

2020

Linguagens na escola: práticas no ensino de língua portuguesa e literatura

Universidade Estadual do Norte do Paraná

STORTO, Letícia Jovelina; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (org.). Linguagens na escola: práticas no ensino de língua portuguesa e literatura. Cornélio Procopio: Editora UENP, 2020. 263 p.

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/937>

Baixado de Repositório Institucional UENP

LINGUAGENS NA ESCOLA

práticas no ensino de
Língua Portuguesa e Literatura

organizadoras

Letícia Jovelina Storto

Vanderléia da Silva Oliveira

LINGUAGENS NA ESCOLA:

práticas no ensino de
Língua Portuguesa e Literatura

Letícia Jovelina Storto

Vanderléia da Silva Oliveira

(organizadoras)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

Me. Fátima Aparecida da Cruz Padoan – Reitor
Dr. Fabiano Gonçalves Costa – Vice-Reitor
Dra. Vanderléia da Silva Oliveira – Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Dr. Thiago Alves Valente – Diretor Editora UENP

CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno
Dr. Ilton Garcia da Costa
Dr. Luiz Fabiano Zanatta
Dr. Marcio Luiz Carreri
Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Dra. Teresinha Esteves da Silveira Reis
Dr. Juliano Desiderato
Dra. Úrsula Cunha Anecleto

Comissão Editorial – ProfLetras

Dra. Letícia Jovelina Storto
Dra. Patrícia Cristina de Oliveira
Dr. Fernando Moreno da Silva

© Copyright by Editora UENP
Todos os direitos reservados.

Copidesque, revisão e normatização do Texto

Dra. Annecy Tojeiro Giordani
Dra. Diná Tereza de Brito
Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires
Dra. Raquel Gamero

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Paolo Malorgio Studio
Magali Medina
Maria Cristina dos Santos Lima

Impressão
XDigital

LINGUAGENS NA ESCOLA:

práticas no ensino de
Língua Portuguesa e Literatura

Letícia Jovelina Storto

Vanderléia da Silva Oliveira

(organizadoras)



Paraná
2020

© Copyright by Editora UENP

Todos os direitos reservados.

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Paolo Malorgio Studio

Magali Medina

Maria Cristina dos Santos Lima

Impressão

XDigital

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

L755

Linguagens na escola: práticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura / Organizadoras: Storto, Leticia; Oliveira Vanderlêia da Silva. - Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020.

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

268 f. il. cor.

ISBN: 978-65-87941-07-3

1. Linguagens na escola. 2. Ensino Língua Portuguesa e Literatura.
I. Título

CDD 371.3

Responsável:

SUMÁRIO

08

APRESENTAÇÃO

30

PARTE 1 - PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

31

CAPÍTULO 1: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CONTO MARAVILHOSO COMO EIXO ORGANIZADOR

Aline Regina Lemes de Sene,

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

68

CAPÍTULO 2: O GÊNERO DISCURSIVO CONTO DE FADAS COMO INSTRUMENTO ORIENTADOR DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Evelta Santos de Oliveira,

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

105

CAPÍTULO 3: O GÊNERO REPORTAGEM INFOGRÁFICA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE LETRAMENTOS MULTISSEMIÓTICOS

Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira,

Eliana Merlin Deganutti de Barros

137

**CAPÍTULO 4: O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA DE
DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO LEXICOGRÁFICO DE
ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Marcelo Sabino Luiz,

Fernando Moreno da Silva,

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

156

PARTE 2 - PRÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA

157

**CAPÍTULO 5: O INSÓLITO EM CONTOS DA CULTURA POPULAR
DE PARATY E O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Eliezer Ribeiro da Silva,

Luciana Brito

Nerynei Meira Carneiro Bellini,

191

**CAPÍTULO 6: METODOLOGIAS EM AFINAÇÃO - O ENSINO
DE LITERATURA E A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL**

Juliete Domingos,

Thiago Alves Valente

209

**CAPÍTULO 7: EDUCAÇÃO LITERÁRIA E REPRESENTAÇÃO
FEMININA EM A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL, DE STELLA
MARIS REZENDE (2011): UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
DIDÁTICA PARA A SALA DE AULA**

Angelita Cristina de Moraes,

Ana Paula Franco Nobile Brandileone,

Vanderléia da Silva Oliveira

256

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

A LINGUAGEM E SUA RELEVÂNCIA NA HUMANIZAÇÃO

Gilmei Francisco Fleck

A linguagem é essencial à humanização da espécie *homo sapiens* que, ao nascer, está muito próxima a outros membros da espécie à qual pertence. O contato, a interação e a constante exposição à linguagem são meios pelos quais esse ser deixa o estado primeiro de animalização com o qual chega ao mundo e inicia seu gradativo processo de humanização.

Esse fenômeno de desenvolvimento ocorre pela geração da consciência, fator fundamental que separa o homem dos demais animais. Tal transformação, entretanto, não é natural, nem biológica exclusivamente, pois é resultado do processo histórico e cultural da constituição da humanidade ao longo do tempo.

Ele é, portanto, historicamente construído e moldado pelas diferentes culturas as quais constituem o entorno de convívio do sujeito, pelos distintos instrumentos dos quais a comunidade dispõe para isso. Tais instrumentos, utilizados pela sociedade na humanização dos sujeitos, são de duas naturezas: técnicos e psicológicos. Sua utilização necessita da mediação entre o sujeito mais experiente e a criança em formação. Assim,

[...] ambos são produtos historicamente elaborados pela humanidade e orientam as realizações próprias do ser humano, posto que possibilitam a transformação do meio natural e a própria conduta humana. Os instrumentos técnicos são os produtos materiais visíveis e fisicamente construídos pelos homens, tais como ferramentas e aparatos tecnológicos dos quais dispomos para relacionarmo-nos com o meio. Já os

instrumentos psicológicos são as chamadas funções psicológicas, que podem ser divididas entre elementares e superiores, pois são distintas pela natureza das relações que se firmam entre ambas. Entre elas, o destaque é para a linguagem. (POLON; PADILHA, 2017, p. 84).

Esse é, pois, o motivo primordial para que a educação no Ensino Fundamental esteja voltada para o ensino-aprendizagem das linguagens pelas quais o sujeito interage, comunica-se e, gradativamente, humaniza-se. Entre todos os instrumentos disponíveis para a formação da consciência é a linguagem, em suas mais distintas formas e meios, que desempenha papel essencial, pois ela é a via pela qual se estabelecem as inter-relações em uma sociedade e seus membros. São as relações sociais que o indivíduo cultiva em suas convivências que instituem a consciência. Essa pode ser entendida como

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através da segunda. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos. (MARTINS, 2007, p. 67).

Oportunizar ao sujeito em formação escolar uma interação sistemática, organizada e estruturada com as diferentes linguagens, necessariamente mediadas pela ação educativa do professor, conduz o aprendiz, portanto, à apreensão da realidade e à capacidade de fazer uso consciente dos “significados socialmente elaborados” pela mesma linguagem que tornou a sua aquisição possível. Desse modo, dá-se a construção do conhecimento, mediado pela consciência, com vias à solução dos problemas existentes no meio em que o sujeito habita. Não nos podemos esque-

cer de que, nesse sentido, “a consciência é a expressão ideal do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem.” (MARTINS, 2013, p. 28).

O conhecimento – mediado pela linguagem – passa a ser, desse modo, elemento principal na construção da vida consciente, humanizada, sendo condição para tanto a aprendizagem eficiente dos meios de interação e manipulação das diversas linguagens por meio das quais a sociedade atual expressa as suas premissas, demandas, desejos, sonhos e realizações.

Nesse contexto, a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais de contato, de exercício e de domínio das linguagens. Ensinar tais habilidades na escola pública brasileira – oriunda de um processo histórico de colonização, exploração, escravização e, dessa maneira, constituída por uma forte estratificação social – requer do profissional, antes de tudo, a plena consciência do que representa para um cidadão de espaço colonizado o acesso, o aprendizado e o domínio dessas ferramentas que sempre estiveram aliadas ao exercício do poder.

O primeiro grande enfrentamento de nossa história latino-americana deu-se justo pelo choque da cultura oral dos povos que aqui habitavam com a cultura da escrita dominada pelos conquistadores que aqui aportaram no final do século XV. Foi, justamente, o domínio desta tecnologia representacional – o sistema de escrita – que oportunizou, com mais facilidade, a dominação de uns sobre os outros. Conforme defende Greenblat (1991, p. 110 - nossa tradução),

[...] a ausência da escrita determinou a predominância do ritual sobre a improvisação e do tempo cíclico sobre o tempo linear [...]. Os povos iletrados do Novo Mundo não conseguiram focalizar os estranhos; a inadequação conceitual severamente impediu, de fato, virtualmente excluiu uma percepção precisa do outro. [...] Isso conduziu a percepções desastrosas e inadequadas e a cálculos equivocados frente aos conquistadores. Aquela cultura que possuía

um sistema de escrita pôde, de forma adequada, representar para si (e, portanto, estrategicamente manipular) a cultura que não o possuía, mas o processo inverso não se deu. Por possuírem a habilidade da escrita, os europeus possuíam também uma inequívoca tecnologia representacional superior.

O sistema de estratificação social, que a partir de então caracterizou a formação das sociedades latino-americanas – submissas, por séculos, aos preceitos das metrópoles colonizadoras –, utilizou-se, do mesmo modo, da capacidade de ler e escrever como barreira, meio e forma de ascensão social. Nesse sentido, cabe lembrarmo-nos das palavras de Bamberger (1991, p. 10) que afirma:

A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Ela favorece a remoção de barreiras educacionais, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento intelectual e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de cada indivíduo. (BAMBERGER, 1991, p. 10).

Ao partirmos da premissa de que a leitura e a escrita sempre foram armas utilizadas pelo poder dominante à subjugação e à exploração de uma grande massa populacional, podemos pensar nos efeitos que seu ensino-aprendizagem pode gerar em nossa sociedade na qual fortes resquícios de colonização seguem em pauta em inúmeros espaços sociais. Na escola isso ocorre, muito frequentemente, entre outras ações, pela dissociação que se instaura entre a oralidade e a escrita, por exemplo, já que esses são, em essência, traços que distinguem as culturas de origem ameríndia e africanas aqui implantadas e aquelas europeias responsáveis pela colonização.

Tais distinções, para não dizer privilégio de uma sobre a outra, são consequências históricas do enfrentamento entre culturas de base oral com outra ancorada no poder representacional da escrita que seguem medindo forças até a atualidade. Elas explicitam, também, a premissa básica dessa dicotomia que se refere ao fato de que a escrita, logo de sua criação,

[...] assumiu um caráter distintivo, conferindo aos que dominavam a técnica de escrever [...] um lugar de destaque na sociedade. [...]. O escriba foi [...] um indivíduo privilegiado, pois, embora proviesse das massas populares livres ou dos escravos, tinha acesso à vida palaciana, circulava entre a aristocracia e estava próximo da realeza. (ZILBERMAN, SILVA, 2005, p. 11).

Dominada por uma elite bem restrita, no início de nossa formação como nação, a escrita foi sempre vista como meio de exercício de poder, de imposição legal de privilégios e deveres e meio de perpetuar visões às gerações futuras em detrimento do passado em que os conhecimentos eram transmitidos de geração a geração pela oralidade. O acesso à sua aprendizagem também sempre foi condicionado a uma parcela mínima da população que, ao longo dos séculos, foi constituindo a sociedade brasileira, na qual os nativos e os escravos – uma imensa quantidade de pessoas – foram gradativamente sendo alijados, empurrados para as margens do sistema altamente estratificado. Nesse sentido, Oliveira afirma (2019, p. 24):

Na história desse enfrentamento de culturas na América Latina – o embate entre a oralidade e a escrita esteve quase sempre no centro das disputas de poder – os autóctones, ao longo desse processo, foram oprimidos fisicamente, socialmente, historicamente e, também, linguisticamente. Por não possuírem a tecnologia da escrita nem o conhe-

cimento da língua de acesso ao poder e das informações não lhes foi dada a opção de relatar a visão dos fatos vivenciados, as angústias frente às torturas ou mesmo as euforias diante do “novo” que esses sujeitos representavam em seu universo cultural.

Nesse contexto, é necessário mencionar também que o sistema dominante sempre procurou exercer o controle sobre o acesso a essas tecnologias – ler e escrever – e, por meio do poder da escrita, instaurou mecanismos de contenção e acesso ao saber ao longo dos séculos. Um desses meios foi a gradativa exclusão da literatura dos currículos escolares. “A riqueza polisêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15), fato que, entre vários outros, acarretou em sua eliminação do sistema organizado de aprendizagem da linguagem. Essa visão reducionista do ensino-aprendizagem, gradativamente, estendeu-se também às propostas de formação de docentes, com ênfase, cada vez mais marcantes, nos aspectos estruturais da língua, deixando a manipulação da linguagem pela arte literária relegada a planos menos impactantes. Regina Zilberman (2009) observa que,

[...] até um certo período da história do Ocidente, ele [o leitor] era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, p. 17).

