file>.

a intenção é levar o aluno a refletir e a construir significados para o texto lido, assim como torná-lo um leitor autônomo, que consegue não apenas identificar os diferentes gêneros de texto, mas, acima de tudo, adequar seu percurso de leitura às estratégias discursivas, enunciativas e estéticas que condicionam a leitura de um determinado gênero.

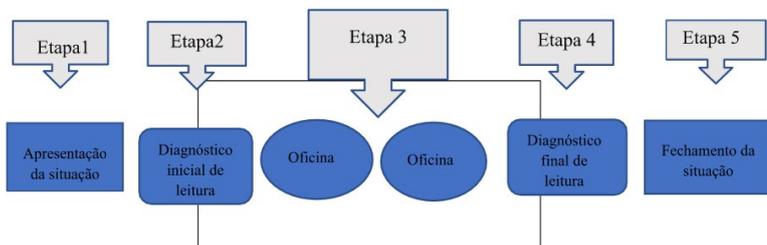
Nesse sentido, a partir de uma base sociointeracionista, falamos em leitura crítica, a qual, segundo Cordeiro (2015), envolve, entre outras coisas, uma análise que resgate “significados ocultos” do texto, ou seja, que não estão na sua linearidade material. Significados que somente podem ser recuperados por um processo de inferência, com o acionamento dos conhecimentos de mundo do leitor, num processo dialógico, perpassado pelo contexto social de produção e recepção textual, e pelas várias vozes implicadas na ação de linguagem instaurada pelo leitor (Volóchinov, 2021).

De um ponto de vista sociocognitivo, compreendemos que o processamento da leitura (Solé, 1998) exige do leitor, além da decodificação do texto, que ele mobilize suas experiências e os conhecimentos prévios para a construção de sentidos do texto. Isso significa que, para dar conta da leitura, é preciso que o leitor ative seu conhecimento de mundo/ enciclopédico – que compreende tudo o que o sujeito já leu, ouviu, assistiu e experienciou durante sua vida social –, para interagir e relacionar esses saberes com as informações trazidas pelo texto, a fim de fazer inferências e dar sentido para aquilo que lê.

Nesse sentido, no processo de ensino da leitura, assim como Solé (1998, p. 18), acreditamos a que “[...] o aprendiz precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor” para desenvolverem capacidades de leitura que vão além da decodificação do texto e, nesse processo, tornarem-se leitores autônomos. Se a leitura é uma atividade social, de construção de sentidos, a forma como lemos

é apreendida socialmente (Cristovão, 2001). Sendo assim, a mediação (Vigotski, 2008) do professor é fundamental. O percurso didático com a leitura exige, dessa forma, pensar em procedimentos/estratégias/métodos que levem o professor a atingir seus objetivos. Nesse contexto é que, neste trabalho, propomos o procedimento didático sequência de leitura de gêneros (SLG), o qual esquematizamos pela Figura 1.

Figura 1 – Macroestrutura da SLG



Fonte: Sampaio e Barros (2023)

O procedimento SLG, esquematizado pela pesquisa para o trabalho didático com a leitura, apoia-se nos princípios teórico-metodológicos de caráter sociointeracionista, que fundamentam a metodologia das sequências didáticas de gêneros criada pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD para a didatização da produção textual. Dessa forma, a macroestrutura da SLG difere do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), pois, no nosso caso, o propósito é que os estudantes se tornem leitores autônomos de um gênero específico. Ou seja, o foco não é a produção textual, embora ela possa ser mobilizada em diversos momentos da SLG (ver quadro 1, etapa do fechamento da situação). A SLG, porém, não se restringe a características do gênero em foco, pois busca também desenvolver capacidades leitoras para a compreensão do texto singular, assim, ela não é pensada para o aluno aprender a somente identificar um gênero, mas para se tornar um leitor

desse gênero, o que, evidentemente, implica a necessidade de compreensão dos textos singulares que o materializam. Como já ressaltamos em outra publicação, mesmo sabendo que *gênero* e *texto* são entidades intrinsecamente articuladas e dependentes uma da outra (Santos; Mendonça; Cavalcanti, 2007), a intenção, neste trabalho, 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 (Sampaio; Barros, 2023 – no prelo).

De forma estrutural, a SLG (Figura 1) é projetada a partir de cinco etapas: 1^a) Apresentação da situação; 2^a) Diagnóstico inicial de leitura; 3^a) Oficinas de leitura; 4^a) Diagnóstico final de leitura; 5^a) Fechamento da situação. Na 1^a etapa, o objetivo é buscar estratégias de motivação para a leitura, assim como apresentar o projeto didático à turma. A 2^a etapa busca diagnosticar as capacidades leitoras dos aprendizes com relação ao gênero e à construção de sentidos do texto focalizado para leitura – sempre do gênero selecionado para conduzir a SLG. As oficinas, 3^a fase do procedimento, são, por sua vez, planejadas didaticamente a partir de atividades de leitura de textos do gênero em foco – um texto diferente para cada uma das duas oficinas. A 4^a etapa refere-se ao diagnóstico final de leitura, cuja finalidade é avaliar as capacidades desenvolvidas pelos alunos por meio da leitura de um novo exemplar textual do gênero. Na última etapa da SLG, o fechamento da situação, o foco são

atividades que façam o aluno refletir sobre os aprendizados e aplicá-los criativamente na produção de textos do gênero ou outros que se relacionem com o projeto de leitura³.

A SLG do conto de mistério

Como o nosso objetivo, neste capítulo, é descrever uma das oficinas da SLG de contos de mistério desenvolvida pela pesquisa, apresentamos, inicialmente, um quadro sinóptico da SLG, já apresentado em trabalho anterior (Sampaio; Barros, 2023), o qual é composto pela descrição dos objetivos e das atividades propostas para etapa⁴.

Quadro 1 – Sinopse da SLG de contos de mistério

Etapas Objetivos	Atividades propostas
<p>Apresentação da situação <i>Qual é o mistério?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivar os alunos com relação ao universo do gênero conto de mistério. - Apresentar o projeto de ensino: Que mistério é esse? aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição e discussão do vídeo da animação curta-metragem: Alma (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m.JzUfmVWcLM) - 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.

[continua]

3 Para um maior aprofundamento do procedimento SLG, ver Sampaio e Barros (2022 – no prelo).

4 Para visualização do detalhamento das atividades, consultar o produto educacional disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais> (acesso em: 23 nov. 2022).

<p>Diagnóstico inicial de leitura <i>Primeiro contato com o gênero “conto de mistério”</i> - 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”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
<p>Oficina <i>As formigas</i> - Explorar e desenvolver nos alunos capacidades leitoras sobre o texto apresentado bem como sua constituição enquanto gênero conto de mistério.</p>	<p>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 <i>Por acaso você mexeu aqui?</i>). - 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 compartilhadas 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.</p> <p>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.</p> <p>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; <i>feedback</i> 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.</p>

<p>Oficina <i>O retrato oval (adaptado por Clarice Lispector)</i> - Desenvolver nos alunos capacidades de compreensão leitora sobre o texto apresentado e o gênero <i>conto de mistério</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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=yjoyHnobcll). - 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 <i>conto de mistério</i>. - Atividade escrita objetiva sobre a produção de contos de mistério.
<p>Diagnóstico final de leitura <i>A morte vista de perto</i> - Verificar as capacidades leitoras dos alunos com relação ao gênero <i>conto de mistério</i>. - 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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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 <i>feedback</i> aos alunos. - Retomada geral das aprendizagens abordadas na SLG.
<p>Fechamento do projeto - Produzir contos de mistério em duplas. - Apresentar oralmente as histórias produzidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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: Sampaio e Barros (2023 – no prelo)

Pela visualização do quadro 1 é possível traçar um panorama didático da SLG de contos de mistério, a partir da descrição das atividades e objetivos de cada uma de suas fases. Como mostra a Figura 1, a sistematização metodológica do

procedimento SLG prevê: 1) um módulo para a apresentação da situação comunicativa; 2) um módulo para o diagnóstico inicial de leitura; 3) duas oficinas de leitura; 4) um módulo para o diagnóstico final de leitura; 5) um módulo para o fechamento da situação comunicativa. Em cada um dos módulos diagnósticos e das oficinas é trabalhada a leitura de um conto de mistério específico. Na nossa proposta, foram explorados os seguintes contos: “Recado de fantasma” (Flávia Muniz, 2011), “As formigas” (Lygia Fagundes Telles, 2011), “O retrato oval” (Edgar Allan Poe, 2005, adaptado por Clarice Lispector) e “A morte vista de perto” (Fernando Sabino, 2010). Para este capítulo, apresentamos a proposta didática para a leitura do conto “O retrato oval”, explorado na Oficina 2 da SLG. Incluímos, além da descrição das atividades da oficina, uma reprodução do texto do conto norteador da leitura e o roteiro do questionário elaborado para uma das atividades, com sugestões de respostas (Anexo 1).

Oficina “O Retrato Oval”

A finalidade desta oficina é desenvolver capacidades de compreensão leitora tanto para o texto específico trabalhado (“O retrato oval”, de Edgar Allan Poe, adaptado Clarice Lispector) quanto, de forma geral, para o gênero conto de mistério.

A oficina é iniciada, de forma a instigar a curiosidade dos alunos em relação ao conto a ser lido. O professor escreve na lousa o título do conto – “O retrato oval” – e faz alguns questionamentos aos alunos: o que eles entendem por esse título, se sabem o que quer dizer as palavras “retrato” e “oval”, que mistério poderia estar envolvido nessa história, o que eles imaginam que pode ocorrer no texto, entre outros que possam ativar os conhecimentos de mundo/enciclopédicos (Solé, 1998) dos alunos.