A escola começou, sempre se adaptando às exigências impostas pelos órgãos reguladores, a formar usuários de textos (muitos

deles não proficientes e nada eficientes) ao invés de gerar leitores literários capazes de entender que a linguagem, assim como o gesso, as tintas, o mármore e tantas outras matérias-primas que geram obras de artes, é absolutamente manipulável. Frente a outros gêneros textuais,

[...] a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente da construção dessas, com isso, forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

De acordo com Merino (2002, p. 57), “*la narración de ficciones ha sido el instrumento natural del ser humano para explicar el mundo a su medida desde que tuvo conciencia de existir en él. [...] somos el homo sapiens porque somos el homo narrans*”. Nesse sentido, narrar é aguçar a memória, trazer ao presente as experiências do passado vivido ou sonhado, estabelecer vínculos entre os tempos – passado, presente e futuro – que limitam a nossa capacidade de pensar e, determinantemente, a apreender o mundo ao nosso redor. Ela é das formas mais privilegiadas de exercitar, de modo consciente, o desenvolvimento da consciência. Segundo defende Lajolo (1993, p. 106-107),

[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro.

Assim, a leitura do texto literário torna o mundo e suas relações mais compreensíveis, principalmente para as crianças, por não possuírem ainda uma vivência mais aprofundada e uma bagagem significativa das diversas esferas da vida humana. Dessa maneira, a criança, pelas características de sensibilidade que são próprias a essa fase do desenvolvimento, identifica-se com a representação da arte literária que, como defende Candido (1995), mais do que tudo, humaniza. Para Candido (1995, p. 249),

[...] a humanização é 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.

Pensar o ensino atual de Língua Portuguesa na escola pública brasileira, no âmbito do Ensino Fundamental, sob tais bases, requer do profissional um preparo que vai além daquelas premissas básicas estabelecidas pelo sistema historicamente instituído de formação de professores. Nessa história, a formação docente, especialmente aquela voltada à atuação no ensino básico, poucas vezes foi prioridade nos distintos períodos de nossa constituição como nação. De acordo com Saviani (2009, p. 144),

[...] durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Em tais períodos, a figura do professor era, na maioria das vezes, vinculada às famílias de poder que possuíam condições de trazer da Europa distante uma pessoa instruída para cuidar dos rudimentos educacionais dos filhos. Muitos desses preceptores estavam vinculados à igreja ou a alguma organização que, à época, oportunizou-lhes o acesso à alfabetização. Na era colonial eles eram raros e prestigiados. Com o passar do tempo, estabeleceram entre si relações que lhes possibilitavam a troca de experiências e estratégias para adequarem os ensinamentos às condições aqui existentes. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) comentam o trabalho dos professores desse período comparando-os aos artesãos que criavam suas próprias obras e, muitas vezes, até mesmo as ferramentas. Segundo os autores,

[...] essa tradição vai perdurar até o século XX, sem grandes modificações. [...] Esse comportamento constitui o início da consciência de que para ensinar não basta dominar o conteúdo, mas também é necessário o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo. O mestre não pode ser improvisado. [...] Entretanto, não há um método científico de ensino, mas apenas troca de receitas. Isso evidencia que não se pode falar ainda num profissional do ensino. A formalização da maneira de ensinar deu origem a um modelo de “profissional” particular e à chamada pedagogia tradicional que traduzia a maneira artesanal e uniforme de ensinar. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 25).

Em pleno século XXI ainda vivenciamos consequências desse sistema em nossa ainda bem estratificada sociedade, na qual as classes média e alta valorizam, sobremaneira, o ensino privado na fase fundamental e média de educação – custeando, por conta própria, a educação de seus filhos – e buscam, a todo custo, um espaço de inserção para eles no Ensino Público Superior, considerado de melhor qualidade, questões essas que são resultados da

trajetória da história da educação no nosso país. Nesse sistema, no qual a educação é mercadoria, o Ensino Fundamental Público e gratuito é, muitas vezes, menosprezado, quando não abandonado pelo poder que é consciente de que aqueles que possuem condições – como na era colonial e imperial – cuidam, por conta própria, da educação de seus filhos, pois ela é fator determinante para a continuidade do sistema instituído e vigente e para usufruir das vantagens que um sistema assim estruturado pode oferecer.

Raros foram os momentos históricos de nossa nação nos quais a educação da população em geral foi considerada prioridade. Nas décadas mais recentes vivenciamos alguns desses empreendimentos sociais que buscaram apoiar a formação docente desde a sua base – nos cursos de licenciatura – com iniciativas de inserção do futuro profissional no ambiente de trabalho – como, por exemplo, o PIBID – até as possibilidades de alcançar uma licenciatura quando o acadêmico já vinha atuando na educação – casos comuns no PARFOR.

Tais projetos de atenção à educação, com base na melhoria da formação docente, contemplaram, especialmente, profissionais do Ensino Fundamental e Médio. No caso dos professores do Ensino Fundamental, destacamos a instituição dos Programas de Pós-graduação Profissionais, cujo ingresso está restrito àqueles docentes efetivos do sistema público de ensino. Essa iniciativa tem contemplado, entre várias outras áreas, a formação de Mestres em Letras, pelo ProFLetras, em um sistema de rede nacional, com coordenação nacional estabelecida na UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Os mestres formados pelo ProFLetras são capacitados a se tornarem pesquisadores em ação, ou seja, profissionais habilitados a olhar para o seu entorno de atuação profissional – a escola pública brasileira no âmbito do Ensino Fundamental – com um olhar crítico para detectar nele as problemáticas mais relevantes, analisá-las, estudá-las e, com base em uma fundamentação teórica pertinente – além da orientação de um doutor na área –, propor soluções didático-pedagógicas para sanar essas mazelas, de origem histórico-sociais, que assolam o Ensino Fundamental

em nosso país. A proposição construída pelos pesquisadores é, então, posta em prática, por meio de projetos de implementação didático-pedagógicos, com base em materiais planejados especificamente para aquela problemática identificada pelo professor-pesquisador e seus colegas. Os resultados têm sido expressivos em todos os estados da nação nos quais o Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – tem adesões junto às universidades que integram a rede. Entre estas estão quatro Instituições Públicas de Ensino Superior paranaenses.

Nesse conjunto de universidades do sul do país está a UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Nela, assim como nas demais, têm-se formado Mestres na área de Letras, com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil, habilitados a repensar o Ensino da Língua Materna com práticas humanizadoras, rompendo com antigas dicotomias, integrando práticas de leitura e de escrita, a oralidade e a escrita, a tradição e a cultura popular, o texto escrito, o imagético e os multimodais, para proporcionar aos educandos uma melhor e maior interação com o universo da leitura e da escrita nos diferentes contextos de seus usos e produções.

Esta obra reúne algumas das experiências já efetuadas nesse sentido. Nela integram-se, também, professores e acadêmicos com o propósito da escrita para a divulgação e compartilhamento das propostas didático-pedagógicas postas em prática nas diferentes séries do Ensino Fundamental na qual os mestrandos, apoiados, instruídos e acompanhados por seus orientadores, aplicaram o material resultante das fases preliminares de sua pesquisa-ação. Nos textos que compõem a obra podemos apreciar algumas das reflexões dos pesquisadores, que evidenciam as distintas fases de planejamento, implementação e reflexão crítica a respeito das diferentes alternativas encontradas para solucionar os problemas identificados nas respectivas turmas nas quais os trabalhos se realizaram.

Desse modo, vemos no texto “Educação literária e representação feminina em *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta de intervenção didática

para a sala de aula”, de Ana Paula Franco Nobile Brandileone, Angelita Cristina de Moraes e Vanderlêia da Silva Oliveira, que as pesquisadoras optaram por uma abordagem ao romance juvenil contemporâneo. Nesse sentido, segundo as autoras, a obra eleita, “ao abordar temas que compõem o mundo contemporâneo, o romance propicia debates e reflexões críticas para o leitor, uma vez que apresenta assuntos considerados perigosos ou tabus, que integram o cotidiano dos jovens (GENS, 2008), como os referentes à violência contra a mulher, entre eles, a violência sexual”. Tais temáticas, conforme destacam as autoras, integram o universo existencial da turma na qual a implementação foi efetuada. Os resultados alcançados com a proposta estão expostos na tessitura do capítulo e revelam o quanto é humanizadora a literatura.

Já Aline Regina Lemes de Sene e Marilúcia dos Santos Domingos Striquer apostaram na Sequência Didática de Gêneros (SDG) como metodologia “com destaque para as contribuições da Escrita Criativa na construção das atividades que compõem as diversas oficinas da SDG [...]”. Com tais procedimentos, de acordo com as autoras “a intenção é contribuir com professores da educação básica no processo de desenvolvimento da leitura e produção de textos de alunos da educação básica”, segundo explanam no texto “Uma proposta de intervenção didática para o ensino da produção textual na educação básica: o conto maravilhoso como eixo organizador”. Ao delimitarem sua abordagem ao “conto maravilhoso”, dando ênfase a um gênero literário que, normalmente, agrada aos estudantes juvenis, as pesquisadoras comentam: “No momento da elaboração das atividades que formam nossa SDG [Sequência Didática de Gêneros], compreendemos que as técnicas sugeridas pela EC [Escrita Criativa] poderiam compor a SDG em diversos momentos, não apenas na construção e implementações dos módulos”. Nasce, assim, a conjugação entre os procedimentos didático-metodológicos com as finalidades educacionais pretendidas pela experiência posta em prática. Os alcances dessa complementação e integração são relatados pelas autoras no capítulo desta obra que lhes coube

redigir e, seguramente, podem mostrar aos leitores que leitura e escrita são intimamente ligadas e interdependentes.

Ainda no âmbito dos Estudos Literários, temos o texto “O insólito em Contos da Cultura Popular de Paraty e o Letramento Literário”, de Eliezer Ribeiro da Silva, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Luciana Brito, que nos mostram como é possível unir cultura popular com educação literária e formação do leitor na escola.

Os autores do projeto destacam que optaram pelo “insólito em contos da Cultura Popular da cidade de Paraty, no Rio de Janeiro, coligidos por Tom Maia e Maria Thereza Maia (2015 e 2018), como ponto de partida para o letramento literário (COSSON 2014), pelo diálogo que estabelece com a obra *Contos de enganar a morte* (AZEVEDO, 2003)”. Com relação ao gênero selecionado, os autores comentam que “o contato com essas narrativas, face à curiosidade infantojuvenil ao mundo circundante, consistiu num meio de estímulo à leitura, com foco no fantástico literário, que revela o maravilhoso”.

Atentos, pois, às peculiaridades da turma com a qual a implementação foi realizada, os autores destacam que na proposta efetuada “realidade e fantasia, o sonho, a temporalidade e o auto-conhecimento foram abordados como referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida, entendendo que o impulso para “ler”, analisar e compreender o espaço em que se vive e os seres e as coisas com que se convive, é a condição básica capaz de nos tornar humanos”. Essa humanização é, desse modo, resultante da consciência gerada e estimulada pela leitura e o conviver.

Em “O gênero ‘reportagem infográfica’ como ferramenta de desenvolvimento de letramentos multissemióticos”, de Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira e Eliana Merlin Deganutti de Barros, constatamos como a integração dos estudantes juvenis com o universo tecnológico pode gerar fontes de ensinamentos e ampliação do universo de leituras efetuadas no cotidiano. Ao ser a proposta elaborada resultante das “problematizações observadas no contexto educacional em relação à dificuldade

dos alunos em compreender a natureza dos textos multimodais, uma vez que há uma percepção vinda do senso comum de que texto é composto apenas por palavras – materialidade verbal”, de acordo com as autoras, as atividades desenvolvidas revelam a necessidade de aproximação entre o universo escolar e as práticas usuais de leitura dos educandos para que essas venham a ser efetivamente formadoras e informadoras também quando forem multimodais.

Ao longo da prática efetuada, as autoras comentam: “Embora a utilização de diferentes semioses já fosse bastante expressiva desde as primeiras produções, foi preciso sistematizar esse conhecimento, para que os alunos tomassem consciência da integralidade entre verbal e não verbal na produção de sentidos da reportagem infográfica.” Essa complementação, mesmo entre alunos das séries finais do Ensino Fundamental, faz-se útil, necessária e relevante para que esses cidadãos em formação passem de “usuários comuns de textos” a leitores conscientes dos distintos gêneros com os quais interagem no cotidiano.

Ao finalizarem as atividades, as autoras refletem sobre os resultados, destacando: “De maneira geral, constatamos que, por meio das atividades sistematizadas pela SDG [Sequência Didática de Gênero] e dos modelos apresentados da reportagem infográfica, os alunos conseguiram compreender melhor a textualização deste gênero multissemiótico. Esses procedimentos escolares partiram de um fenômeno natural em todo processo inicial de aprendizado, a imitação.” Esse fenômeno integra-se àqueles que levam à formação da consciência e, assim, à humanização.

Na sequência, Maria Evelta Santos de Oliveira e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte, no texto “O gênero discursivo ‘Conto de Fadas’ como instrumento orientador do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”, abordam a tradição dos contos de fadas na contemporaneidade e nas roupagens atuais. Frente à eleição feita, as autoras mencionam que “os gêneros, portanto, surgem como formas de interação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, sendo moldados pelo contexto histórico e social das diversas esferas

da comunicação humana. Tendo isso em vista, a compreensão é que os gêneros são dinâmicos, podendo modificar-se com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região ou cultura para outra”.