O conto da oficina (Quadro 2) não tem um texto extenso, entretanto, sendo uma obra do mestre Edgar Allan Poe, é rico

em detalhes, sendo a narrativa principal perpassada discursivamente por outra secundária que conta a história da jovem do retrato oval. No processo de compreensão, é importante que os alunos percebam essas duas instâncias discursivas na trama do conto. “O retrato oval” é um clássico de Poe, com várias traduções e adaptações para a língua portuguesa. A versão utilizada na nossa SLG é uma adaptação de Clarice Lispector e está inserida na obra *Histórias extraordinárias*. “O retrato oval” conta a história de um cavalheiro, que muito ferido, está sendo conduzido por seu criado. Eles acabam entrando em um castelo abandonado para passarem a noite. Lá, escolhem o menor aposento na torre da mansão. A noite é escura e, sob a luz do candelabro, o senhor observa entre os ricos ornamentos e pinturas, uma obra de arte que o fascina e o aterroriza ao mesmo tempo: o retrato de uma linda jovem que parecia viva na moldura. O cavalheiro encontra alguns registros sobre as obras e, entre elas, descobre a história do retrato: por amor ao marido que, por sua vez, dedicava-se inteiramente à arte, a jovem permitiu ser pintada por ele. Porém, ficou tanto tempo dedicando-se como modelo ao marido, que foi desfalecendo aos poucos. Quando o artista termina o retrato, num grito de êxtase, percebe que a esposa está morta.

Quadro 2 – Conto “O retrato oval” (Edgar Allan Poe, adaptado por Clarice Lispector)

O retrato oval

1. O castelo surgira a nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.
2. A construção sólida, imponente, misturava o grandioso ao sinistro.
3. Parecia abandonado, pois não aparecera ninguém à nossa chegada. Mas, se abandonado, o fora há pouco, ou talvez por pouco tempo. Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo porém desbotado, usado pelo tempo. Escudo, troféus e um número extraordinariamente grande de pinturas modernas, muito vivas, metidas em molduras douradas. Esses quadros, não sei se por sua originalidade ou pelo contraste que faziam com o ambiente, despertaram em mim profundo interesse. Eu estava fascinado. Apesar de ferido, meu entusiasmo me excitara de tal forma que eu já me dispusera a me manter acordado, estudando, pesquisando. E assim foi.
4. Ordenei a Pedro, meu criado, que fechasse os pesados postigos. Já era noite fechada.
5. Pedro acendeu as velas de um enorme candelabro que estava na cabeceira do meu leito. Foram abertas as cortinas que velavam a cama.
6. Eu me dispus, então, à contemplação das telas e ao exame de um pequeno volume que encontrara sobre o travesseiro. Ali estavam a descrição e a crítica daqueles quadros.
7. Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse.
8. A posição do candelabro incomodava-me. Afinal, eu já estava cansado. Meu criado adormecera e eu não queria perturbar-lhe o sono. Estendi a mão e troquei a posição da luz, de modo que se lançasse, em cheio, sobre o livro.
9. Meu gesto produziu, porém, efeito inteiramente imprevisto. Os raios luminosos das inúmeras velas caíram sobre um nicho existente no quarto, que estivera, até então, oculto pela sombra de uma das colunas do leito.
10. Vi assim, à plena luz, uma tela que ainda não havia notado.
11. Era o retrato de uma jovem. Mais parecia uma adolescente.
12. Olhei o quadro e fechei os olhos, em seguida. Procurei dentro de mim o motivo por que estava agindo assim. Vi então que aquele fora um movimento impulsivo para ganhar tempo de pensar. Queria certificar-me de que a vista não me havia enganado. Tranquilizar e dominar minha imaginação.
13. Pouco depois, com serenidade e mais certeza, contemplei fixamente o quadro.
14. Bem, não podia agora duvidar. Eu estava acordado, meus olhos já se haviam habituado à luz das velas que incidiam sobre a tela.
15. O retrato, como já disse, era de uma jovem. Cabeça e ombros. Para baixo, o resto do busto tornava-se imperceptível, jogado no vago sombreado que constituía o fundo. Ali desapareciam também as pontas louras do cabelo.
16. A moldura era oval, em filigrana dourada.

17. Como arte, nada podia ser mais admirável do que aquela pintura. Mas não fora a execução da obra, nem a imortal beleza do rosto. Nem o trabalho de minha imaginação, despertada de seu quase adormecimento pela semelhança daquela cabeça com a de uma pessoa viva.
18. Meio sentado, meio deitado, fiquei, talvez, uma hora com os olhos presos ao retrato.
19. Só consegui deitar-me depois de chegar ao segredo do fascínio que o quadro despertara em mim. Afinal, entendi. Descobri. Mas a descoberta me confundiu, me aterrorizou. E foi debaixo de um profundo horror que repus o candelabro na posição anterior. Assim ficava oculto o nicho. E a causa de minha intensa agitação.
20. Apanhei o volume que contava a história das pinturas. Busquei com ansiedade o número do retrato oval, aquele que, com sua absoluta aparência de vida, me causara tamanho impacto.
21. E lá estava a história.
22. Sim, era muito jovem o modelo do retrato. Jovem, alegre, feliz. Um dia viu, amou e casou-se com o pintor. O artista daquela obra maravilhosa. Ele, porém, já possuía outra noiva que o absorvia inteiramente: sua arte.
23. Ela amava a vida. Animava tudo com seu entusiasmo jovem e feliz. Amava tudo menos aquela rival: a Arte. E odiava e temia os pincéis, a paleta que a privavam do amado.
24. Assim, foi terrível, para ela, ouvir o desejo dele de fazer o seu retrato. Mas era humilde e obediente.
25. Durante semanas e semanas, sentou-se no mal-iluminado quarto da torre larga e isolada. Ali a luz vinha apenas de cima.
26. Ele, o pintor, apaixonou-se pelo trabalho. E prosseguia hora após hora. Dia após dia. Seu amor à arte, a obsessão pelo trabalho, seu delírio de artista o impediam de notar que a esposa empalidecia e que sua saúde murchava aos poucos. Todos notavam, menos ele. E ela sorria. Não se queixava, não mudava a expressão. Pelo contrário, também se animava, vendo-o trabalhar dia e noite, inteiramente tomado pela obra. Ela o amava muito. Mas a cada dia tornava-se mais fraca e sem vida.
27. Os que viam o retrato maravilhavam-se. Ele estava fazendo sua obra-prima.
28. Quando a obra se aproximava do fim, ele não permitiu a entrada de outras pessoas na torre. Só ele e o modelo. Tornara-se um selvagem. E raramente desviava o olhar da tela. Nem mesmo para contemplar o rosto da esposa. Se o fizesse, veria que as cores que espalhava sobre a tela eram tiradas da face daquela que estava à sua frente.
29. Muitas semanas se passaram. Pouca coisa restava a fazer. Faltavam um toque na boca e um colorido nos olhos. Foi feito o toque e foi dado o colorido.
30. O espírito da jovem, como a chama de uma vela, parecia tremular, despedindo-se.
31. O pintor parou deslumbrado, diante da obra que acabara de executar. Enquanto a contemplava, pálido, emocionado, tremia. E, alto, gritava:
32. -Isto é a própria vida! É a vida mesmo!
33. Voltou-se, então, para ver o modelo, sua esposa.
34. Estava morta.

Fonte: Poe (2005)

Em textos curtos, como é o caso do conto, a sugestão, segundo Cosson (2011, p. 71), é que a leitura seja feita em duas etapas: a primeira, silenciosa (de reconhecimento), feita pelos alunos; a segunda, oral, feita de forma expressiva pelo professor ou pelos alunos. Na nossa proposta, o direcionamento é que o professor encaminhe uma leitura silenciosa do conto “O retrato oval”, sem interferir, *a priori*, na compreensão individual dos alunos. Em seguida, que seja feita uma leitura em voz alta, pela professora ou por dois alunos – o primeiro lê o texto até o parágrafo 7 e, o segundo, lê a segunda parte até o final; estratégia para que eles percebam que o conto traz uma narrativa secundária inserida na narrativa principal.

Como ferramenta de compreensão leitora (texto e gênero), foi elaborado um questionário de leitura (Anexo 1⁵), para ser respondido por escrito, individualmente, pelos alunos. O objetivo é que o estudante tenha a oportunidade de refletir sobre o texto, individualmente, e colocar suas impressões, sem a interferência, nesse momento, do(s) outro(s) – colegas de sala e professor. É provável que os alunos precisem de um bom tempo para responder às questões, já que não são poucas, mas necessárias para levá-los à compreensão do texto e à apropriação do gênero conto de mistério – uma vez que essa é apenas uma das etapas da SLG e o processo de apropriação do gênero se dá não somente por esse exercício, mas pela sequência de atividades propostas no decorrer da SLG.

Quando os alunos terminarem de responder às perguntas, o docente deve propor uma *roda de conversa* sobre a compreensão do texto, não apenas com o objetivo de corrigir a atividade, mas como um momento de construção de novos conhecimentos, pela partilha de leituras. Segundo Cosson (2011, p. 68), os alunos devem ter sempre a oportunidade de refletir sobre os textos lidos

5 O questionário é apresentado, no Anexo 1, com sugestões de respostas.

e “[...] externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento de diálogo entre os leitores”. A intenção é que esse momento seja de compartilhamento da(s) leitura(s), de ampliar a capacidade de observação e de reconhecimento do gênero *conto de mistério*, bem como a forma como o mistério foi construído pela narrativa, os recursos utilizados, e o que diferencia esse gênero dos demais contos em geral.