Revisitar essa tradição dos “Contos de Fadas” na sala de aula é justificado pelas autoras nas seguintes palavras: “Como toda obra de arte, o conto de fadas é uma representação e, como tal, serve como instrumento valioso ao estudo da natureza humana. Seu vínculo com a oralidade auxilia na tentativa de reconstrução do passado, condição fundamental para uma reflexão no momento presente. Em seu conteúdo, tais histórias trazem informações importantes acerca da realidade local, do momento histórico e da cultura da região onde estão inseridas, possibilitando, de forma dialógica e dialética, réplicas discursivas na atualidade”. Dessa maneira, o projeto demonstra como é possível, na atualidade, revisitar, com criatividade e criticidade, tradições do passado – unindo oralidade e escrita, leitura e prazer em atividades educacionais humanizadoras, tendo como corpus um rico material historicamente acumulado e que, seguramente, já integrou a constituição da consciência e da humanização de milhares de pessoas.

“Metodologias em afinação: o ensino de literatura e a literatura infantil/juvenil”, de Thiago Alves Valente e Juliete Domingos, é o texto que dá seguimento ao conjunto de experiências aqui expostas, realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, na UENP, no contexto dos Estudos Literários. Conscientes da importância e da expansão da literatura infantil e juvenil no Brasil a partir da década de 1970, os autores discutem o ensino da literatura na escola, considerando pressupostos que valorizam a arte literária para crianças e seu ensino de forma fundamentada teórica e metodologicamente.

Nesse sentido, destacam que “aderir e adequar conforme o contexto uma proposta metodológica bem fundamentada – que trate por um viés lúdico a literatura como um meio de identificação e propagação do senso de criticidade, também como uma vertente de aspirações culturais, bem como, um universo con-

templador dos caminhos para o conhecimento e como uma dimensão de ordem estética que confira a representatividade dos seres sociais em cada uma de suas vivências – contribui efetivamente para a formação do leitor literário, respeitando o interesse do aluno e não deturpando o conceito de literatura.”

Tendo como base o “Círculo Hermenêutico” (compreender, interpretar e apropriar-se do texto literário), proposto por Paul Ricoeur, os autores elaboram uma proposta metodológica, com cinco etapas, para o ensino da literatura: estímulo, leitura, reflexões sobre a leitura, atividade criativa e socialização, as quais são fundamentadas e discutidas. Segundo argumentam os autores, essas etapas “objetivam a formação do jovem como um leitor crítico, capaz de se reconhecer como um sujeito que faz parte do mundo e que, ao encontrar seu lugar nele, passa a ser capaz de modificá-lo conforme seus anseios”. Esta é, pois, uma proposta que aposta no poder transformador do texto literário e na prática de leitura como meio de alcançar tal objetivo.

Para completar o conjunto selecionado de textos que remetem às experiências didático-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, a partir das propostas do ProFLteras da UENP, temos, em seguida, a produção de Marcelo Sabino Luiz, Fernando Moreno da Silva e Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, cujo título: “O dicionário como ferramenta de desenvolvimento do letramento lexicográfico de alunos da educação básica”, dá indicações precisas sobre a temática abordada. Nessa direção, os autores anunciam que sua perspectiva “defende a abordagem sociocognitivo-interacionista de linguagem, a qual pressupõe levar o aluno a eleger e/ou adaptar seu vocabulário às situações comunicativas diversas. O que defendemos é que o uso do dicionário requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes sistemáticos”. Desse modo, os pesquisadores apresentam o material produzido para esse fim, voltado ao 6º ano do Ensino Fundamental, com possibilidades de adaptações a outras série e turmas.

Em todas as experiências voltadas à solução de algum problema de aprendizagem detectado no espaço escolar aqui expos-

tas podemos verificar que os professores pesquisadores estão conscientes de que

[...] a leitura ocupa, sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento. (SILVA, 2002, p. 16).

Tais “práticas de criação e recriação do conhecimento” na área de Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Fundamental, subvencionadas por um Programa de Pós-graduação Profissional – ProfLetras, direcionado especificamente aos profissionais atuantes no ensino público brasileiro, têm alcançado novos índices de aperfeiçoamento pelas ações que conjugam, efetivamente, a pesquisa teórica com a prática docente em projetos de implementação didático-metodológicos como os que aqui foram relatados. Nesse cenário, conforme afirma Cagliari (2005, p. 160),

[...] de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização.

O mencionado “prolongamento da escola da vida”, na atualidade – e ainda como resultado da formação de uma sociedade regida por valores colonizadores – confere, contudo,

um valor bastante mais expressivo à capacidade e ao poder do domínio da escrita. Esse é o motivo pelo qual as experiências realizadas no Ensino de Língua Portuguesa aqui mencionadas têm considerado, com mais clareza e determinação, a conjugação dos processos de alfabetização e letramento, cuja noção se apoia no que expressa Kleiman (1995, p. 19), ao aprofundar a extensão do conceito, e afirmar que letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.” É nesse sentido que os projetos implementados se diferenciam das práticas comuns de ensino de língua, já que eles consideram que

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, assumi-la como sua ‘propriedade’. (SOARES, 2012, p. 39).

Ao ser a escrita “propriedade” também nossa, a condição de colonizados sofre abalos na estrutura estratificada da sociedade que nos abriga e transformações começam a ser vislumbradas nos horizontes da educação pública brasileira. Esse é, pois, o futuro que almejamos e para isso está o ProfLetras em ação. A Educação Fundamental, e os professores desse segmento da educação brasileira – a exemplo dos mestres já formados pelas instituições coligadas à Rede Nacional do ProfLetras – têm no mestrado profissional uma de suas maiores oportunidades de sanar muitas dessas históricas mazelas acumuladas ao longo dos séculos por um sistema educacional que sempre apoiou a formação educacional privada em todos os níveis e segmentos. Historicamente o Ensino Básico ficou a cargo das famílias em condições de ofertar essa garantia de futuro a seus filhos. Assim foi no Brasil Colônia, assim continuou no Brasil Império e na

República outras roupagens foram dadas a essa situação social que necessita ser revertida.

Esta obra traz exemplos de como o Ensino Fundamental – apoiado por um sistema sólido de formação continuada para os docentes – pode alcançar outros patamares de qualidade na efetiva produção de conhecimentos. Assim, convidamos os leitores a nela buscar os relatos que a compõem e por meio deles constatar as transformações possíveis, viáveis e em andamento no Ensino Fundamental brasileiro. Boa leitura a todos!

Gilmei Francisco Fleck

Mondaí-SC, 05 de janeiro de 2020.

Referências

- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. 5.ed. Editora Ática, 1991.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2005. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GREENBLATT, S. *Marvelous possessions: the wonder of the New World*. Chicago: Oxford University Press, 1991.
- KLEIMAN, Angela B. (Org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado das letras, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MARTINS, L. M. *A Formação Social do Professor: um enfoque Vigotskiano*. Campinas: autores associados, 2007.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MERINO, J. M. *El cuento: narración pura*. En: Pacheco, C.; Barrera, L. (Eds.). *Del cuento y sus alrededores*. Caracas: Monte Ávila. 2002.

OLIVEIRA, P. de. *Entre mulheres, uma história: um olhar literário à colonização brasileira em A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2002) – a mediação na releitura ficcional do passado. 2019. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

POLON, G. X. P.; PADILHA, A. M. L. Apontamentos Sobre o Desenvolvimento do Psiquismo Humano: desafios e possibilidades para a educação escolar. *Educação em Foco*, Piracicaba, ano 20, n.32, p.79-99, set/dez. 2017. Disponível em: Acesso em: 20 mar. de 2019.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, E. T. da. *A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, R.; SILVA E. T. *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo. Ática, 2005.

Gilmei Francisco Fleck

Possui Pós-doutorado (2015) em Literatura Comparada e Tradução, pela Universidade de Vigo-UVigo-Espanha, com Bolsa da CAPES; Mestrado (2005) e Doutorado (2008) em Letras, pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Assis. Atualmente, é Professor de Literaturas Hispânicas e Cultura Hispânica na graduação em Letras da Unioeste, campus de Cascavel-PR. Atua também no Programa de Pós-Graduação acadêmico em Letras da instituição, na área de Literatura Comparada e Tradução, e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional-Profletras, na área de Literatura Infantil e Juvenil, sendo coordenador do Programa nos biênios 2017-2019; 2019-2021. Suas atuações dão ênfase aos estudos latino-americanos de Literatura Comparada, de Cultura Hispânica e à Tradução como vias de relação entre as diferentes culturas, tendo a formação do leitor como um dos eixos essenciais de suas pesquisas. Nesse contexto, é especialista em estudo do romance histórico, escrita híbrida que ele considera, junto à sua leitura, umas das principais vias de descolonização para o cidadão latino-americano. Na área da Tradução, busca dedicar-se aos estudos e à prática tradutória de obras relevantes da história da Literatura Latino-americana, em língua espanhola, ignoradas ou desconhecidas de grande parte da população brasileira. Nesse sentido, coordena um projeto de prática experimental de tradução literária, o Literatório. É, também, coordenador do Programa de Extensão PELCA: Programa de Ensino de Literatura e Cultura, na instituição onde é docente. É líder do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção: vias para a descolonização”, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa Lattes/ CNPq/ UNIOESTE. ORCID ID <https://orcid.org/0000-4228-2566>. Researcher ID: U-4727-2018.

• PARTE 1 •

PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CAPÍTULO 1

Uma proposta de intervenção didática para o ensino da produção textual na Educação Básica: o conto maravilhoso como eixo organizador

*Aline Regina Lemes de Sene
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer*

Considerações iniciais

O mais novo documento prescritivo da ação docente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), ao considerar o trabalho com as práticas de linguagem situada, busca categorizá-las em campos de atuação, de modo a garantir o acesso a dimensões formativas de linguagem, dentre as quais figura-se o campo artístico-literário. O documento elenca dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dentre as quais destacamos a capacidade de o aluno

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2017, p. 85).

Também a Diretriz Curricular do Estado do Paraná – Língua Portuguesa (DCE-LP) – apresenta a literatura como arte que humaniza/transforma o homem e a sociedade por meio de suas

funções psicológica, formadora e social. A função psicológica “permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse” (PARANÁ, 2008, p. 57). Assume a função formadora visto que, “a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante” (PARANÁ, 2008, p. 57). E, a função social, que corresponde “à forma como a literatura retrata os diversos segmentos da sociedade, é a representação social e humana” (PARANÁ, 2008, p. 58).

Pautadas nesses documentos, delimitamos o gênero textual conto maravilhoso como eixo organizador de uma proposta de intervenção didática destinada ao 6º ano, etapa em que o aluno pré-adolescente passa a se inserir cada vez mais na sociedade, refletindo sobre as relações existentes no mundo e sobre quem ele é no mundo. A referida proposta é parte integrante da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar a proposta de intervenção didática elaborada a partir dos preceitos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com destaque para as contribuições da Escrita Criativa na construção das atividades que compõem as diversas oficinas da sequência didática (SD). A intenção é contribuir com professores da Educação Básica no processo de desenvolvimento da leitura e da produção de textos de alunos dessa fase de escolarização.

Vale destacar que, diante das especificidades de um gênero da esfera literária, como é o conto maravilhoso, as proposições de Tauveron (2014) nos foram muito importantes, uma vez que, segundo a autora, ao inserirmos o texto literário em sala de aula como conteúdo de ensino e de aprendizagem das práticas de leitura e de produção textual dos alunos, não podemos pretender formar um aluno escritor, no âmbito profissional. O objetivo deve ser possibilitar ao discente o contato com o processo de criação artística e incentivar sua condição de autoria, promovendo que ele se apresente perante o que escreve. E

ainda, para Sena-Lino (2012), é preciso refutar a ideia da não possibilidade de sistematização do ensino da escrita literária, sendo preciso

Deixar de acreditar na ‘inspiração’, em primeiro lugar. Nem todas as escritas de livros vêm com emoções associadas, grandes intensidades de pele interior, para ajudar a escrever seja o que for. E com o andar do tempo e da experiência, é como o amor: não é preciso senti-lo para ele ser real. Em seguida, ter um plano e um horário. Sem um hábito de escrita e uma luta diária para isso, não se vai a lado nenhum. Escrever, mesmo que no final o balde do lixo seja melhor. Está-se a estabelecer hábitos, a pensar no que se escreve, e a dobrar e a arrumar a linguagem, ou ainda mais, a bater no ferro da linguagem para depois ficar quente. (SENA-LINO, 2012 apud FERNANDES, 2012, p. 47).

Sobretudo, para os referidos autores, vinculados aos preceitos teóricos metodológicos da Escrita Criativa EC, por esses e muitos outros motivos é preciso um trabalho diferenciado para cada gênero literário, como também para o não literário, em sala de aula, tendo em vista as características típicas de cada um deles. No mesmo sentido, defende a vertente didática do ISD de que para que um gênero se torne um objeto de ensino na escola, é preciso ações didáticas distintas que envolvam de forma indissolúvel teoria e prática, na busca de conhecer as dimensões que formam um gênero textual e quais delas são ensináveis; os elementos que formam as dimensões do que ainda não foi apreendido pelos alunos; atividades que podem ser organizadas de maneira sistemática para o processo de ensino e de aprendizagem de um gênero; entre outros aspectos (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; MACHADO E CRISTOVÃO, 2006). Em decorrência, a sugestão é para construção de procedimentos que envolvem a elaboração de modelos didáticos e de sequências didáticas (SD). Conforme Dolz,

Noverraz e Schneuwly (2004), a proposta do trabalho é uma forma de organização da ação pedagógica que possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos para as práticas discursivas da produção de texto e da leitura, a fim de que os discentes atuem na sociedade de forma ativa, fazendo uso dos mais diversos gêneros textuais como instrumentos de interação social.

A proposta didática: construção de modelos didáticos e de SDG

A proposta de intervenção didática apresentada neste capítulo foi constituída a partir da sugestão da vertente didática do ISD da elaboração de um modelo didático do gênero e, diante dele, a construção de uma SD.

O modelo didático, de acordo com De Pietro e Schneuwly (2014) torna-se essencial nos processos de transposição didática, uma vez que a modelização explicita a relação entre os gêneros de referência e sua adaptação para o ensino, e sistematiza a transposição no momento em que evidencia os objetivos visados para o ensino.

Para a elaboração de um modelo didático seguimos os procedimentos sugeridos por Bronckart (2012) para análise de gêneros textuais, a qual, segundo o autor, deve iniciar-se com “a coleta (em situação natural ou experimental) de um *corpus* de textos empíricos, que, segundo os cânones da metodologia científica, deve ser representativo do conjunto de textos atestáveis em uma língua” (BRONCKART, 2012, p. 78). E, sobre o *corpus* realizar análises de acordo com a ordem metodológica de estudos da linguagem proposta por Bakhtin/Volochinov (2006). Bakhtin/Volochinov (2006) assumem uma perspectiva de abordagem descendente dos fatos languageiros, ou seja, primam pela abordagem à dimensão prática na qual o texto se insere enquanto atividade social. Nesse sentido, segundo Bronckart (2012), ao analisar um texto é primordial centrar-se “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, na

análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (p. 77). Sendo assim, a análise deve focar:

Primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana; depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente. (BRONCKART, 2007, p. 21).

Assim, conhecidos os elementos que formam: o campo social da atividade humana em que o gênero está inserido; de qual prática social emerge; a intenção comunicativa; o conjunto de elementos que formam o contexto de produção e o folhado textual (BRONCKART, 2012), construímos a SD.

A partir da proposta de Schneuwly e Dolz (2004), compreendemos as sequências didáticas (SD) como uma unidade de trabalho escolar, à medida em que propõem um conjunto de atividades, com objetivos delimitados e a finalidade de aprimorar as práticas linguageiras. Para os autores, uma SD consiste em “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50), pois possibilitam ao aluno colocar em prática aspectos da linguagem já internalizados e desenvolver aqueles que ainda não dominam, ampliando seu repertório de linguagem. Nessa concepção, as SD “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

De acordo com essa definição, os autores evidenciam a necessidade de produção de uma sequência organizada que pode ser sintetizada pelos seguintes procedimentos: Apresentação da situação - exposição explícita e detalhada do objetivo que se

pretende alcançar com o processo de ensino e aprendizagem do gênero solicitado. Nesse momento é importante que os alunos “compreendam em quais situações comunicativas eles podem agir com o gênero proposto, fora da escola, e qual a situação real de comunicação que eles participarão com a produção final, na escola” (STRIQUER, 2013, p. 85). É relevante, portanto, resgatar a historicidade do gênero, sua função social comunicativa, os temas recorrentes, possíveis destinatários e a estrutura formal do texto que será trabalhado, a fim de que os alunos “compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Cientes das características que configuram o gênero, no passo seguinte os alunos devem produzir um texto inicial que servirá como parâmetro para a elaboração dos módulos de ensino. Essa primeira produção permite “circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Desse diagnóstico o professor pode traçar o caminho de intervenção que melhor se adequa às necessidades demonstradas pelos alunos. Importante ressaltar que essa primeira produção, por se tratar de um instrumento de averiguação do nível das capacidades linguísticas dos alunos, “pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Os módulos são, então, elaborados com o objetivo de “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103 – grifo do autor). Sendo assim, eles devem ser organizados de modo a contemplar problemas de níveis diferentes que, de acordo com os autores, podem ser distintos em quatro categorias principais: os problemas relacionados à representação da situação de comunicação; aqueles relacionados à elaboração de conteúdos; problemas referentes ao planejamento do texto e aqueles relativos à realização do texto. Outro ponto destacado pelos autores é a relevância da variação das atividades elaboradas

das em cada módulo para que os alunos tenham “acesso por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, sua chance de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Toda a aprendizagem proposta durante a realização dos módulos é consubstanciada em uma produção final que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). É o momento de avaliar o texto final como resultado de um processo, o que possibilita ao professor a realização de uma avaliação somativa.

O entrelaçamento da Escrita Criativa com a Sequência didática de gêneros

Na primeira etapa de trabalho com o texto literário, a EC propõe a leitura e a discussão de textos que servirão como modelos para o aluno, não visando a simples imitação, mas para que o discente tenha exemplares que possa observar e (re)conhecer os elementos que constituem o texto. Etapa da EC que se concilia com o primeiro momento de uma SD (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Na SD, a apresentação da situação visa contextualizar a proposta de produção e exemplificá-la a partir da leitura de exemplares do gênero em processo de trabalho; destacamos a relevância do trabalho com textos reais, uma vez que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos” (BAKHITIN, 2003, p. 265). Ainda, nessa etapa da SD, o aluno tem acesso ao conjunto de elementos que formam o gênero: o propósito comunicativo que dá origem à interação, à situação de comunicação onde está inserido o gênero, ao contexto de produção e à infraestrutura textual que compõem o gênero (BRONCKART, 2009). O que defende a vertente didática do ISD é que as ações e as atividades que formam a SD levem os alunos a se apropriar do gênero, desenvolvendo capacidades de linguagem para mobilizá-los nos contextos de interações em que eles existem.

As capacidades de linguagem, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), são aptidões que o indivíduo tem, ou deve desenvolver, para sua ação social, das quais destacamos: capacidade de ação - reconhecimento do contexto de produção dos textos; capacidade discursiva- mobilização de referências sobre a organização interna de um gênero para construir e interpretar os sentidos do texto; capacidade linguístico-discursiva - reconhecimento das unidades linguísticas que organizam os sentidos do texto. Como um segundo momento, no esquema da EC, inicia-se o processo de produção de texto pelo aluno, o que também preconiza a SD. A primeira produção, para ambas as propostas, é um instrumento de diagnóstico para o professor.

Como terceira etapa, a EC sugere discussão do texto produzido; tal discussão pode ser absorvida na SD na etapa do trabalho com os módulos, uma vez que o objetivo é que o aluno tenha a oportunidade de aperfeiçoar o texto produzido.

A etapa da revisão e a reescrita, propostas no esquema da EC, desempenham um papel fundamental no processo de produção de texto, pois são momentos de adequação ou redirecionamento aos objetivos da escrita. Sendo assim, é importante que o aluno conheça esses objetivos: saiba para que escreve e, em especial, para quem escreve, porque “[...] são esses leitores potenciais que, indiretamente, estimularão o aluno-autor a buscar um texto de maior qualidade [...]” (GUSSO; DALLA-BONA, 2014, p. 83).

O processo de revisão e de reescrita apresentado no esquema da EC compõe nossa SD no trabalho com a produção final do aluno. Para esse momento, a metodologia da EC sugere, além da correção feita pelo professor, a autocorreção e a correção entre pares a partir de uma matriz de correção elaborada pelo docente, de acordo com os objetivos de ensino.

A proposta de intervenção didática

No momento da elaboração das atividades que formaram a SD, compreendemos que as técnicas sugeridas pela EC poderiam compor a proposta, não apenas na construção e na implementação dos módulos (etapa da sequência didática), conforme preparamos no momento em que estávamos realizando os primeiros estudos sobre a EC. Logo, das 13 oficinas que formaram a SD os preceitos da EC estão presente em 04 delas, com a elaboração de cinco dinâmicas. A seguir, apresentamos o material pedagógico:

Oficina I- Reconhecendo as relações sociais problemáticas instituídas na sociedade

Instrução ao professor:

Objetivos: Despertar o interesse pelas temáticas abordadas pelo gênero; refletir sobre as relações humanas e os sentimentos; iniciar o contato com o gênero e reconhecê-lo como meio de abordar os problemas sociais.

Aporte teórico-metodológico: A etapa inicial da SD deve motivar os alunos para a produção do gênero em abordagem. Essa motivação deve surgir de uma necessidade criada no ambiente escolar, portanto, o aluno deve saber de qual problema social ele pode participar fazendo uso, na leitura e produção textual, daquele gênero. No caso do conto maravilhoso, enquanto gênero literário, o gênero contribui para a formação humana ao promover reflexões a respeito das relações sociais (CÂNDIDO, 2011). Pavani e Machado (2003), representantes da EC, reiteram a função catártica da literatura, que faz com que o leitor se envolva e se reconheça no texto lido, a partir da identificação da temática. Por esse motivo, iniciamos o contato com o gênero por intermédios dos temas abordados por ele.

Ações didáticas: conduza a dinâmica “Caixa de sentimentos: que sentimento é esse?”

Material: caixa contendo pedaços de papéis com nomes de sentimentos e atitudes abordados pelos contos: amor, ódio, vingança, tristeza, inveja, ganância, alegria, paixão, curiosidade, maldade, bondade, traição etc. O ideal é que haja um papel para cada aluno.

Procedimentos: explique aos alunos que dentro da caixa estão alguns dos sentimentos e atitudes mais comuns no relacionamento humano e que a tarefa deles será sortear um papel e tentar definir a palavra sorteada (por mímica ou exemplos) para que o restante dos alunos adivinhe qual o sentimento ou atitude escritos no papel.

Finalizada a dinâmica, questione os alunos se eles acham importante falar sobre esses sentimentos e quais tipos de textos eles podem produzir para abordar tais questões. Por exemplo, quando queremos nos lembrar do que comprar no mercado, produzimos uma lista de compras. E quando queremos expor nossos sentimentos, quais textos podemos produzir? Apresentar o conto maravilhoso como uma possibilidade de sensibilização para o tema. **(Atividade A).** Em seguida, promover a leitura compartilhada do conto “A mulher dourada e o menino careca”, de Ricardo Azevedo. Após a leitura do conto, questionar os alunos sobre quais sentimentos eles observaram na história. As respostas apresentadas pelos alunos, bem como os sentimentos explorados na dinâmica, deverão compor um mural intitulado: “Sobre o que falam os contos maravilhosos”.

Livro do aluno:

Atividade A

Você participará de uma dinâmica chamada “Caixa dos sentimentos: que sentimento é esse? ”. Fique atento às orientações do seu professor. Após a dinâmica participe da discussão:

1. Quais sentimentos apareceram na dinâmica? Escreva aqui:
2. Você acha importante falarmos e refletirmos sobre esses sentimentos? Por quê? Converse sobre isso com seus colegas e professor.
3. Quais textos podem propor a reflexão sobre esses e outros sentimentos? Assinale as alternativas: ☐ receita culinária ☐ conto maravilhoso ☐ poema ☐ notícia de jornal ☐ manual de instrução ☐ letra de música.

Os contos maravilhosos são histórias fabulosas, com personagens, ambientes e acontecimentos mágicos. Abordam em suas temáticas os sentimentos e as relações humanas. Costumam ter a intenção de ensinar algo sobre o comportamento humano.

Leia o conto “A mulher dourada e o menino careca”, de Ricardo Azevedo, e responda:

4. Quais sentimentos e relacionamentos você identificou no conto?
5. A partir da dinâmica realizada, da discussão com a turma e da leitura do conto, você pode responder: sobre o que falam os contos maravilhosos? Ajude o professor a compor uma lista de possíveis temáticas abordadas nos contos maravilhosos.

Oficina II- Reconhecendo o projeto de classe

Instrução ao professor:

Objetivos: Propor a confecção de uma coletânea de contos maravilhosos para discussão dos problemas sociais que circundam a vida dos alunos; sensibilizar sobre o suporte de publicação dos contos; apresentar a coletânea de contos escritos por Ricardo de Azevedo.

Ações didáticas: apresente aos alunos o projeto de ensino para que eles saibam o que será trabalhado, por quanto tempo e com qual finalidade. Em seguida, discuta a respeito das expectativas deles sobre a produção de contos maravilhosos. Registrar as impressões. **(Atividade B).** Apresentar aos alunos a obra *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*, de Ricardo Azevedo **(Atividade C).** Conduzir o desenvolvimento das atividades de reconhecimento do suporte.

Ressaltamos a relevância de os alunos entrarem em contato com o suporte do gênero para que possam observar o material, a construção gráfica, diagramação, ilustrações etc.

Livro do aluno:

Atividade B

Como vimos na atividade anterior, o gênero conto maravilhoso é uma alternativa para abordarmos temas que se referem aos sentimentos e às relações humanas, permitindo aos leitores um mergulho na fantasia, no mundo da imaginação. Esse mundo imaginário tem sua importância no desenvolvimento humano, ao propor histórias que nos ajudam a refletir sobre a realidade.

Fique atento ao projeto de escrita que seu professor irá propor. Contribua com sugestões e anote aqui as informações mais importantes sobre o que o professor explicou a respeito do projeto que está sendo desenvolvido:

- 1.O que vamos aprender?
- 2.Para quem vamos produzir os contos maravilhosos?
- 3.Como vamos aprender a produzir contos maravilhosos?
- 4.Por que vamos aprender a produzir contos maravilhosos?

Atividade C

O conto “A mulher dourada e o menino careca” que lemos foi retirado do livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*, de Ricardo Azevedo. Quando lemos um texto sempre devemos prestar atenção nas informações trazidas sobre o texto, que é chamada de fonte ou de referência bibliográfica. A ordem dos dados nas referências bibliográficas é estabelecida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): Por exemplo: AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* São Paulo: Ática, 2007.