No caso do conto “O retrato oval”, é preciso alertar os alunos com relação à construção composicional do texto. Destacamos: a sobreposição de sequências narrativas (Bronckart, 2003) – uma principal e outra secundária (encaixada na primeira discursivamente) –; a identificação do narrador de cada narrativa; a construção da narrativa sem diálogos explícitos discursivamente (discurso direto); a riqueza de detalhes na descrição do ambiente e da jovem retratada no retrato oval. Evidentemente, não é possível explorar tudo o que o texto oferece como dispositivo de leitura, porém, a partir das respostas escritas dos alunos e suas observações orais durante a roda de conversa, o professor pode levar os estudantes a adentrarem com mais profundidade na leitura do texto e a compreenderem o funcionamento do gênero conto de mistério.

A questão 2, por exemplo, explora os tempos verbais. Vale lembrar que os tempos verbais situam o leitor no processo de comunicação da linguagem. Nesse contexto, o pretérito indica o que está sendo narrado. A proposta é que seja enfatizada, nesta oficina, o predomínio dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, de forma que os alunos consigam, além de identificar e reconhecer esses tempos verbais no texto, compreender seu funcionamento discursivo e as possíveis significações atribuídas à história narrada, por meio deles, especialmente no que se refere à construção do suspense, do mistério.

Nesse sentido, é preciso chamar a atenção dos alunos para a forma com que são ordenados os acontecimentos e que

recursos são utilizados para narrar os fatos. É importante que os estudantes percebam, nos contos de mistério, que o pretérito perfeito tem o poder de finalizar uma ação na linha do tempo, e que o pretérito imperfeito não só é acionado para narrar acontecimentos passados inacabados, mas para construir, discursivamente, o suspense. Isso porque, o imperfeito expressa uma continuidade, um prolongamento das ações que estão sendo narradas, e as sensações provocadas por essas ações são, geralmente, associadas a descrições de eventos ou ambientes sinistros. As duas frases, a seguir, retiradas do texto trabalhado na oficina, mostram bem a comparação do uso do pretérito perfeito e imperfeito, ressaltando o tom de suspense construído literariamente com o auxílio do pretérito imperfeito: “Olhei o quadro e fechei os olhos em seguida” / “A construção sólida e imponente misturava o grandioso ao sinistro”.

Após a roda de conversa, instigada pelas respostas dos alunos ao questionário de leitura, sugerimos a exibição do vídeo adaptado do conto “O retrato oval”⁶. O vídeo tem menos de 6 minutos. O objetivo é que os alunos possam fazer observações sobre as suas representações da leitura, como imaginaram o cenário, as personagens, etc., fazendo comparações com o apresentado no vídeo que assistiram. Nesse momento, o professor pode ler algumas respostas do questionário (Anexo 1), para fazer esse paralelo. O professor pode, nesse momento, abrir uma discussão sobre a leitura de narrativas na modalidade escrita em comparação com a apreciação artística de narrativas (filmes, séries, etc.) na modalidade audiovisual. A primeira demanda do leitor uma maior imaginação, pois é ele, no processo da leitura, que cria imagetivamente os personagens, o cenário, etc., enquanto a segunda já traz uma “leitura visual” pronta, limitando a participação ativa do leitor na história narrada.

6 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yjoyHnobcII>. Acesso em 30 nov. 2022.

Dessa forma, tendo trabalhado com o texto escrito e assistido ao vídeo do conto “O retrato oval” e feitas as observações, é necessário que o professor leve os alunos a reconhecer e sintetizar as características específicas do gênero conto de mistério, sobretudo, que sejam capazes de perceber que todos os elementos e recursos são escolhidos e utilizados em função da construção do mistério⁷. Trazemos, também, como sugestão, a atividade a seguir, em que os alunos precisam completar as frases com base no que aprenderam, a fim de organizarem, sintetizarem e fixarem melhor os conhecimentos.

Quadro 3 – Atividade de fixação dos conhecimentos

O narrador é aquele que... e pode ser... (**conta a história/ narrador-observador ou narrador- personagem**)

O papel das personagens no conto de mistério é... (**dar vida à história por meio de suas ações**)

Quanto ao espaço, uma história de mistério pode acontecer em um/uma... (**um castelo, uma casa abandonada, cemitério, etc.**)

O tempo em um conto mostra... (**a duração das ações; instaura marcos temporais**)

Com relação ao tempo, geralmente em um conto de mistério os fatos sinistros se passam... (**à noite, de madrugada**)

Os tempos verbais predominantes nos contos de mistério são... (**o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito**).

O pretérito perfeito serve para... (**narrar um acontecimento passado, acabado, marcado na linha do tempo**) e o imperfeito serve para... (**narrar uma ação contínua, o prolongamento das ações narradas ou das sensações provocadas por essas ações, insinuando algo misterioso.**)

Fonte: as autoras (2023)

Com base nas conclusões da turma, o professor deve promover uma roda de conversa, a fim de retomar o que foi discutido e apreendido durante a oficina. Sugerimos, também, que sejam registrados no quadro/painel/caderno os aprendizados sobre a construção dos contos de mistério e sobre a leitura do conto “O retrato oval”.

⁷ Isso porque “O retrato oval” é o terceiro conto de mistério trabalhado na SLG.

Para concluir as atividades da oficina, propomos a atividade “Planejando um conto de mistério”. A proposta é que os alunos planejem a construção de um conto de mistério, selecionando e descrevendo: os personagens, o cenário, o foco narrativo, o tempo/espaço da narração, o mote (a história). Esse planejamento deve ser analisado coletivamente, a fim de se avaliar a coerência entre eles na construção de uma narrativa de mistério. Ele será usado, depois, para a primeira produção do conto aluno.

Considerações Finais

O procedimento SLG, esquematizado no desenvolvimento da pesquisa de Sampaio (2021), traz um diferencial em termos de sequenciação de atividades de ensino, uma vez que busca na sequência didática de gêneros, criada por estudiosos da Universidade de Genebra filiados ao ISD para o ensino da produção de textos – um procedimento já bastante difundido no contexto brasileiro –, uma inspiração teórico-metodológica para o ensino da leitura. A SLG busca articular o desenvolvimento de capacidades leitoras para um gênero específico com o trabalho de compreensão e interpretação textual.

A SLG do conto de mistério apresentada neste capítulo, em especial a oficina voltada para a leitura do conto “O retrato oval” (Edgar Allan Poe, adaptação de Clarice Lispector), traz uma amostra prática da proposta metodológica criada pela pesquisa. Esperamos que ela possa instrumentalizar o agir de professores que buscam desenvolver práticas pedagógicas de leitura, inspiradas em uma visão sociointeracionista do ensino.

Referências

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.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2011.

CORDEIRO, G. S. Trabalho do professor em sala de aula: a função didática e as justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. **Eutomia**, Recife, n. 15, p. 447-467, jul. 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

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 Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

MUNIZ, F. Recado de fantasma. *In: Contos para crianças e adolescentes. **Revista Especial**,* São Paulo, v. 1, p. 13, 2011 [ilustrado por Rogério Nunes].

POE, E. A. O retrato oval. *In: **Histórias Extraordinárias.*** Tradução e Adaptação de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

SABINO, F. A morte vista de perto. *In: As melhores histórias de Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Best bolso, 2010.

SAMPAIO, I.; BARROS, E. M. D. de. Sequência de leitura de gêneros: o conto de mistério como eixo condutor do ensino da língua portuguesa. *In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; STRIQUER, M. dos S. D. (org.). Ensino de Língua Portuguesa e Literatura: práticas e mediações formativas em sala de aula*. Jacarezinho: Editora UENP, 2023.

SAMPAIO, I. **Sequência de leitura de gêneros**: o conto de mistério como eixo do ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/19367-irene-sampaio/file>. Acesso em: 13 jan. 2021.

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.

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

TELLES, L. F. As formigas. *In: Histórias de mistério*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

Anexo 1 – Questionário do conto “O retrato oval”,
com sugestões de respostas

1) Releia o primeiro parágrafo. “O castelo surgira à nossa frente como uma tábua de salvação. Eu estava seriamente ferido e ameaçado de passar a noite ao relento. Por isso, meu criado não hesitara em forçar a entrada.”

a) É possível identificar um narrador:

() observador

(x) personagem

b) Por que o homem estava ferido e por que corria o risco de dormir ao relento?

O texto não traz essa informação. É um mistério que permanece até o fim da narrativa. Ajuda a dar esse tom misterioso e fantástico à narrativa.

2) Releia os trechos abaixo, observando o uso dos tempos verbais em destaque e coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso.

(a) Parecia abandonado [...]Tudo estava arrumado, limpo, suntuosamente mobiliado. Escolhemos um dos aposentos menores e decorado com mais modéstia. Situava-se numa torre larga e mais baixa, afastada dos demais aposentos. Esta peça, embora mais simples, ainda assim era ricamente decorada. (parágrafo 3)

(b) Li longamente. Li muito. E contemplei todos eles devotamente, com toda a atenção. As horas voaram e eu não senti. (parágrafo7)

(V) No trecho (a) os verbos destacados estão no pretérito imperfeito e no (b) no pretérito perfeito.

(F) Nos dois trechos os verbos destacados estão no pretérito imperfeito.

(V) O uso do pretérito imperfeito nesse trecho mostra que o narrador está descrevendo como era o interior do castelo.

(V) O uso do pretérito imperfeito dá um ar de mistério, de suspense a história que está sendo **contada**.

(V) O uso do pretérito perfeito indica uma ação concluída, acabada no passado.

(V) O uso adequado dos tempos verbais é importante para narrar uma história.

3) Por que os dois homens entram no castelo?

Para não passarem a noite ao relento, porque um deles está gravemente ferido.