Vamos agora elaborar a referência bibliográfica do livro que vai ser produzido para a publicação dos contos maravilhosos que você e seus colegas de sala produzirão ao final de nosso projeto (o título poderá ser revisto e alterado depois).

Dedicatória: Nas páginas iniciais de muitos livros há uma dedicatória, isto é, o autor homenageia aqueles que, de alguma forma, inspiraram sua obra ou contribuíram para que ela existisse. Leia a dedicatória que o autor Ricardo Azevedo escreveu em seu livro: “Para Maria, companheira de tantas viagens”.

- Quem você imagina que seja a homenageada do autor? Leia o trecho de uma autobiografia do autor para descobrir:

Autobiografia de Ricardo Azevedo

Escrevi essa autobiografia a partir de certas perguntas recorrentes feitas por leitores. Sou casado com a Maria e tenho três filhos: Maria Isabel, José Eduardo e Clara. Lá em casa morava uma simpática e peluda carregadora de pulgas de nome Diana. Infelizmente, a Diana tinha treze anos e morreu. Agora temos dois animais irracionais em casa: Platão e Flor. [...] (Fonte: www.ricardoazevedo.com.br).

Após a leitura do texto, responda:

1. Na autobiografia do autor são citadas duas pessoas com o nome de Maria. Para qual das duas você imagina que seja a dedicatória? Por quê?

Oficina III- Conhecendo uma escritora de contos

Instrução ao professor:

Objetivos: Conhecer uma escritora local e o seu processo de criação; identificar o contexto de criação dos contos.

Ações didáticas: realize um trabalho prévio com os alunos para elaboração de perguntas à palestrante (**Atividade D**). Instruir os alunos a realizarem anotações no decorrer da palestra identificando as ações realizadas pela palestrante no processo de criação dos contos; o contexto de produção dos contos (em que lugar e momento a escritora produz seus contos, onde publica); os conteúdos abordados nos contos da autora.

A palestrante deve ser orientada a relatar como ocorre o processo de criação das obras; apresentar as suas obras; ler alguns contos de sua autoria, enfatizando os problemas sociais que envolvem o conteúdo temático.

Após a palestra, retomar as anotações realizadas pelos alunos e sistematizar as informações coletadas em forma de cartaz.

Livro do aluno:

Atividade D

Você conhece algum escritor ou escritora de contos? Sabe quando e onde produzem seus contos? Onde publicam? Por que escrevem? Sobre o que escrevem?

Vamos receber uma escritora de contos em nossa sala de aula para uma conversa. É importante que você se prepare para esse momento. Reúna-se com um colega e elabore perguntas direcionadas à escritora. Qual é a sua curiosidade sobre o ofício de escrever contos?

Durante a palestra, fique atento à fala da escritora e anote o que achar interessante. Após a palestra, compartilhe as anotações.

Oficina IV- Conhecendo os contos de Ricardo Azevedo

Instrução ao professor:

Objetivos: Conhecer o escritor Ricardo Azevedo; identificar no conto características do contexto de produção.

Aporte teórico-metodológico: Esta é uma etapa importante para que os alunos percebam que o texto não é apenas um conjunto de frases, mas um enunciado com propósito e que atente a um objetivo de comunicação (BAKHTIN, 2003). Para tanto, é essencial que conheçam o autor e seu projeto de escrita e, então, entrem em contato com o texto para compreendê-lo a partir do seu contexto.

Ações didáticas: Apresente aos alunos o vídeo “Escritor Ricardo Azevedo – vida e obra”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mzz25a19-UE>; depois conduzir os exercícios (**Atividade E**).

Promova a contação da história “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”; utilize a dinâmica “Caixa cenário” para atrair a atenção dos alunos e enriquecer o momento de leitura do texto. Após a leitura, apresente a **Atividade F** - que tem o objetivo de abordar as características do contexto de produção.

Como utilizar a Caixa Cenário

Material: caixa de papelão caracterizada com o cenário da história; fantoches dos personagens.

Procedimento: os alunos podem ser convidados a participar da contação da história manipulando os fantoches e fazendo as falas dos personagens. O professor pode atuar como narrador, conduzindo a história. Para mais informações e orientações sobre a técnica acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=gA9P-QxWncSE>; <https://www.youtube.com/watch?v=pR4CS3tJH2I>.

Livro do aluno:

Atividade E

Um texto não é somente a reunião de um conjunto de frases, mas uma forma de interação social e, como tal, atende a certos objetivos. Para compreendermos um texto, é importante que conheçamos o contexto em que foi produzido.

Contexto é um conjunto de situações, a partir das quais se produzem o texto (lugar, tempo, autor, destinatário, intencionalidade etc.) e que permitem sua compreensão.

Vamos assistir ao vídeo “Escritor Ricardo Azevedo – vida e obra” para conhecermos o autor dos contos que estamos estudando. Após o vídeo, participe da discussão seguindo o roteiro de perguntas:

1. Como foi a infância do autor?
2. O que na infância de Azevedo influenciou para que ele se tornasse um escritor?
3. Você acredita que para ser um bom escritor é necessário ser bom leitor?
4. Sobre o que o autor escreve?
5. O que motivou Azevedo a escolher esses temas?
6. Ele escreve pensando em qual público?

Registre aqui o que mais chamou sua atenção em relação ao escritor Ricardo Azevedo

Atividade F

Você agora irá ouvir uma história chamada “Dona Boa-Sorte mais Dona Riqueza”, de Ricardo Azevedo. Preste atenção e divirta-se!

Responda:

7.O texto que você leu é: () um poema () um convite () um conto maravilhoso () uma lenda

8.O objetivo desse texto é: (a) fazer refletir (b) informar (c) passar uma lição de moral (d) convidar

9.Marque as características desse texto:

() Pode ter, como personagens, pessoas do povo e, às vezes, seres extraordinários (fadas, bruxas etc.).

() Seus personagens são animais.

() Fazem parte da tradição oral e ganham versões à medida que são recontados.

- Releia o texto e depois responda:

10. Personagem é quem participa da história. Quais as personagens desse texto?

11.De acordo com o texto, como vivia o homem?

12.O que o homem sempre fazia ao acordar?

13.Como eram os nomes das mulheres que apareceram querendo ajudar o camponês trabalhador?

14.Como Riqueza disse que ajudaria o homem?

15.Ao ter dinheiro, o homem resolveu seus problemas?

16.Você acha que dinheiro resolve tudo na vida? Por quê?

17.Após todas essas reflexões sobre o conto, responda: Qual é temática abordada no texto?

Oficina V- Apresentando as características discursivas do gênero (parte I)

Instrução ao professor:

Objetivos: Abordar os elementos essenciais da narrativa: tempo, personagem, enredo, narrador e espaço.

Ações didáticas: O conto “Os onze cisnes da princesa”, de Ricardo Azevedo. Oralmente, conduza a leitura para assegurar que os alunos tenham compreendido o texto. Entregar para os alunos a **Atividade G**. Explique aos alunos que ao final eles construirão um mural com as características do conto que serão definidas no decorrer das atividades. Ao final das atividades, retomar as respostas dos alunos para a sessão “Concluimos que...”. Estimulá-los a expor suas conclusões e ponderar acerca da pertinência em relação ao gênero. Compor, coletivamente, o esquema que sintetiza as características do conto maravilhoso. Transpor para o mural o esquema produzido coletivamente.

Aporte teórico-metodológico: a produção do mural tem o objetivo de compor a memória das aprendizagens “um gesto didático fundador no âmbito do ensino, segundo proposta de pesquisadores do Grupo de Genebra” (BARROS, 2013, p. 111). Sendo assim, ele será alimentado no decorrer das oficinas e os alunos deverão ser estimulados a recorrer a ele sempre que necessário. O mural deve ser bem organizado e fixado em sala de aula em lugar visível que facilite consultas posteriores

Livro do aluno:

Atividade G

Narrativa em prosa: um texto é escrito em prosa quando é organizado em frases contínuas formando parágrafos.

Elementos da narrativa:

1. Narrador: aquele que conta uma história. Pode ser: uma das personagens da história; aquele que só observa o que acontece na história e conta aos leitores/ouvintes.

-Releia um trecho do conto “Os onze cisnes da princesa”, de Ricardo Azevedo:

“Aquele noite, a princesa decidiu que era melhor fugir do castelo. Esperou todo mundo dormir, saiu pela janela, pegou a estrada e foi andando”.

1. Que alternativa corresponde ao narrador do conto que você leu?
O narrador:

() é uma das personagens () só observa o que acontece

2. Como ficaria escrito o trecho em questão se quem narrasse a história fosse a princesa? Reescreva o trecho fazendo as adaptações necessárias.

2. Espaço: lugar onde ocorrem as ações, os fatos. Uma das características dos contos maravilhosos é que os fatos podem ocorrer em espaços ou lugares muitas vezes indeterminados, indefinidos.

Dizemos que o espaço é indeterminado ou indefinido quando não há indicação precisa do lugar. Nos contos maravilhosos, essa característica é utilizada para garantir a universalidade do conto, pois quanto mais generalizados forem os elementos narrativos, maior será o número de pessoas que se identificarão com a história narrada.

3. Identifique no conto “Os onze cisnes da princesa” palavras e/ou expressões que indiquem onde acontece a história e as escreva aqui.

4. Ao longo do conto aparecem palavras e expressões que indicam onde a narrativa se desenvolve, mas não dão uma indicação exata do lugar. Observe: “E assim a princesa acabou indo morar numa fazenda distante”. Você consegue dizer onde, exatamente, é essa fazenda?

Personagens: elementos que dão vida à história, fazendo com que ela aconteça. Muitas vezes, tanto nas narrativas orais quanto escritas, as personagens não são nomeadas, são identificadas por diferentes características, como as relações de parentesco.

5. Quais são as personagens do conto “Os onze cisnes da princesa”?

6. As personagens são nomeadas/identificadas?

7. Em relação à princesa, qual é o parentesco das demais personagens do conto?

8. Quais personagens podem ser identificadas pelas características a seguir?

Viúvo; cruel feiticeira; moça bonita; onze moços.

9. Outra característica dos contos maravilhosos é a presença de personagens que representam a luta do bem contra o mal. O personagem central, considerado o mais importante, e que representa o bem chama-se **PROTAGONISTA**. Em oposição ao protagonista, e representando o mal, aparece o **ANTAGONISTA**, personagem que rivaliza com o protagonista. Geralmente é o vilão.

No conto “Os onze cisnes da princesa”, indique quem desempenha o papel de protagonista e de antagonista.

Tempo: o tempo em que se desenvolve a história pode ser determinado com marcadores que indicam dia, ano, horas. Quando não há esses marcadores precisos, o tempo é indeterminado. Observe alguns indicativos de tempo utilizados no conto “Os onze cisnes da princesa”: “Era uma vez...”; “Um dia...”; “Aquele noite...”; “E o tempo foi passando...”; “Os anos se passaram...”.

Como você pode perceber, os marcadores de tempo retirados do conto são imprecisos, pois não indicam certamente quando os fatos aconteceram ou a duração exata deles. Isso porque a atemporalidade da narrativa é uma característica dos contos maravilhosos.

10. Copie outras expressões do texto que indicam que o tempo em que os fatos acontecem é indeterminado.

Enredo: construído pelas ações da narrativa, os fatos de desenrolam formando a trama da história.

11. Qual é a ação do rei, expressa nos três primeiros parágrafos, que dá início à trama da história?

12. Nos parágrafos seguintes (até o 6º), encontramos as ações da rainha bruxa. Quais são elas?

13. Em uma palavra, como você define as atitudes da rainha bruxa em relação aos seus enteados? O que a rainha bruxa fez é algo possível de ser feito no mundo real?

14. Os enredos dos contos maravilhosos falam de sentimentos comuns a todos nós, como: ódio, inveja, ciúme, ambição, rejeição e frustração. Além disso, há, obrigatoriamente, a presença de elementos, ambientes e personagens mágicos que fazem com que a narrativa se distancie do mundo real.

Indique outros elementos do conto que são inadmissíveis no mundo real.

Oficina VI- Apresentando as características discursivas do gênero (parte II)

Instrução ao professor:

Objetivos: Abordar os momentos da narrativa, fases constituintes da planificação textual do conto maravilhoso e seu funcionamento discursivo.

Aporte teórico-metodológico: Optamos por uma adaptação da planificação proposta por Bronckart (2012), mais adequada à etapa de ensino. Assim, sugerimos a organização da narrativa a partir dos momentos: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Ações didáticas: Promova a leitura do conto “Moço bonito imundo”; depois, encaminhe a **Atividade H** e com o resultado dê continuidade à produção do mural (memória das aprendizagens).