4) Como o narrador-personagem descreve (caracteriza) o castelo? O que faz com que o castelo pareça sinistro?

Como uma construção sólida e imponente. Seu aspecto grandioso e abandonado faz o cenário parecer sinistro.

5) Em que outros tipos de narrativa normalmente aparecem castelos? Nesses outros, os castelos têm as mesmas características?

Normalmente aparecem castelos em contos de fada. Não. Pois nos contos de fadas há reis, príncipes e princesas, são lugares perfeitos e as histórias sempre têm finais felizes.

6) Por que o narrador supõe que o castelo havia sido abandonado?

Porque não apareceu ninguém para atender a porta e não havia ninguém no castelo.

7) Se o castelo estivesse mesmo abandonado, por que estava tudo limpo e arrumado?

O texto não traz nenhuma informação sobre isso; é um mistério que não é desvendado; é um fato que só aumenta o clima de mistério do conto.

8) Releia o trecho: “Objetos antigos, preciosos, paredes recobertas de luxuosa tapeçaria. Tudo, porém, desbotado, usado pelo tempo”.

a) Encontre nessa descrição duas palavras que revelam um contraste entre as características dos objetos:

luxuosa/ desbotado

b) Esse contraste (ideia oposta) é introduzido (marcado) pela palavra:

() tudo

(x) ***porém***

() usado

c) Qual o significado de: “usado pelo tempo”?

Velho, desgastado.

9) Os fatos se passam em uma época distante ou em uma época mais recente? Justifique com elementos do texto:

Os fatos se passam em uma época distante, pois a linguagem do texto revela uma época distante no passado. Exemplo: o homem que narra a história tem um “criado”.

10) Releia o trecho: “As horas voaram e eu não senti. Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou, sem que eu visse”.

a) Por que o narrador-personagem não percebeu as horas passarem?

Porque o homem ficou muito concentrado na leitura e contemplação dos quadros e na descrição de cada obra de arte que encontrou ali.

b) Qual seria o sentido da expressão: “a profunda meia-noite”?

Meia-noite era considerada muito tarde da noite. No conto essa hora está ligada ao clima de mistério.

c) Foi intencional o uso do termo “meia-noite” no conto? Por quê?

Sim. Porque no conto, à meia noite, o homem descobre o retrato oval e começa a narração da

história da personagem do retrato (narração que se encaixa na principal).

d) Você conhece outros contos em que também acontece alguma coisa à meia-noite? Quais? Conte um pouco sobre.

Resposta pessoal.

11) Observe o que vem em seguida do trecho: “Afinal, meia-noite, a profunda meia-noite chegou sem que eu visse”. O que acontece na história depois que chega a meia-noite?

O personagem que narra a história muda a lâmpada de posição e descobre uma pintura que não tinha visto ainda: a do retrato oval.

12) O que mais impressionou o narrador que passou a noite no castelo:

() a moldura oval em dourado.

() a decoração do cômodo que ficava na torre.

() a beleza da jovem retratada no retrato oval.

(x) o fato de a moça retratada na pintura parecer estar viva.

13) Por que a jovem do retrato odiava a Arte?

Porque o marido amava mais a Arte do que ela.

14) Como você acha que ela se sentiu quando o marido falou que queria retratar seu rosto em uma obra de arte? Por que ela aceitou que o artista a pintasse

Provavelmente ela se sentiu contrariada. Aceitou porque era humilde e obediente.

15) No início, a jovem ficou animada de ver o marido tão satisfeito com seu trabalho. O que aconteceu com o passar dos dias e que ele nem percebeu?

Ele nem percebeu que a vida da jovem esposa estava se apagando aos poucos.

16) Quando termina sua obra-prima, o artista, emocionado grita: “Isto é a própria vida, a vida mesmo!”

O que significa essa afirmação para o artista?

Significa que ele havia conseguido retratar o rosto da mulher com perfeição.

17) Por que o retrato ficou tão perfeito?

Porque a jovem modelo era linda.

(x) Porque a vida da jovem foi transferida para a tela.

Porque o artista era muito talentoso.

18) Após ter lido o texto completo, conclua: quais temáticas são abordadas nesse conto?

a beleza e a arte.

(x) o amor e a morte.

a riqueza e o amor

19) 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.)

20) Qual é o mistério maior desse conto?

O retrato oval, pois parece que a jovem retratada nele está viva.

21) Você consegue perceber, no conto, que há duas narrações? Uma história principal e outra secundária que é inserida nessa principal? Faça um desenho que mostre sua representação dessas duas narrativas na construção do conto.

Resposta pessoal.

CAPÍTULO 6

A (NÃO) APREENSÃO, NO PROCESSAMENTO DA LEITURA, DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER INSTITUÍDA EM LETRA DE MÚSICA

Maria Augusta de Cássia Aguiar Leite
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Considerações Iniciais

Ao participar do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, que tem como objetivo aprimorar a formação docente e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica (EB), vimos uma oportunidade de construir uma sequência didática de gêneros (SDG) destinada ao desenvolvimento da prática discursiva da leitura discente, tendo como eixo organizador a temática: a violência contra a mulher. Conforme a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) (Brasil, 2018, p. 71), na escola, o aluno deve ser levado a ler para, entre outras práticas: “conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes”. E, de acordo com diretrizes norteadoras do ProfLetras, o trabalho acadêmico a ser desenvolvido no programa deve ter como ponto de partida a realidade escolar da sala de aula do mestrando, para a qual uma proposta interventiva deve ser, obrigatoriamente, construída.

Assim, sendo um de nossos problemas no ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental (EF) – séries finais o baixo índice de proficiência dos alunos no processamento da leitura, e sendo o contexto de violência doméstica algo, infelizmente, presente na vida de muitas pessoas, portanto, de nossos alunos, definimos a violência contra a mulher como temática e o gênero textual letra de música como eixo organizador de nossa SDG. A intenção foi a de promover que os alunos entendessem

que é possível falar, denunciar, combater o referido problema social de diversas formas, sendo uma delas a expressão por meio de letras de música. De uma maneira, talvez, mais leve, com recursos metafóricos e estilísticos, é possível construir críticas e promover ações de combate ao feminicídio.

Em nossa experiência docente, observamos constantemente que os estudantes do EF têm interesse pela música, de forma mais precisa, pelo ritmo e melodia, nem sempre se atentando ao que dizem as letras, isto é, ao conteúdo das músicas. Diante dessa proximidade, decidimos trabalhar uma das temáticas que a compõem, como mencionamos, mas focando apenas no gênero letra de música, e não na música, a qual compreendemos como um hipergênero (Bonini, 2003) que abriga a letra.

A referida SDG, a qual é o produto educacional que compõe a dissertação de mestrado de Leite (2021), está disponível na página do ProfLetras/UENP¹. Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar as análises realizadas sobre um conjunto de atividades-diagnósticas (parte integrante da SDG), que teve como foco identificar as capacidades de linguagem que os alunos do 9º ano do EF tinham para leitura do gênero letra de música, antes da implementação propriamente dita da SDG. De forma mais específica, se os discentes, no processamento da leitura de uma letra de música, apresentavam capacidades de ação/apreendiam a temática “violência contra a mulher” nela instuída. Foi a partir dos resultados das atividades diagnósticas que a SDG foi produzida.

O aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) é que sustenta o processo de elaboração da SDG, das atividades diagnósticas e das análises realizadas.

1 Disponível em: <https://uenp.edu.br/proflettras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021/18628-maria-augusta-cassia-de-aguiar-leite/file>

Capacidades de linguagem

Para o ISD, segundo Machado (2005), os objetos reais de ensino e aprendizagem de línguas são as operações de linguagem necessárias para que os indivíduos possam realizar ações na sociedade, “operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem” (Machado, 2005, p. 258). Nesse sentido, defende o ISD que o trabalho com SDG contribui para que os alunos desenvolvam e dominem capacidades de linguagem para a leitura e a produção de diversos e diferentes gêneros textuais.

Conforme Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011, p. 384),

O trabalho com gêneros em forma de SD permite, [...], maior flexibilidade e dinamicidade ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, propicia aos professores avaliar o conhecimento que os aprendizes já possuem sobre determinada prática de linguagem, assim como as dificuldades deles com essa prática. A partir desses parâmetros, o professor decide qual sequência de atividades é necessária para que os alunos dominem capacidades de linguagem para a mobilização do gênero em questão.

Tais capacidades se dividem em três tipos: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a linguístico-discursiva. Para Dolz e Schneuwly (2004), a capacidade de ação relaciona-se às representações ou conhecimentos mobilizados por um indivíduo sobre os elementos que formam o contexto de produção (reconhecimento de quem é o autor do texto, a quem o texto se destina, local de produção, posição social ocupada pelos interlocutores, objetivo da interação e conteúdo temático, sendo este foco de nossa investigação neste trabalho). É com

o desenvolvimento da capacidade de ação que o indivíduo se torna capaz de adaptar um gênero, na prática da leitura e da produção textual, a uma situação de interação.

Nesse sentido, destacam Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011, p. 385) que as capacidades de ação promovem que o indivíduo saiba explorar “por exemplo, a adequação de um determinado gênero à situação comunicativa para sua adoção; a partir da adoção, delimitar o posicionamento social que quer projetar de si para o outro; subverter as regras do gênero deliberadamente para agir”. Preceitos teóricos que convergem de forma direta com nosso objetivo, no trabalho com a prática discursiva da leitura, diante da temática em abordagem, de levar os alunos à compreensão de que o gênero letra de música pode falar, denunciar, combater o problema social da violência contra a mulher. Cabendo assim, aos alunos rejeitarem a divulgação de letras que incitam a violência, de saberem criticar isso; ao mesmo tempo, poderem apreender a temática e criar oportunidades para denunciar, de diferentes formas, situações que eles tenham vivido.

A capacidade discursiva diz respeito às representações e aos conhecimentos a serem mobilizados sobre as características próprias para a planificação global do texto, em reflexo ao contexto amplo. E a capacidade linguístico-discursiva está relacionada ao reconhecimento das unidades linguístico-gramaticais que organizam textualmente o conteúdo temático e a necessária articulação da língua com o contexto amplo.

Contextualizando a pesquisa

Nos anos de 2019 e 2020, após estudos teórico-metodológicos, elaboramos nossa SDG planejada para ser implementada em sala de aula, a fim de desenvolver capacidades de linguagem de alunos do 9º ano do EF, de uma escola da rede pública de uma cidade do interior do norte do Paraná,

para a leitura do gênero textual letra de música. Contudo, no início de 2020 o mundo foi acometido pelo coronavírus. Em decorrência, entre as inúmeras questões que mudaram a rotina das pessoas pela situação de pandemia, as aulas nas escolas foram, em um primeiro momento, suspensas; depois, passaram a ser realizadas, no estado do Paraná, de modo remoto, o que aconteceu também em muitos outros estados brasileiros e em outros países.

Nesse contexto, sentimo-nos muito inseguras em implementar a proposta de forma remota, devido à nossa pouca habilidade com as tecnologias virtuais, e diante do número reduzido de alunos da escola planejada para a implementação com acesso a equipamentos e tecnologias *web* para acompanhar as aulas à distância. Em decorrência, em um remanejamento, implementamos apenas um conjunto de atividades que formam a SDG, da seguinte forma: para enfrentamento dos problemas mencionados, a escola organizou um calendário quinzenal de entrega de atividades impressas; os professores de cada disciplina prepararam atividades pertinentes ao conteúdo e enviavam à escola que as imprimia e organizava apostilas de atividades. Na data marcada pela escola, os alunos, ou seus responsáveis, se dirigiam ao estabelecimento para apanhar as apostilas, e, no prazo determinado, faziam a devida devolução, a fim de correções e novos planejamentos pelos professores. Porém, nem todos os alunos buscavam as atividades e nem todos que buscavam faziam a devolutiva.

Em convergência, em agosto de 2020, imprimimos e a escola fez a entrega das atividades, apresentadas na próxima seção, para os aproximadamente 15 alunos matriculados em duas turmas do 9º, os quais estavam participando dessa organização/retirada e entrega física de atividades. Junto ao material, entregamos os Termos de Assentimentos para os adolescentes e responsáveis.

Na data combinada, voltamos ao colégio, mas apenas um aluno devolveu a atividade. Foram várias tentativas: telefonemas e mensagens em redes sociais durante mais de uma semana. Por fim, conseguimos a devolução de apenas seis diagnósticos. Esse fato não corresponde à afirmativa de que os alunos não são participativos ou responsáveis, ou pelo menos não há como generalizar. A situação de pandemia causou vários sentimentos e atitudes. Muitos alunos passaram por dificuldades econômicas ainda maiores do que antes, com pais desempregados, sem conseguir o auxílio emergencial, com a fome dentro de casa. Outros não tinham como contar com a ajuda dos pais na orientação das atividades escolares.

Importante ainda esclarecer que as atividades-diagnósticas são formadas por um conjunto de três letras de música e de exercícios de estudo do texto e que os resultados da investigação cooperaram para que a SDG definitiva fosse elaborada.

Análise das atividades-diagnósticas

As atividades analisadas são formadas por dois conjuntos de perguntas; o primeiro teve o objetivo de compreender a proximidade e o interesse dos participantes com o gênero letra de música; o segundo, oferecido para cada uma das três letras de música, visou investigar as capacidades de linguagem dos alunos para a leitura da letra de música, no que se refere, de forma mais direta, à capacidade de ação, em vistas de apreensão da temática, a violência contra a mulher, instituída na letras de duas músicas: *Cabocla Tereza*, de autoria de João Pacífico e Raul Torres; *Domingo no Parque*, de Gilberto Gil e *Piranha*, de Bezerra da Silva.

A fim de assegurar a identidade dos 6 alunos participantes, as respostas estão identificadas a partir das siglas: A1, A2, A3, A4, A5 e A6², e, a fim de poder sistematizá-las e alcançar

2 Parecer consubstanciado do Comitê de ética em pesquisa da Universidade

nosso objetivo de pesquisa (identificar se os alunos apreendem a temática instituída nas letras de música) classificamos as respostas, ao segundo conjunto de perguntas (as que se relacionam de forma mais direta ao objetivo), em três grupos: resposta que demonstra que o aluno apreendeu aspectos que constituem a temática; resposta que demonstra que o aluno não apreendeu nenhum aspecto que constitui a temática; respostas desconexas da pergunta, aquelas que o aluno apresenta um texto, mas não é possível afirmar que ele compreendeu os sentidos da letra da música e/ou até mesmo o que lhe foi questionado.

O Primeiro conjunto de perguntas do questionário-diagnóstico: 1. Você tem o hábito de ouvir músicas? Se sim, com qual frequência? Os 6 participantes apontaram que têm o hábito de ouvir músicas todos os dias e várias vezes durante o dia.

A segunda pergunta buscou colocar-nos a par da preferência dos alunos quanto ao gênero musical que ouvem: 2. Que estilo de música você gosta? – Como resposta dissertativa/livre, dos 6 alunos participantes, 5 (A1, A2, A3, A5 e A6) citaram o gênero *funk* e 1 aluno (A4) os gêneros pagode e sertanejo. Entrelaçada a essa questão, visando saber o que eles entendem como função do gênero letra de música, apresentamos a questão: 3. A notícia tem a função de informar as pessoas sobre o que aconteceu em um lugar; um artigo de opinião tem a função de apresentar a opinião de uma pessoa sobre um assunto. Qual a função da música? – Em resposta dissertativa, 2 alunos (A1, A2) afirmaram ser a música uma fonte de diversão e de aprendizado; e 1 aluno (A4) respondeu que a música é “uma expressão variada de emoções, um descarrego de pensamentos e ideias, uma oportunidade de alívio e de resolução de conflitos (sic!)”; 1 aluno (A5) possivelmente não entendeu a questão, respondendo algo desconexo,

Estadual do Norte do Paraná (UENP) n°. 3.417.705, de 26 de junho de 2019. CAAE: 14539719.6.0000.8123. Autorização de realização da pesquisa devidamente documentado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

que não conseguimos compreender (para esse tipo de resposta, nossa classificação é a de resposta inadequada); e 2 alunos (A3, A6) não apresentaram resposta.

Diante dessas respostas, nossa constatação é a de que dos 6 participantes, 3 não responderam às questões; e os outros 3, 2 deles (A1 e A2) relacionam o gênero à função de ensinar algo ao ouvinte e 1 (A4) aponta a relação da música com a “resolução de conflitos” – o que nos leva a compreender que, mesmo que seja de forma inconsciente, 50% dos participantes são levados a algum tipo de reflexão quando interagem com a letra de música.

A próxima questão teve a finalidade de averiguar se os alunos têm o hábito de ouvir música pelo ritmo, melodia e/ou pela letra: 4. O que mais lhe atrai na prática de ouvir música? Os alunos A3, A4 e A5 marcaram a opção/resposta: interesse pelo ritmo; A1, A2 e A6 a opção/resposta: interesse pela letra/mensagem. Assim, 50% dos alunos demonstraram que ouvem música atraídos pelo ritmo e melodia, e os outros 50% dão atenção à letra/mensagem. Logo, confirma-se nosso pressuposto, apresentado nas considerações iniciais deste capítulo, de que muitas vezes os alunos não notam o que as letras oferecem.

Pergunta: 5. Quais as temáticas principais das músicas que você ouve? - De forma dissertativa/livre, 3 alunos (A3, A5 e A6) apresentaram respostas desconexas, exemplos: A6: “batida, um grave, um agudo, uma voz, um som, a música”. No caso de A4, ele nada respondeu; os alunos A1 e A2 apresentaram a mesma resposta: “músicas que falam do cotidiano”, o que faz uma referência às mensagens/conteúdos mais concretos, mas não detalharam quais acontecimentos do cotidiano são temas das letras que conhecem.

Na sequência, os alunos foram encaminhados para a leitura de um texto e depois para alguns outros questionamentos que fazem parte do que denominamos de segundo conjunto de perguntas, relacionadas às temáticas presentes nas músicas:

a) Leia com atenção a letra da música **Cabocla Tereza**, de autoria de João Pacífico e Raul Torres, disponível em: <https://www.letras.mus.br/joao-pacifico/389187/> e responda as questões que seguem.

b) Estudo do texto:

Uma história importante/Contextualizando a letra da música: **Cabocla Tereza** foi escrita em 1944, período em que estava quase terminando a Segunda Guerra Mundial. O mundo e o Brasil viviam um momento de grande dificuldade financeira e de grande tensão, e, segundo Toscano e Goldemberg (1992), naquela época, a mulher estava, iniciando sua emancipação, assim como, mudanças no papel exercido por ela. Isso foi possível graça aos movimentos feministas que surgiram na Europa, contudo, a sociedade ainda era, em sua maioria conservadora, o que gerou muitas recriminações e preconceitos contra as mulheres que demonstrassem ser favoráveis ao novo modelo (trabalhar, estudar, dividir tarefas com o companheiro, 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 masculino de **Cabocla Tereza**.