Na sequência, organize os alunos em duplas para que realizem a atividade “Texto quebra-cabeça” (**Atividade I**). O objetivo dessa atividade é desenvolver a capacidade de ordenar os acontecimentos seguindo os momentos da narrativa, de forma a garantir a progressão textual. A seguir, o gabarito da atividade:

Situação inicial	Coco Verde e Melancia Era um fazendeiro muito rico. Dono de terras, usinas, gado e enormes plantações. O homem também teve uma filha que era uma coisa mais linda. A menina estudava na escola da cidade. Lá conheceu e começou a gostar de colega de classe. Onde um ia o outro estava. Onde um estava o outro ia.
Conflito	Acontece que o menino era pobre. O fazendeiro soube da amizade da filha. Soube que um não largava do outro. Soube que os dois passaram o tempo todo juntos. O homem não gostou nem um pouco. Falou com o professor. Mandou a menina mudar para o período da tarde. Assim, achava ele, os dois, sem se ver nem se encontrar, acabariam esquecendo aquele amor.
Clímax	Mas como a menina gostava muito do menino e o menino gostava muito da menina, os dois fizeram um plano. Num pé de serra, nenhum caminho da escola, tem um arvoredor. Seria ali o lugar secreto dos dois. O combinado era que sempre que um deles, voltando ou indo para a escola, passasse por lá, deixaria uma carta escondida. Para o caso de alguém descobrir as cartas, inventaram dois apelidos. O menino passou a ser Coco Verde. A menina passou a ser Melancia.
Desfecho	E assim, mesmo sem se ver, os dois, através de cartas, continuaram conversando, trocando ideias, comentando a vida, contando sentimentos, cada um gostando cada vez mais e mais do outro. E o tempo passou. [...] AZEVEDO, Ricardo. <i>No meio da noite escura tem um pé de maravilha!</i>. São Paulo: Ática, 2007. p. 40-53.

Livro do aluno:

Atividade H

Leia o conto: “Moço bonito imundo”, de Ricardo Azevedo.

Após a leitura: o texto que nós acabamos de ler foi organizado a partir de uma sequência de acontecimentos chamada de **momentos da narrativa**. Assim como o enredo é estruturado pelas ações que ocorrem na narrativa, os momentos da narrativa constituem o enredo.

Os momentos de uma narrativa são, geralmente, organizados da seguinte forma: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Podemos entender essa organização a comparando com uma situação de montanha russa: Seria emocionante uma montanha russa em linha reta? O carrinho andaria sempre na mesma direção, do mesmo jeito, qual emoção isso traria? Comparado à montanha russa, a narrativa pode ser assim representada:



1. Identifique no conto “Moço bonito imundo” os acontecimentos correspondentes a cada um dos momentos da narrativa. Complete o quadro abaixo registrando uma síntese desses acontecimentos:

Atividade I

Recorte as partes do texto e cole-as ordenando para que o texto siga uma sequência narrativa. Em seguida, nomeie as partes do texto de acordo com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Oficina VII- Apresentando as características linguístico-discursivas do gênero (parte I)

Instrução ao professor:

Objetivos: Abordar a função dos sinônimos na construção dos sentidos do texto; compreender a função da expressão “Era uma vez...” utilizada no início dos contos; reconhecer o tempo verbal predominante; identificar organizadores temporais e espaciais.

Aporte teórico-metodológico: essa oficina permitirá aos alunos analisar os efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas utilizadas no gênero. É essencial que os aspectos linguísticos sejam reconhecidos no texto e que sejam analisados a partir de sua função na composição do conto.

Segundo Pavani e Machado (2003, p. 75),

A literatura constitui-se de imagens que se manifestam nos textos através de símbolos, objetos concretos que evocam múltiplos significados, e de metáforas, imagens construídas a partir de combinações que buscam exprimir o que as palavras, por si só, não conseguem. Desse modo, o texto literário ultrapassa seu sentido referencial.

Sendo assim, as reflexões propostas pelas atividades que se seguem objetivam desvelar os sentidos construídos a partir da análise e da interpretação dos textos.

Ações didáticas: Retomar a leitura do conto “Moço bonito imundo” (**Atividade J**); estimular os alunos a contarem a história a partir do que se lembram da leitura.

Orientar o desenvolvimento das atividades que abordam o tempo verbal do conto maravilhoso (**Atividade K**). É importante que os alunos percebam que o tempo passado é predominante por se tratar de uma narrativa de fatos ancorados em um passado longínquo, o que confere um distanciamento da realidade. Da

mesma forma, ressaltar a utilização da expressão “Era uma vez” como clichê dos contos maravilhosos e que auxiliam no afastamento do real. Em seguida, conduzir as atividades que objetivam identificar os marcadores temporais e espaciais e sua função na construção da narrativa. Para a atividade em grupo, organizar a turma em 10 grupos, cada um deles deverá ficar responsável por um conto de Azevedo. Os marcadores assinalados pelos alunos deverão compor uma lista de possibilidades para consultas posteriores a ser fixada no mural.

Livro do aluno:

Atividade J

Já lemos o conto “Moço bonito imundo”, você se lembra da história para compartilhar com a turma? Vejamos!!!

1. Logo no início do conto, o moço encontra-se com uma figura que lhe faz uma proposta e promete deixá-lo rico. Quem é esse ser?

2. Releia o conto até o parágrafo 33. Você vai perceber que o autor usou diferentes nomes para se referir ao ser. Copie todos os nomes que você encontrar:

Os nomes que você listou são considerados SINÔNIMOS - palavras que, apesar de diferentes, têm o mesmo significado ou significados muito parecidos dentro de determinado contexto.

É essencial que você analise o contexto em que a palavra está inserida para compreendê-la como um todo. Exemplo: no trecho que você leu, foi utilizada a palavra cão. Veja como essa palavra é definida no dicionário Aurélio:

Cão: 1. Animal mamífero de quatro patas, domesticado pelo homem desde os tempos remotos. 2. Peça de arma de fogo que percute espoleta. 3. O demônio.

3. No conto “Moço bonito imundo”, o que significa cão?

Para que servem os sinônimos?

4. Converse com seu professor, dê sua opinião, ouça a opinião dos colegas e, depois, assinale as alternativas que expressam as funções dos sinônimos em um texto:

- () Evitar repetição nas retomadas () Indicar o tempo das ações
- () Dar ritmo à leitura () Estimular a imaginação
- () Enriquecer o texto () Ajudar a construir a personagem.

Atividade K

Tempo verbal

Leia o início do conto “Moço bonito imundo”:

Era uma vez um homem muito pobre. Viviam com a mulher e o filho num casebre na beira da estrada. Seu filho era um moço forte e bonito.

O homem já tinha idade. Um dia trabalhando na terra, sentiu-se mal, foi para a cama e morreu. Pouco tempo depois sua mulher morreu também.

Sozinho no mundo, sem família, sem dinheiro, sem trabalho, o moço achou que o único jeito era largar tudo e sair por aí. [...]

5. Pinte todos os verbos que você encontrar no trecho.

6. Qual o tempo verbal que predomina () presente () passado () futuro?

7. Observe: “Vive com a mulher e o filho num casebre na beira da estrada. Seu filho é um moço forte e bonito”. Qual é o efeito de sentido provocado pela mudança do tempo verbal?

8. Seu professor vai apresentar a você uma coletânea de contos; observe como os textos são iniciados, isto é, qual expressão se repete?

A expressão “Era uma vez” é constante no início dos contos maravilhosos. Isso porque essas histórias situam-se no tempo passado, no mundo da imaginação. O “Era uma vez” funciona como uma cápsula do tempo que imediatamente nos transporta para um passado longínquo, em um mundo de fantasia.

9.Complete: Nos contos maravilhosos utilizamos os verbos no _____ e, no início, a expressão _____ transporta o leitor para um mundo de fantasia.

Marcadores temporais

10.No trecho do conto destacado, além do tempo passado marcado pelos verbos (era, vivia, morreu etc.), há outras palavras que ajudam a reconhecer o tempo em que a história acontece. Identifique que palavras são essas e registre aqui:

Essas palavras e expressões são chamadas de marcadores temporais e têm a função de organizar a passagem dos fatos e sequenciar a história narrada.

Atenção! Para encontrarmos uma palavra ou expressão que indique tempo podemos fazer a pergunta: QUANDO?

Marcadores espaciais

11.Além de situar o tempo, a narrativa localiza o espaço. Retome o trecho do conto destacado e identifique palavras ou expressões que deem indicação de lugar. Essas palavras e expressões são chamadas de marcadores espaciais e têm a função de localizar onde se passam os fatos narrados.

Atenção! Para encontrarmos uma palavra ou expressão que indique lugar podemos fazer a pergunta: ONDE?

Atividade em grupo: Organizem-se em 10 grupos; cada grupo receberá um conto; a tarefa do grupo será realizar a leitura do conto destacando os marcadores temporais (quando?) e espaciais (onde?). Listar os marcadores encontrados separando-os em duas colunas. Concluída a atividade, o grupo irá socializar com os demais os marcadores encontrados que ficarão expostos no mural para a consulta nos momentos de produção de texto

Oficina VIII- Apresentando as características linguístico-discursivas do gênero (parte II)

Instrução ao professor:

Objetivos: Abordar os sinais de pontuação (ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, ponto final) na construção dos sentidos do texto; apresentar as possibilidades de dar voz às personagens (discurso direto e discurso indireto).

Ações didáticas: faça a leitura do texto indicado no início da atividade (**Atividade L**) conferindo ritmo e entonação adequados, como forma de oferecer um modelo de leitura importante para a compreensão da utilização dos sinais de pontuação.

Conduzir a **Atividade L** - que aborda sobre os sinais de pontuação, atentando-se para a expressividade inerente a cada um dos pontos. Sugerimos que a atividade 3 seja inicialmente realizada em duplas e depois socializada para uma produção coletiva que deverá ser exposta no mural. A atividade 4 pode se constituir em um instrumento de consulta para produções dos alunos; sugerimos que o esquema seja reproduzido no mural.

Livro do aluno:

Atividade J

Leitura do conto: “Coco Verde e Melancia” – Ouça com atenção e acompanhe a leitura que seu professor irá fazer.

Sinais de pontuação

1. Observe a pontuação final de cada uma das frases retiradas, que estão a seguir, do conto que acabamos de ler. Analise o sentido do emprego do ponto e escreva o número correspondente à expressividade que cada uma pode ter de acordo com o quadro:

(1) Apresenta uma declaração em que se nega algo. (2) Expressa ênfase a uma ideia. (3) Expressa uma pergunta. (4) Faz uma declaração em que se afirma algo.

- () Era um fazendeiro muito rico.
- () O homem não gostou nem um pouco.
- () Amo você, Melancia!
- () Pensam que me enganam?
- () O coração do rapaz parou de bater.
- () Tá tudo acabado!
- () Cadê a menina?
- () Nem chorar ele chorava.

Discurso direto e discurso indireto: formas de representar a fala das personagens.

2. Compare os exemplos I e II e responda às questões:

I. O menino disse que voltaria para matar a saudade da família.

II. O menino disse: - Volto para matar a saudade da família.

3. Que diferença se pode observar entre esses dois exemplos?

4. Para que serve o travessão no exemplo II?

5. Releia a fala do pai da menina: “-Tá tudo acabado! Minha filha morreu!”. Reescreva essa frase como se o narrador contasse o que o pai da menina disse, isto é, sem dar a palavra ao homem. Comece com: O pai da menina disse que...

6. Releia um trecho do narrador do conto: “Quando a menina voltou para a casa, o pai, sem avisar nem explicar coisa nenhuma, disse que ela arrumasse as malas. Explicou que ela ia fazer uma viagem”. Reescreva o trecho separando a fala do narrador da personagem e dando a palavra ao homem. Use dois-pontos depois da fala do narrador e travessão antes da fala do homem.

Discurso direto: quando o narrador dá a palavra à personagem, e a fala da personagem vem claramente separada da fala do narrador por travessão ou aspas.

Discurso indireto: quando o narrador conta o que a personagem diz sem dar a palavra a ela.

DICAS: (a) A personagem fala diretamente; (b) O narrador conta o que a personagem diz; (c) É contada indiretamente pelo narrador; (d) É separada da fala do narrador; (e) Chega ao leitor pelas palavras do narrador; (f) É geralmente introduzida por travessão (-) ou vem entre aspas (“”)

Oficina IX- Desenvolvendo o conto

Instrução ao professor:

Objetivos: Ampliar o léxico do aluno relacionado ao universo maravilhoso; estimular a criatividade na composição das personagens do conto.

Ações didáticas: Explique aos alunos que os contos maravilhosos, por estarem inseridos no mundo da imaginação, utilizam palavras peculiares que fazem a diferença na construção do sentido do texto. Como exemplo cite o efeito de sentido provocado pela substituição de casa por casebre; a simbologia que a palavra espelho carrega. Então, entregue a eles a **Atividade M**, que tem por objetivo ampliar o léxico em relação ao universo maravilhoso e compor um banco de palavras para consulta a ser fixado no mural.

Para tornar a atividade mais dinâmica, você pode sugerir que os alunos participem de um jogo em que, agrupados em duplas ou trios, preencham a lista de palavras. Quando todos os grupos tiverem terminado, medeie o processo de conferência, pontuando com 5 pontos palavras que se repetiram em mais grupos e com 10 pontos palavras exclusivas do grupo. Aquelas palavras que não têm relevância para a construção do maravilhoso não pontuam. Ao final somar a pontuação.

O objetivo desta atividade é estimular a criatividade dos alunos na composição das personagens principais (protagonista/

antagonista) do conto que irão escrever. Para tanto, é necessário previamente retomar a função dessas personagens no desenvolvimento do enredo do conto. Entregue aos alunos a **Atividade N** e conduza a discussão proposta. Em seguida, explique que farão uma apresentação para a turma, quando os alunos deverão vir caracterizados de acordo com as personagens que a dupla criou. Ainda na Atividade N há um espaço para que descrevam as características dessas personagens. No dia estipulado para a apresentação, os alunos deverão apresentar-se como as personagens que criaram e descreverem-nas para a turma, que poderá sugerir adaptações.