1. Você já conhecia a letra da música **Cabocla Tereza**? – Os 6 alunos responderam que não, o que não nos surpreendeu por ser uma música mais antiga e, sobretudo, porque é um ritmo pelo qual os adolescentes não se interessam. E, ao perguntarmos: 2. Qual o acontecimento principal ocorrido na letra da música? – 3 alunos (A4, A5 e A6) confundiram informações sobre o contexto de produção, são respostas desconexas. Por exemplo, as respostas de A4, A5 e A6, respectivamente: “mudar os padrões da sociedade”; “Guerra Mundial”; “Brasil vivia em um momento de grande dificuldade financeira, de grande tensão” 2 alunos (A1 e A2) não responderam; e A3 respondeu: “sobre a morte”, demonstrando que o aluno apreendeu, minimamente,

um dos aspectos que envolvem a temática. Esperávamos que todos percebessem que o fato de maior relevância é a violência causada pelo marido a sua esposa (Tereza), o que culminou na morte da personagem/mulher, pois é em torno desse fato que todas as ações se desenrolam no texto. Porém, apenas um dos participantes faz referência à morte, dando indícios que esse aluno identificou o acontecimento desencadeador da narrativa.

Pretendendo conhecer se os alunos identificam o “estado de coisas” que, segundo Bronckart (2009), vai introduzir na história uma perturbação, o que desencadeia as complicações/conflitos, ações, situação final que planificam a temática na narrativa, apresentamos a questão: 3. O que fez o cavaleiro “aprear” de seu cavalo, interrompendo seu trajeto? – As respostas da maioria (A1; A2; A3; A5 E A6) são desconexas diante do que foi questionado, por exemplo, o aluno A3: “a parte que ele vai na cabana”. E, no caso de A4, a resposta foi a de que “Por causa de dois estalos”, o que mostra que o aluno se ateuve à sequência de acontecimentos descritos na letra, ele soube realizar o processo linear de identificação da resposta frente à pergunta, a partir do trecho da letra: “Parei uma noite o cavalo/ Pra mordi de dois estalos/ Que ouvi lá dentro batê/ Apeei com muito jeito”. Porém, a violência geradora dos sentidos do texto não é explicitada na resposta em questão, o que a classifica como a que demonstra que o aluno não apreendeu aspectos que constituem a temática.

Esperávamos que todos os alunos compreendessem, a partir das informações explícitas na letra de música, principalmente diante do trecho que o cavaleiro desceu do cavalo porque ouviu dois tiros, isto é, percebeu que algo de muito ruim estava acontecendo naquele lugar, e então foi prestar ajuda. É o que caracteriza esse personagem como aquele que se incomoda com a violência, com as injustiças, que se coloca em oposição

a uma premissa machista de que “em relacionamento de casal, ninguém pode se intrometer”.

Para a pergunta: 4. Ao deparar-se com a cena da mulher caída ao chão, o que fez o cavaleiro? – 1 aluno (A2) não respondeu; 3 respostas são desconexas, exemplos: “ajuda a levantar” (A5); “ele foi ver o que tinha acontecido” (A3); “virei meu cavalo a galope” (A6). E 2 alunos (A1 e A4) apresentaram respostas a partir do que dos acontecimentos lineares expostos no texto, exemplo da resposta de A1: “Virou o cavalo a galope. Risquei de espora e chicote e sangrei o tar e galo pando fui chamar doutor” (sic). Assim, os estudantes demonstram que no mínimo aprenderam que o personagem foi buscar a ajuda de um “doutor”.

Na questão: 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? – 5 alunos (A1, A3, A4, A5 e A6) apresentaram respostas desconexas, exemplos: A1: “Virei o cavalo a galope. Risquei de espora e chicote...”; A3: “Ele vai atrás da pessoa para se vingar”; e o aluno A2 não respondeu essa questão. A resposta esperada era que a explicação dada pelo marido, quando chegam o cavaleiro e o médico, e não havia mais nada a se fazer para salvar Tereza, é que o marido admitisse que matou a esposa porque ela o traiu, isto é, o marido acreditava que ele tinha um motivo justificável para o assassinato. Apesar de que é fato de que nenhum motivo justifica violência.

Em convergência aos resultados à pergunta 5 estão os encontrados para a próxima: 6. Você acha que essa é uma justificativa aceitável? Explique sua resposta. 2 alunos (A1 e A2) deixaram a questão em branco; dois responderam que sim (A4 e A5) e dois que não (A3 e A6). Embora as respostas de A4 e A5, sendo sim, firmam os direitos humanos, uma vez que, ressaltamos, não já justificativas para a violência, as classificamos junto com as de A3 e A6 como demonstram compreensão de aspectos da temática. Contudo, nossa assertiva é que mesmo a

resposta de A3 sendo negativa, não é possível afirmar que ele tenha uma opinião crítica sobre o fato, o que se consolida na resposta à pergunta: 7. Você acredita que o que acontece com a personagem dessa letra, que é bem antiga, continua acontecendo com as mulheres no dia de hoje? Explique sua resposta. A3 afirmou que hoje não acontecem casos semelhantes. Nossa hipótese é que o estudante, mesmo afirmando que não há justificativa para o crime cometido, talvez não tenha identificado o ponto central dos acontecimentos.

E no caso de A6, para a pergunta 7, ele afirma que o ocorrido, na letra, ainda hoje “acontece e muito, porque apesar do século XXI, muitos homens acham as mulheres propriedades deles e muitas mulheres se acomodam”. O que demonstra que a resposta de A6 é de início do processo de apreensão da temática, uma vez que para as perguntas anteriores, suas respostas eram sempre desconexas ou não eram expostas.

Também para a pergunta 7, A5 responde que não (hoje não ocorre os fatos descritos na letra); e sim é a resposta de outros 3 alunos (A1, A2 e A4). Todas essas sem explicações ou justificativas. Portanto, os 6 alunos expõem que apreenderem aspectos da temática.

E sobre a questão 8. Qual o principal tema abordado nessa letra de música? - as respostas da maioria dos participantes são desconexas, por exemplo: A3: “sobre o amor”; A4: “Cabocla Tereza”; A5: “cantoria”; e A2 e A6 nada responderam.

Em seguida, os alunos foram encaminhados para a leitura da segunda letra de música:

a) Leia com atenção a letra da música **Domingo no parque**, de autoria de Gilberto Gil, disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/46201/> e depois responda as questões.

b) Estudo do texto:

Uma história importante/Contextualizando a letra da música: **Domingo no parque** foi escrita em 1967, momento de grande turbulência política no Brasil, que vivia sob o regime da ditadura; também auge da Música Popular Brasileira (MPB) e uma das vencedoras de Festivais de música. Os problemas enfrentados pelas mulheres, diante da sociedade machista, começam a ser mais amplamente discutidos. De acordo com Godoy (s/d),

Algo inédito aconteceu na imprensa brasileira em janeiro de 67 quando a revista Realidade dedicou uma edição especialmente à mulher. Alvo de assuntos polêmicos, preconceitos e tabus, ela foi ouvida, revelou seus desejos e verdades, teve seu perfil traçado em mais de 140 páginas. A edição foi cassada pela censura militar, por meio do juizado de menores de São Paulo.

1. Quais os personagens principais apresentados na letra da música **Domingo no parque**? – A2 e A6 responderam apenas “João e José”, isto é, a resposta está incompleta, pois Juliana é também personagem-protagonista; A5 respondeu de forma desconexa à pergunta, pois escreveu: “alegria”; A1 não respondeu; e A3 e A4 identificaram de forma adequada os personagens: Juliana, José e João. Logo, a maioria dos alunos, quatro deles, apresentou dificuldades na identificação de um elemento que está explícito no texto.

2. Qual a profissão de José e a de João? A resposta também está explícita no texto, mas a maioria dos alunos não conseguiu fazer a identificação: A1 não respondeu à questão; A3: “sorveteiro”; e A5: “José é o rei da confusão e João trabalha na feira”, ou seja, são respostas desconexas.; A2, A4 e A6 identificam o que se pediu: José era feirante e João, pedreiro.

3. Qual é o temperamento de José e de João, segundo a letra da música? A1 e A6 não responderam; A3 e A5 responderam desconexo: “confesso que chorei, doeu demais. Em mim, eu segurei a barra” (A5); “amor e respeito” (A3). Apenas dois alunos demonstraram apreendem um aspecto importante para a construção dos sentidos, mesmo José sendo retratado como alegre, calmo, visto que não é de “confusão”, como era João, é José que comete o crime. Exemplo: “José era bastante brincalhão e já João, bastante agressivo e o rei da confusão” (A4).

Quando perguntados sobre fatos que não estão explícitos, o que exigia uma maior atenção nas inferências, os alunos demonstraram ainda mais dificuldade na compreensão dos sentidos do texto. Questão: 4. Segundo os acontecimentos, qual é o fato principal narrado na letra de música? – Quatro respostas desconexas (A2, A3, A4 e A5), por exemplo: “O fato principal foi quando José viu Juliana com João no parque” (A2) – o aluno confunde o fato que desencadeia a ação principal com a própria ação principal; A1 e A6 não responderam. Assim, nenhum dos 6 participantes explicitou apreensão de questões importantes que envolvem a temática.

Nas questões seguintes, buscamos averiguar, de forma ainda mais pontual, se os alunos eram capazes de entender a relação de violência gerada entre um triângulo amoroso, que compõem o enredo da letra de música. É possível entender, considerando o texto como um todo, que Juliana e João são recentes namorados, pois a letra diz que João sempre ia jogar capoeira aos domingos, mas naquele, “foi namorar”. No caso de José, ele alimentava por Juliana um afeto amoroso, “Juliana seu sonho, uma ilusão”, diz um verso da letra. Esses aspectos estão inseridos nas questões a seguir, as quais visaram levar os alunos a refletirem sobre o fato de que José não cometeu um crime porque foi traído, o que não justificaria a violência cometida, mas que pode levar a uma interpretação em uma perspectiva

machista e anti-direitos-humanos. O crime aconteceu diante de um descontrole emocional de alguém que era brincalhão, aparentava ser mais calmo, mas que se deixou influenciado por um sentimento ruim, o de ciúme.

Pergunta: 5. Qual é sua opinião quanto ao relacionamento de Juliana e José? Eles eram namorados? – A1 não respondeu; A2 tem resposta desconexa: “o José era amigo de João”; A6 respondeu que sim, o que mesmo sendo uma resposta não convergente aos fatos, é classificada como de apreensão, uma vez que cabe a interpretação; A3, A4 e A5 compreenderam os implícitos e respondem que Juliana e José não eram namorados.

Entrelaçada ao mesmo propósito, a questão: 6. Sua resposta à questão 5 pode ser comprovada com um trecho da letra da música? Explique – A1, A3, A5 e A6 não responderam; A4 respondeu: “não pois tem um trecho que fala que João vai namorar mas, por um acaso, José encontra eles juntos” e A2: “Foi ele que viu Juliana na roda com João”. Ou seja, A2 e A4 conseguiram inferir que os personagens, Juliana e José, não tinham um relacionamento. Porém não conseguiram retirar do texto um trecho que comprovasse o aspecto percebido. Logo são respostas incompletas, mas que demonstram alguma apreensão.

Na sequência, perguntamos: “7. João e Juliana estavam, de fato, traindo José?” – A2, A3, A4 e A6 disseram não acreditar que houve traição, por exemplo: “Não estavam não. Estavam no parque se divertindo” (A3); A5 respondeu: “traidor”, o que nos leva a interpretar que ele entendeu que a traição existiu; A1 não respondeu. Assim, 5 respostas demonstram apreensão.

8. Há uma ironia no texto com relação ao comportamento habitual dos amigos e o desfecho da história? – Esperávamos que os alunos entendessem que sim, que há uma ironia, pois José, que é de comportamento habitual brincalhão, é quem, ao final, comete o ato de violência contra o amigo, cujo comportamento é mais violento, João era o “rei da confusão”. Contudo,

A1, A2, A5 e A6 não apresentaram respostas; A3 disse não saber, o que é uma resposta que demonstra não compreensão; e somente A4 respondeu de acordo com o esperado: “Sim, porque, na verdade quem era o rei da confusão era João”.

Intencionando iniciar o processo de aproximação da temática trazida pela música e o cotidiano dos participantes:

9. Em que época a letra de Domingo no Parque foi escrita? – A2, A4 e A6 responderem de forma correta: “A letra da música foi lançada em 1967; A3 e A5 apresentaram datas erradas: “1976 e “2014”; A1 não respondeu. Novamente, informações explícitas não foram apreendidas pelos alunos.

10. O que é contado na letra dessa música é algo que só acontece na ficção? Explique sua resposta. – A1, A5 e A6 não responderam; A4 apresentou resposta desconexa; A3: “Não, pois acontece hoje em dia também”; A2: “Acontece na realidade. Muitos homens acham que a mulher é propriedade deles. Tipo aquela frase: se não for minha não será de mais ninguém”. Portanto, as respostas de A2 e A3 são de apreensão.

Com relação ao tema central do texto, de forma pontual:

11. Qual o principal tema abordado nessa letra de música? – A1, A2 e A5 não apresentaram resposta; A3, A4 e A6 responderam de forma desconexa, como podemos constatar, respectivamente: “Romance”; “Domingo no parque”; “algo que aconteceu no parque”. Logo, 100% dos alunos não conseguiram apreender aspectos mais diretos à temática da letra da música.

Na sequência, a terceira letra de música e as atividades referentes:

Leia com atenção a letra da música **Piranha**, de autoria de Bezerra da Silva, disponível em: <https://www.letras.mus.br/bezerra-da-silva/720215/> e depois responda as questões.

b) Estudo do texto:

Uma história importante/Contextualizando a letra da música: **Piranha**, criado em 1979. Trata da desvalorização da

mulher; agressões verbais que ofendem a moral e a psique da mulher são expostas pelo narrador.

Pergunta: 1. Você sabe o que significa a palavra dicionarizada piranha? Caso não saiba, procure no dicionário. A5 e A6 não responderam; A1, A2 e A3 responderam, respectivamente: “Significa mulher falsa”; “Mulher falsa”; “prostituta”; significados populares dados ao termo; e A4 disse apenas que não, não cumprindo o solicitado, ir ao dicionário, caso não conhecesse a palavra. Um comando simples e de fácil execução foi praticamente ignorado pelos alunos. Nossa interpretação é de que a ação significa mais desinteresse dos alunos do que dificuldade. Ao deixarem de procurar o significado dicionarizado da palavra, os alunos prejudicaram o processo de construção da resposta à questão seguinte. Essa nossa afirmativa se pauta muito mais no que averiguamos nas atividades anteriores, muitos participantes deixando respostas em branco. Contudo, não é possível desprezar o contexto em que está inserida a situação. Sabemos que muitos de nossos alunos não têm dicionário em casa, não têm acesso à *internet* para fazer pesquisa, portanto, o contexto, de pandemia, o que fez com que os alunos estudassem em casa, pode ter prejudicado a execução das atividades.

Questão: “2. O termo piranha é usado pelo autor da letra da música com seu significado de dicionário?” – Ao fazer a busca no dicionário, os alunos verificariam que o primeiro significado trazido é o de: “espécie de peixe”, por isso, esperávamos que a resposta aqui fosse: não, o autor não usa o termo com o significado dicionarizado. O que ocorreu foi: A6 não respondeu; A5 afirmou não saber; e 4 alunos construíram respostas desconexas, exemplo: A1: “Significa mulher falsa. Quando ele tinha dinheiro ela tava com ele, depois que ele ficou duro, foi embora”; A3: “prostituta”; A4: “Xingamento, ironia”.

Também a pergunta da sequência foi prejudicada pelo desconhecimento do significado dicionarizado, ou pela falta de

pesquisa, como solicitado: 3. Qual é o significado do termo na letra da música? – A6 não respondeu; A5 afirmou não saber; A3 respondeu de forma desconexa: “amor e ódio”; A1 e A2: mulher falsa e interesseira; A4 foi o que mais se aproximou da resposta esperada, apontando que “o termo é um xingamento” (DC). Assim, A1, A2 e A4 demonstram apreensão de aspectos importantes para a compreensão da temática.

Ao serem perguntados sobre: 4. Qual o tipo de relacionamento há entre o personagem que exerce o papel de narrador e a mulher a quem ele se dirige? - esperávamos que os alunos percebessem que havia entre eles um relacionamento amoroso. Novamente, A6 absteve-se de responder; A5 disse não saber e A3 e A4 explicitaram respostas desconexas; e A1 e A2 disseram ser um relacionamento de namoro.

Questão: 5. O que aconteceu, segundo o narrador, para que ele ficasse enfurecido com a mulher? – A expectativa era que os alunos apontassem algo como: o homem considerou a mulher ingrata, porque, mesmo tendo ele oferecido a ela uma vida digna quando podia, a mulher o abandonou quando a dificuldade se abateu sobre eles. Contudo, A3 e A6 não responderam; A5 afirmou não saber; A1, A2 e A3 demonstraram certa apreensão do tema, exemplo: “Ela foi falsa, comeu a carne toda e deixou só o esqueleto dele”; “Ela comeu a carne e deixou só o osso”; “Ela disse pra todo mundo que ele era um Zé ninguém”.

6. Quais os castigos o homem acha que a mulher merece? – Trechos expõem que o narrador acredita que a mulher era merecedora de prisão, trabalhos forçados, e castigos físicos e humilhantes como ter o corpo mutilado e a cabeça raspada. A6 não respondeu; os demais alunos responderam quase que com as mesmas palavras –que ela deveria ser presa, ter sua cabeça raspada. Essa questão parece ter sido melhor compreendida que as anteriores, posto que as respostas se aproximaram bastante do esperado.

7. Você concorda com essa visão do personagem? Explique. – Esperávamos que os alunos dessem respostas que demonstrassem reflexão sobre a crueldade e o absurdo dos castigos a serem impelidos à mulher, que falassem que tais castigos, dirigidos a quem quer que seja, são crimes. Ninguém é merecedor de castigos. A6 não respondeu; A1, A2, A3, A4 e A5 disseram não concordar: “Não porque ninguém merece ser tratado assim” (A4); “Não concordo porque a lei tem que servir para homem e mulher” (A1).

Na questão: 8. Em que época foi escrita a letra da música **Piranha**? Na contextualização essa informação está exposta, contudo, A5 e A6 deixaram a questão sem resposta; A1, A2, A3 e A4 colocaram a data.

A próxima pergunta visava levar o aluno a perceber que há na letra a exposição da violência verbal, detectada nos insultos proferidos pelo homem, e para além disso há uma intenção clara de violência física, quando o homem diz quais castigos a mulher merece. Pergunta: 9. Qual o tema principal dessa letra de música? – Nenhum dos alunos apreendeu o tema central: A5 e A6 não responderam; A1, A2, A3 e A4 responderam de forma desconexa, exemplos: “piranha mulher que engana”, “Piranha é a mulher que engana.”; “mulher interesseira” e “Piranha” respectivamente.