Livro do aluno:

Atividade J

A tarefa é elaborar uma lista de palavras que remetam ao universo maravilhoso dos contos. Podem ser personagens, lugares, ações, características, enfim, qualquer palavra que pode ser utilizada nos contos maravilhosos. Você e seu grupo de colegas podem pesquisar em outros contos.

ABC do Era uma vez...

A de _____ B de _____

C de _____ D de _____ etc.

Atividade N

Você aprendeu que nos contos maravilhosos as personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história.

A personagem que desempenha o papel principal chama-se protagonista. Nos contos maravilhosos, o **protagonista** costuma ser um herói ou uma heroína.

A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque sua ação atrapalha a do protagonista, seja porque suas características são opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

As descrições dos personagens acontecem de acordo com os aspectos físicos (altura, cor de cabelo, pele, olhos, beleza ou não etc.), com o modo de ser, isto é, como são psicologicamente (medroso, corajoso, esperto, mal, bravo, violento, bom, caridoso, companheiro etc.). Às vezes, é o comportamento da personagem que mostra como ela é.

Vamos construir as personagens dos contos que produziremos em sala?

Para isso, as duplas que produzirão os contos irão se caracterizar como as personagens das histórias que pretendem escrever. Vale usar fantasia, fazer maquiagem, enfim, use sua criatividade!

Oficina X- Produção inicial

Instrução ao professor:

Objetivos: Produzir o conto maravilhoso; averiguar o desenvolvimento das capacidades dos alunos na produção escrita do conto maravilhoso.

Ações didáticas: Entregue aos alunos a **Atividade O**, que contém um roteiro que auxilia no planejamento do texto a ser escrito pelos alunos. O aluno deverá planejar: para quem o texto será escrito? qual o papel que o aluno deve representar no texto produzido? qual o objetivo dessa produção? onde este texto será publicado? Relembre aos alunos que os textos produzidos farão parte da coletânea de contos a ser publicada no final da sequência didática.

Sugerimos que a produção seja feita em duplas, em um trabalho colaborativo, como forma de compartilhar os conhecimentos apreendidos até então.

Oriente os alunos a acessarem o mural que serve como suporte às memórias das aprendizagens.

O roteiro que auxilia o aluno no planejamento do texto baseia-se na técnica de EC denominada *story-line* (PAVANI; MACHADO, 2003), que consiste na construção de uma síntese da história que servirá como fio condutor para a escrita.

Livro do aluno:

Atividade O

Chegou o momento de você produzir um conto maravilhoso. Em seu conto, você terá que abordar um tema referente aos sentimentos humanos e às relações sociais. Você deve decidir por: um(a) protagonista; o que ele ou ela deseja; alguém ou alguma coisa que o ajude; e assim sucessivamente até à conclusão feliz do seu conto.

Oficina XI- Revisando o texto

Instrução ao professor:

Objetivos: Revisar a produção inicial do conto.

Ações didáticas: esta etapa deve proporcionar atividades de revisão que verifiquem se o texto produzido pelos alunos cumpre a sua função social, se está de acordo com as características trabalhadas nas oficinas e se respeita as convenções de escrita da Língua Portuguesa. Sugerimos que o processo de revisão siga as seguintes etapas:

O processo de revisão do conto inicia-se com a autoavaliação. Entregue aos alunos a **Atividade P** composta por um roteiro que conduzirá a análise do texto produzido. Explique a eles que, no momento de reescrita, os apontamentos realizados poderão ajudá-los a adequar o texto.

Em seguida, cada dupla revisará o texto de outra dupla utilizando um roteiro de análise (**Atividade Q**). A revisão entre pares propicia a interação que contribui para que os alunos participem ativamente não só da sua aprendizagem, mas também da dos colegas. Distribua um texto para cada dupla e oriente-os na revisão. Finalizado o processo, recolha as atividades e encaminhe-as aos autores dos contos para que possam conferir os apontamentos e sugestões feitos pelos colegas.

Em relação à correção textual do professor, sugerimos que a faça de forma textual-interativa, por meio de comentários ou notas esclarecedoras que promovam o diálogo entre professor e aluno. O professor pode seguir o mesmo roteiro de revisão sugerido aos alunos, fazendo anotações nos textos produzidos.

Livro do aluno:

Atividade P

Releia seu texto observando se ele está adequado ao que foi proposto. Considere os itens abaixo e anote para cada um dos itens: está bom / precisa melhorar.

Critérios para a revisão da produção do conto maravilhoso

O tema é pertinente? O texto tem a presença de elementos maravilhosos? O texto apresenta situação inicial? O texto apresenta complicação? O texto apresenta clímax? O texto apresenta desfecho? O tempo é indeterminado? O espaço remete ao mundo da imaginação? O protagonista e o antagonista estão bem caracterizados? Empregou o narrador em 3ª pessoa? O tempo verbal é o passado? Empregou organizadores temporais e espaciais? Empregou os sinais de pontuação de forma adequada? Empregou o discurso direto e o indireto para dar voz ao narrador e às personagens? A linguagem empregada no texto está adequada aos destinatários? O texto está distribuído em parágrafos?

Atividade Q

Leia o texto de seu colega e avalie de acordo com os mesmos critérios com que você avaliou o seu.

Oficina XII- Reescrevendo o conto

Instrução ao professor:

Objetivos: Reescrever o conto.

Ações didáticas: Retome com os alunos a planificação do conto a partir das memórias de aprendizagem dispostas no mural. Entregue aos alunos a **Atividade R** que conduz às tarefas simplificadas de produção.

Livro do aluno:

Atividade R

Chegou o momento de reescrever o conto. Para isso, retome as aprendizagens que estão dispostas no mural e participe da conversa conduzida pelo seu professor e reveja as anotações realizadas por você em sua lista de verificação e as que seu colega fez.

Oficina XIII- Finalizando a interação

Instrução ao professor:

Objetivos: Compartilhar com a comunidade escolar a coletânea de contos produzida pela turma.

Ações didáticas: este é o momento de socializar as produções dos alunos. É a etapa final da sequência didática. Um momento muito importante, pois o texto produzido por seus alunos passa a cumprir sua função social, transpondo os limites da sala de aula e alcançando toda a comunidade escolar. Sugerimos que seja organizado um evento de lançamento do livro, quando os alunos, agora autores, poderão autografar a coletânea produzida pela turma.

Livro do aluno:

Atividade S:

Chegamos ao final do nosso projeto de escrita. Agora, você já é autor de um conto e, com ele, ajudará a compor a coletânea de contos da turma. Temos algumas decisões a tomar:

- 1.Qual será o título da coletânea? 2.Quem escreverá a dedicatória?
- 3.Em que dia faremos o lançamento do nosso livro? 4.Quem iremos convidar?

Referências

AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha!* 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p.171-193.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Micheli; SCHENEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard.

Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.41-70.

GUSSO, Angela Mari; DALLA-BONA, Ana Elisa. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 69- 84, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/05.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portal-deperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 10 dez. 2019.

MANCELOS, João de. *Introdução à escrita criativa*. 4.ed. Lisboa: Colibri, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná*: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PAVANI, Cinara Ferreira; MACHADO, Maria Luiza B. *Criatividade: atividades de criação literária*. Porto Alegre: UFGS, 2003.

SENA-LINO, Pedro. *Curso de escrita criativa I*. 3.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n.52, p.85-101, abr./jun. 2014.

CAPÍTULO 2

O gênero discursivo conto de fadas como instrumento orientador do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Evelta Santos de Oliveira,
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Considerações iniciais

Este capítulo apresenta uma proposta didática, elaborada em pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, em 2019. De natureza qualitativo-interpretativa e de cunho interventivo, notadamente uma pesquisa-ação¹, na área da Linguística Aplicada, a pesquisa priorizou o processo, não os resultados finais, em contexto de 5º ano do Ensino Fundamental, mobilizando o gênero discursivo² *conto de*

¹ De acordo com Franco (2005), a pesquisa-ação requer um mergulho na *práxis* do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes e o não familiar que sustenta as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Franco (2005) argumenta que a imbricação entre pesquisa e ação insere o pesquisador, de forma efetiva, no universo da pesquisa, conduzindo-o, naturalmente, a pressupostos epistemológicos de base dialética. Nesse prisma, i) a *práxis* deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e, vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; iii) a interpretação dos dados só pode se realizar em contexto; iv) o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias. (FRANCO, 2005).

² Segundo Duarte (2015), nem todos os estudiosos diferenciam gêneros discursivos e gêneros textuais. Alguns usam um termo em detrimento do outro, para demarcar a vertente teórico-metodológica adotada. De acordo com Rojo (2005), a designação “gêneros do discurso ou discursivos” é adotada por auto-

fadas tradicional como instrumento motivador e integrador das atividades pedagógicas de leitura, de escrita e de análise linguística.

Em um passado não muito distante, a preocupação com o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa voltava-se, principalmente, aos aspectos gramaticais teórico-prescritivos, resultando em um apagamento das possibilidades de integração dos processos de leitura, de escrita e de análise linguística contextualizada a práticas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros discursivos/textuais e as práticas sociais, por eles balizadas, não recebiam a devida atenção e não tinham espaço em sala de aula. Na maioria das escolas, como mencionado, havia a predominância do ensino tradicional, por meio de aulas expositivas, cujo processo de ensino e de aprendizagem centrava-se no professor, único detentor do saber. Nesse contexto, restava ao aluno apenas o papel de receptor passivo, uma vez que a interação em sala de aula era praticamente inexistente.

Atualmente, a realidade é outra; ou deveria ser! Vivemos em um processo de inovação tecnológica e pedagógica, em que não somente o professor é o detentor do saber. Os alunos passaram a ser protagonistas do processo educativo, participando ativamente das aulas, visto que informações e conhecimentos estão disponíveis na internet, permitindo maior circulação dos saberes. Nesse contexto, Rojo (2009) apresenta que um dos principais objetivos da escola é justamente possibilitar aos alunos a participação em várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida cidadã, de maneira ética, crítica e democrática.

res que se fundamentam, sobretudo, na obra do Círculo de Bakhtin e seus comentadores. Já a vertente que adota a terminologia “gêneros de texto ou textuais” ancora-se, dentre outros, nos trabalhos de Bronckart, Adam e Marcuschi. Considerando que ambas as vertentes apresentam contribuições teórico-metodológicas ao ensino de Língua Portuguesa, logo de saída, esclarecemos que, neste trabalho, adotamos a terminologia “gêneros discursivos”, por pautarmos, essencialmente, na teoria bakhтинiana dos gêneros discursivos e em seu método sociológico para análise dos enunciados concretos.

Especificamente, em relação aos aspectos didático-pedagógicos do ensino de Língua Portuguesa, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) já apresentavam propostas que valorizavam as variedades e pluralidade de uso linguístico, em diversos gêneros discursivos orais e escritos, no ensino fundamental e médio, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes.

Na condição de parceiro mais experiente das interações, em sala de aula, é atribuição docente a seleção do gênero adequado a cada situação didático-pedagógica, bem como a organização dos conteúdos, em forma de conjunto de atividades, mediados pelo gênero selecionado, segundo evidenciado nos PCN. Sob tal ótica, atuando como mediador entre o aluno e o conhecimento científico, cabe ao professor elaborar, organizar, aplicar e avaliar atividades contextualizadas e sequenciadas nas práticas escolares. (VYGOTSKY, 1994).

Seguindo essa orientação, as *Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão* (DCEM) postulam: “a definição do método didático é fundamental na organização das práticas pedagógicas da escola, pois, além de definir a forma de organização e de abordagem dos conteúdos escolares, determina o tipo de aprendizagem pretendida” (MARANHÃO, 2014, p. 21). Ademais, consoante o documento, “os atributos da aprendizagem dos alunos estão diretamente vinculados ao tipo de método utilizado no processo de ensino”. (MARANHÃO, 2014, p. 21).

Cientes, pois, da responsabilidade delegada ao docente, na pesquisa desenvolvida, selecionamos, como mencionado, o gênero discursivo *conto de fadas tradicional* como instrumento articulador dos eixos de ensino, abordando-o em uma turma de 5º ano de uma escola do município Caxias, Maranhão, onde uma das autoras exerce o ofício docente.

A escolha do gênero justifica-se mediante o fato de que as histórias populares as quais chamamos de *contos de fadas* sempre exerceram grande fascínio entre as crianças e pré-adolescentes, tendo expressiva influência sobre o contexto social e cultural, de diferentes épocas. Como toda obra de arte, o *conto de fadas* é uma

representação e, como tal, serve como instrumento valioso ao estudo da natureza humana. Seu vínculo com a oralidade auxilia na tentativa de reconstrução do passado, condição fundamental para uma reflexão no momento presente. Em seu conteúdo, tais histórias trazem informações importantes acerca da realidade local, do momento histórico e da cultura da região onde estão inseridas, possibilitando, de forma dialógica e dialética, réplicas discursivas na atualidade.

No livro *A psicanálise dos contos de fadas*, Bettelheim (2007) evidencia que os *contos de fadas* são ímpares, à medida que se constituem obra de arte integralmente compreensível para a criança, como nenhuma outra forma de arte o é. Consoante o autor, o significado mais profundo dos *contos de fadas* será diferente para cada pessoa; e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida.

Considerando, então, a singular importância da abordagem dos *contos de fadas* para a formação e desenvolvimento dos jovens leitores, acreditamos que a proposta didática, aqui apresentada, pode corroborar um ensino mais contextualizado e produtivo de Língua Portuguesa. Para tanto, o trabalho fundamenta-se na teoria dialógica dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e no Projeto de Trabalho Docente-Discente, proposta didático-pedagógica versada por Gasparin (2009), com respaldo na Pedagogia Histórico-Crítica, Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels.