Em seguida, propusemos questões que estabelecem um comparativo entre as três letras de música e sua relação com a **Lei Maria da Penha**: 10. Com relação às três letras de músicas, você acredita que elas são uma crítica aos atos de violência contra a mulher? Explique sua resposta. - A5 e A6 abstiveram-se de responder; A3 respondeu de maneira desconexa: “tem que parar contra a violência contra a mulher”; A1, A2 e A4 escreveram de forma praticamente igual: “Sim, porque a violência contra a mulher não fica só na agressão física mas na agressão verbal e também moral”. Logo, uma margem de 50% dos alunos

conseguiram ligar o mundo real ao ficcional, da letra da música, e fazer a relação esperada.

11. É possível realizar uma interpretação de que os autores de cada uma das letras eram, em cada uma das épocas que eles viveram, contra a violência que a mulher vive nas histórias trazidas pelas letras? Em qual trecho de cada uma das músicas é possível confirmar sua resposta?” – A5 e A6 não responderam; A1, A2 e A3 responderam de forma equivocada/desconexa e idêntica: “O jeito do malandro tratar a mulher”; A4 respondeu parcialmente dizendo apenas sim, mas não demonstrando com trechos dos textos e nem dando maiores explicações.

Por fim, relacionamos as temáticas inseridas nas letras com a lei de forma mais contundente: 12. É possível relacionar a temática das 3 músicas com a **Lei Maria da Penha**? Explique. – A3, A4, A5 e A6 não responderam; A1 e A2 apresentaram textos idênticos: “Penso que as três músicas retratam, sim, pois falam de três mulheres que passam por diversos problemas. Uma se acomoda por sua criação, o medo de enfrentar o marido. Falam também que a mulher tem que viver e enfrentar pois pode tudo”. Apesar de apontarem situações que se relacionam à temática, não respondem ao solicitado, a lei não é referenciada nas respostas, o que as classificam como desconexas da pergunta.

O que revelam as análises?

Do primeiro conjunto de questões elaboradas em vistas de compreender a proximidade e o interesse dos participantes com o gênero letra de música: todos os 6 participantes têm o hábito de ouvir músicas de forma constante; o *funk* foi o mais citado por eles; e 50% dos participantes se interessam pelo gênero musical apenas pelo ritmo, não se atendo ao conteúdo/mensagem da letra; sobre a função social do hipergênero, 3 alunos (A1, A2 e A4) apontaram a relação da música com

emoções, resolução de conflitos sociais e intenção de ensinar algo ao leitor/ouvinte do gênero.

Do segundo conjunto de perguntas, relacionadas à temática presente nas três letras de música, as respostas foram sintetizadas no quadro a seguir, seguindo a classificação estabelecida e, para uma melhor visualização da síntese, empregamos alguns símbolos: S: marcando as resposta que demonstra que o aluno apreendeu aspectos que constituem a temática; N: para resposta que demonstra que o aluno não apreendeu nenhum aspecto que constitui a temática; e os campos em branco/sem marcação correspondem ao fato do aluno não ter respondido a referida pergunta e/ou ter apresentado respostas desconexas, aquelas que o aluno apresenta uma texto, mas não é possível afirmar que ele compreendeu os sentidos da letra da música e/ou até mesmo o que lhe foi questionado.

Quadro 1: Síntese do que demonstram as respostas

Cabocla Tereza						
Pergunta	A1	A2	A3	A4	A5	A6
2			S			
3				N		
4	S			S		
5						
6			S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	S
8						
Domingo no parque						
1		N	S	S		S
2		S		S		S
3		S		S		
4						
5			S	S	S	S
6		S		S		
7		S	S	S	S	S
8			N	S		
9		S	N	S	N	S
10		S	S			
11						
Piranha						
1	S	S	S	N		
2						
3	S	S		S		
4	S	S				
5	S	S	S			
6	S	S	S	S	S	
7	S	S	S	S	S	
8	S	S	S	S		
9						
10	S	S		S		
11				S		

Fonte: as autoras (2023)

No total, foram feitas 31 perguntas para 6 alunos participantes. O aluno que menos respondeu as atividades foi A6 que não apresentou respostas a 19 questões; Também A5 não respondeu a 13 perguntas; e A1 nada participou com respostas

para as atividades referentes à letra da música *Domingo no parque*. No total foram 186 questões analisadas (31 perguntas feitas a 6 alunos), desse total, 60 não foram respondidas e 47 são respostas desconexas ao que foi solicitado. O que corresponde a afirmar que das 186 perguntas (100%), para 107 delas não obtivemos a participação dos alunos.

Das 79 perguntas respondidas (43% do total), 67 revelam que os participantes apreendem aspectos relacionados à temática em abordagem nas letras de música, mas 12 demonstram não apreensão. Sendo que A4 foi o aluno que mais revelou apreender a temática, no conjunto das perguntas respondidas por ele, seguido de A2 e A1 e A3. Merece destaque ainda o fato de que, embora ora um ora outro aluno consiga identificar elementos na letra que são importantes aspectos para a compreensão da temática, nenhum deles, ao final do conjunto de perguntas, consegue apreender que a violência contra a mulher é o ponto central.

Considerações finais

Analisamos, neste capítulo, as respostas apresentadas pelos 6 alunos-participantes de nossa pesquisa a um conjunto de atividades-diagnósticas. O objetivo foi verificar as capacidades de linguagem que eles tinham para leitura do gênero letra de música, antes da implementação de nossa SDG. De forma mais específica, se os discentes, no processamento da leitura de uma letra de música, apreendiam a temática “violência contra a mulher” nela instituída. Os resultados demonstram que os alunos não tinham capacidade de ação para o proposto. Isto é, não apreendiam, no processamento da leitura, a temática em abordagem nas letras abordadas.

Em aprofundamento, compreendemos que esses alunos para este e para outros gêneros em proximidade, como poemas, crônicas, novelas, entre outros, que tratam da referida temática,

não apreendem que é possível falar, denunciar, combater a violência contra a mulher, e qualquer outro tipo de violência, de diversas formas, sendo uma delas, a expressão por meio de letras de música. Logo, é essencial que a escola promova intervenções para o desenvolvimento de capacidade de linguagem para a leitura e produção de diversos gêneros, a fim de que os alunos saibam ser cidadãos atuantes.

Portanto, a proposição de nossa SDG, que intenciona desenvolver a prática discursiva da leitura discente, sobretudo, com foco na temática sobre a violência contra a mulher, se justifica e pode ser ferramenta de apoio para o trabalho da escola de proporcionar formação de qualidade, pautada sobre o princípio de que é “desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas”, assim como orienta a BNCC (Brasil, 2018, p. 61).

Referências

ANJOS-SANTOS, L. M. dos; LANFERDINI, P.; CRISTOVÃO, V. L. L. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na Revista Nova Escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 4, n. 1, p. 205-231, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

GODOY, T. F. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/04/Talita-Franco-de-Godoy.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020

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.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. **A revolução das mulheres**: Um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Franco Nobile Brandileone, doutora em Letras pela UNESP/Assis. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), vice-líder do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT).

Contato: apnobile@uenp.edu.br

Eliana Merlin Deganutti de Barros, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP/CNPq) e membro da rede LILA – Laboratórios Integrados de Letramentos Acadêmico-Científicos.

Contato: elianamerlin@uenp.edu.br

Irene Aparecida Gonçalves, mestra em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Graduada em Letras - Português/Inglês/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná.

Contato: irenecva@gmail.com

Irene Sampaio, mestra em Letras pelo ProfLetras-UENP. Especialista em Língua Inglesa (FAFIJA – UENP). Especialista em Qualidade na Educação e Arte (Faculdade de Artes do Paraná). Professora da Rede Estadual de ensino do Paraná. Membro do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP).

Contato: sampirene@gmail.com

Luciana da Costa Ribeiro, mestra em Letras pelo ProfLetras, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.

Professora do quadro efetivo da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e orientadora educacional pelo Centro Paula Souza.

Contato: luciana.ribeiro36@etec.sp.gov.br

Luciane Rodrigues Sales, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras-UENP. Especialista em Cultura e Literatura e em Pedagogia Escolar. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas (UENP). Docente da Rede Municipal de Ensino (Uraí/PR).

Contato: lusalles_5@hotmail.com

Maria Augusta Cássia de Aguiar Leite, mestra pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (2021). Professora da rede estadual de ensino do Paraná.

Contato: guttio7@hotmail.com

Marilúcia dos Santos Domingos, doutora em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina (2013). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. Membro do Grupo de Pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP/CNPq).

Contato: marilucia@uenp.edu.br

Roberta Negrão de Araújo, doutora em Ensino pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC). Docente da rede básica do estado do Paraná.

Contato: robertanegrao@uenp.edu.br

Sheila Oliveira Lima, doutora em Letras pela USP e pós-doutora pela Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), líder do Grupo de Pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP).
Contato: sheilalima@uel.br

Tatiele Jesus Faria, mestra pelo Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UEL. Professora da rede pública de educação do Paraná. Membro Grupos de Pesquisa “Escutar o leitor: leitura e subjetividade em biografias e depoimentos de escritores e “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas UEL.
Contato: tatielefaria@gmail.com

Vanderléia da Silva Oliveira, doutora em Letras pela UEL e pós-doutora pela Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra. Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), líder do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT).
Contato: vanderleiaoliveira@uenp.edu.br



Ao longo de seis capítulos, que fundamentam e detalham, com recurso a situações de sala de aula, práticas de leitura literária na escola, a obra, organizada pelas Professoras Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Vanderléia da Silva Oliveira, constitui um válido e fundamentado contributo para responder à questão formulada por Antoine Compagnon (2006), *La littérature, pour quoi faire?* Recorrendo a interessantes e inovadores projetos desenvolvidos em sala de aula, a obra permite-nos refletir sobre os lugares e os gestos da leitura literária na educação.

Fernando Azevedo

Professor associado com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga, Portugal.