Ensino de Língua Portuguesa e gêneros discursivos

Para Marcuschi e Dionísio (2005), a escola precisa ensinar a língua em situações reais de uso. Nesse sentido, faz-se necessário mudar a forma como o ensino de Língua Portuguesa ainda é realizado em diversos contextos educacionais, nos quais não se considera, efetivamente, a dimensão dialógica e interativa da linguagem. Ainda de acordo com os autores, é preciso colocar o aluno em contato com os diferentes gêneros discursivos, uma

vez que, consoante Bakhtin (2003, p. 302), eles “organizam a nossa fala quase da mesma forma que a organizam as formas gramaticais (sintáticas)”.

O estudo dos gêneros discursivos teve maior atenção a partir do trabalho de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, referências para a pesquisa sobre gêneros até os dias atuais. Antes das postulações bakhtinianas, os estudos concentravam-se na área da retórica, gramática e literatura, sem, no entanto, a devida preocupação com a “[...] natureza linguística do enunciado”. (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Em *Estética da criação verbal*, no capítulo *Gêneros do discurso*, ao discorrer sobre gêneros, Bakhtin (2003, p. 302, grifos nossos) postula:

Os gêneros do discurso organizam a nossa fala quase da mesma forma que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. *Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.*

Na visão do autor, os gêneros são responsáveis por delinearem as formas de construção e acabamento dos enunciados, desempenhando importante papel na interação humana, que, segundo Duarte (2015, p. 46), consiste em: 1) orientar o enunciador, em seu processo de elaboração discursiva, determinando as formas de construção e valoração de seu enunciado; 2) orientar o interlocutor no reconhecimento do acabamento do

enunciado, demarcando os sentidos possíveis, no processo de recepção do discurso de outrem, e as formas e momento de réplica discursiva.

Os gêneros discursivos estão presentes em todos os atos de comunicação feitos por meio da fala ou da escrita. É o que se observa em Bakhtin (2003) quando o autor aponta que a utilização da língua se dá por meio de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana, os quais refletem os objetivos comunicativos dessas esferas. Assim, os gêneros são os tipos, as formas como os enunciados são utilizados.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) afirma que os enunciados são formados por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, o que torna a concepção de cada um imprescindível para a compreensão da proposta de gêneros discursivos do autor. Ao denominar os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (2003) mostra que tais tipos podem sofrer modificações. As sociedades se desenvolvem, sofrem influências de outras culturas ou de outros tantos fatores com os quais a língua tem relação direta ou simplesmente mudam com o passar do tempo.

Os gêneros, portanto, surgem como formas de interação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, sendo moldados pelo contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Tendo isso em vista, a compreensão é que os gêneros são dinâmicos, podendo modificar-se com o passar do tempo, bem como também podem surgir e desaparecer e se diferenciar de uma região ou cultura para outra.

Gênero discursivo *conto de fadas tradicional*

No livro *Os sete contos de fadas*, Kupstas (1993) pontua que os *contos de fadas* são narrativas muito antigas e que, logo no começo, não se destinavam às crianças, constituindo-se mitos difundidos por inúmeros povos, como os hindus, os persas, os gregos e os judeus. Essas primeiras histórias eram, na verdade, expressões narrativas de conflitos entre o homem e a natureza.

Nessa linha de pensamento, Coelho (1987, p. 16) ressalta que a verdadeira origem dos *contos de fada* “perde-se na poeira dos tempos”, uma vez que nasceram em meio aos diálogos orais dos povos orientais, difundindo-se pela Europa, mais precisamente na Alemanha, Gália, Península Ibérica, Ilhas Britânicas, localidades nas quais os celtas constituíram-se, historicamente, como povo. Dessa forma, não é possível precisar uma data sobre o surgimento de tais histórias.

Segundo Duarte (2015), em suas primeiras manifestações, os *contos de fadas* eram contados por e para adultos, em diferentes circunstâncias e propósitos; entretanto, no século XVII, destinavam-se, quase exclusivamente, às moças e às crianças, visto haver uma finalidade moralizante. Só a partir do século XVIII, por meio do trabalho dos Irmãos Grimm e Andersen, os contos passaram a ser destinados, sobretudo, às crianças. Em decorrência, argumenta a autora, *contos de fadas* e literatura infantil passaram a ser concebidos como termos sinônimos.

A ascensão da ideologia burguesa, ocorrida no século XVIII, favoreceu a criação de uma literatura destinada às crianças. Desse modo, o gênero discursivo *conto de fadas* foi um dos mais utilizados para a disseminação dos valores burgueses de tipo ético e religioso, inculcando nas crianças e nos adolescentes um determinado papel social e uma visão de mundo. De acordo com Duarte (2015), o trabalho dos Irmãos Grimm e Andersen contribuiu, significativamente, para acentuar a ideologia cristã veiculada nesse tipo de literatura. Essa concepção, ainda segunda a autora, é questionada, confrontada na/pela modernidade tardia.

Longe de ser uma mera historinha para fazer criança dormir, “o *conto de fadas* carrega em si a essência da natureza/existência humana, complexa, mística, incerta”, ocasionando dificuldades para sua definição (DUARTE, 2015). Por sua vez, Merege (2010) expõe que chegar a uma definição precisa da natureza e dos limites do gênero é uma tarefa difícil, pois, além da impossibilidade de apontar uma origem e uma cronologia exatas para os *contos de fadas*, também não há como determinar, com exatidão, sua transmissão ao longo dos séculos.

Para melhor elucidar, na sequência, transcrevemos um quadro, elaborado por Duarte (2015), que sintetiza a dimensão social dos *contos de fadas tradicionais*, ou seja, retrata suas condições de produção.

Quadro 1 – Contexto de produção do gênero *conto de fadas tradicional*

Produtor	Autores que compilaram histórias contadas e recontadas, de forma oral, desde tempos remotos, cuja origem perde-se no tempo, adaptando-as ao contexto de produção de seus cronotopos. Destacam-se Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.
Finalidade	Propagar valores/ensinamentos morais e éticos, vinculados, principalmente, à espiritualidade cristã, por meio de histórias sobrenaturais que giram em torno de uma problemática existencial/espiritual nas quais o herói busca a transcendência do <i>eu</i> , purificando-se por meio dos desafios enfrentados.
Interlocutor	Pessoas de todas as idades, em especial, o público infanto-juvenil e pessoas ligadas à esfera acadêmico-escolar.
Local de circulação	Estabelecimentos de ensino, bibliotecas, cinemas, sites, reuniões sociais, casas residenciais, etc.
Momento de produção	Séculos XVII, XVIII e XIX.

Fonte: Adaptado de Duarte (2015, p. 154)

O sinuoso percurso dos *contos de fadas*, muito sinteticamente retratado, permite melhor compreender a complexidade de se

tomar o gênero como objeto de estudo e instrumento orientador do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Em concordância com Merege (2010), consideramos os *contos de fadas* verdadeiros tesouros enraizados em nossas vidas, patrimônio cultural da humanidade; encantam-nos, atraem-nos e, de certa forma, ensinam-nos o caminho da perseverança e da fé, outrora pagã, agora cristã.

Nesse sentido, para apropriar-se do gênero *conto de fadas tradicional* faz-se necessário desvelar a gênese de tais histórias, compreendendo, inicialmente, seu *conteúdo temático*, ou seja, os conteúdos ideologicamente conformados, que se tornaram dizíveis, em uma situação específica e única, por meio do gênero. (ROJO, 2005). Além disso, é preciso delinear sua *dimensão composicional* e de *estilo*, retratando suas marcas linguístico-enunciativas (estilo). Segundo Bakhtin (2003), as dimensões constituintes dos gêneros (tema, forma composicional e estilo) são essenciais e indissociáveis, devendo ser consideradas sempre em associação ao contexto de produção.

O conteúdo temático – objeto de sentido – dos *contos de fadas tradicionais* é constituído na interação, sujeito a variadas alterações conjunturais, de natureza espiritual/ética/existencial. Em sua origem, como destacado, os contos narravam aventuras relacionadas ao sobrenatural, especificamente, vinculadas ao espiritualismo pagão dos celtas. Assim, as histórias centravam-se nos mistérios do além-vida, na *transcendência do eu*, isto é, a realização interior do ser humano, uma vez que se concebia a existência terrena como um rito de passagem para uma dimensão superior.

Dessa forma, por refletirem e refratarem conteúdos essenciais e universais da condição humana, os *contos de fadas tradicionais* abordam tópicos variados: amor (espiritual, incondicional, eterno, amor maior), inveja, ciúme, ambição, traição, rivalidade, medo, ódio, morte, fé (espiritualidade), abandono, egoísmo, crueldade, obsessão, humildade, pureza, coragem, beleza, fealdade etc. Como os gêneros acompanham o processo evolutivo da sociedade, atendendo às necessidades enunciativas das esferas de atividade humana, torna-se compreensível que, nos contos dos

Irmãos Grimm e Andersen, o maravilhoso pagão deu lugar ao maravilhoso cristão.

Em relação à construção composicional, Bakhtin (2003) postula que a dimensão diz respeito aos procedimentos de disposição, organização e acabamento dos enunciados, considerados na articulação com a situação enunciativa. O *conto de fadas tradicional* é um gênero, cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, que envolve a capacidade de *mimesis* da ação por meio da criação de uma intriga no domínio do verossímil. Pelo fato de seus textos-enunciado apresentarem elementos sobrenaturais, o gênero *conto de fadas tradicional* pertence, especificamente, à *literatura insólita*. Logo, o principal elemento a ser destacado, em sua construção composicional, é a irrupção do maravilhoso. (Todorov, 2007). Dessa maneira, os *contos de fadas* podem contar ou não com a presença de fadas, mas, obrigatoriamente, fazem referência ao uso de magia, encantamentos, ou seja, algum *evento insólito* que desvele o *maravilhoso*.

Em sua estrutura narrativa sempre há uma *situação inicial de tranquilidade*, que é quebrada por uma perda, uma necessidade, uma aspiração, um dever a ser cumprido ou uma maldição lançada. No que concerne às personagens, geralmente são poucas, mas sempre há a protagonista, a antagonista e personagens secundárias. A protagonista, quase sempre, é apresentada no início da narrativa, logo após a introdução da expressão “era uma vez”, que comumente marca o início dos *contos de fadas*. Dessa forma, na maior parte das vezes, há a restauração da situação de tranquilidade inicial. No conto *Cinderela* e *Branca de Neve*, por exemplo, o equilíbrio inicial é restaurado mediante a união amorosa. De acordo com Betelheim (2007), todo *conto de fadas* deve apresentar, necessariamente, *fantasia, recuperação, escape e consolo*.

Em concordância com Coelho (2000), destacamos que, de forma geral, os *contos de fadas tradicionais* apresentam os seguintes elementos: i) Onipresença da metamorfose; ii) Uso de talismãs; iii) A força do destino; iv) O desafio do mistério ou do interdito; v) A reiteração de números, principalmente 3 e 7 (ligados à simbologia esotérica); vi) Magia e divindade; e vii) Valores ético-

-ideológicos, com predomínio de valores humanistas, ética maniqueísta, idealização do papel social da mulher.

No que diz respeito ao estilo, o enunciador mobiliza os recursos linguístico-expressivos que julga necessários para introduzir seu interlocutor no mundo maravilhoso, onde tudo é possível. Nesse enfoque, os contos evidenciam uma disjunção do mundo discursivo, visto que o conteúdo temático refere-se a fatos distantes do contexto enunciativo, ancorados em uma origem temporal disjunta. Em decorrência, o enunciador assume a posição social de um contador de histórias, que, a rigor, não possui amplo conhecimento sobre o fato narrado. Assim, ele sabe, apenas, aquilo que presenciou ou que lhe foi contado.

Objetivando legitimar a posição social assumida, o enunciadador-contador de histórias emprega os verbos “dizer” (dizem que) e “garantem” (garantem que) na 3ª pessoa do plural. Com esse procedimento busca criar um efeito de verdade, na medida em que passa a impressão de contar uma história que, de fato, aconteceu, em determinado tempo-espço. Em outras palavras, a história narrada não foi, simplesmente, inventada, mas recontada. Nesse sentido, o narrador consegue, de certa forma, manter sua visão limitada aos acontecimentos testemunhados ou relatados por outras pessoas. Entretanto, em diversos dos *contos de fadas* tradicionais é possível verificar a onisciência do narrador.

Por narrar fatos efetivados distantes do momento da enunciação, há predomínio do tempo verbal do mundo narrado: pretérito perfeito, imperfeito e futuro do pretérito do indicativo (era, caíam, costurava, olhou, espetou, caíram, pareceu, deu, morreu, casou e podia, por exemplo). A ordenação das ações, por conseguinte, realiza-se de forma linear, havendo, então, progressão temporal na narrativa. Não obstante, os marcadores temporais são empregados de forma genérica, uma vez que as histórias pertencem ao mundo maravilhoso. (Era uma vez; Um dia, no meio do inverno; enquanto costurava; pouco tempo depois; um ano mais tarde, etc.). De igual forma, os marcadores espaciais também são termos genéricos, que não permitem a identificação do exato local onde as ações se desenrolam.

Os adjetivos constituem importante recurso linguístico-expressivo, uma vez que possuem, muitas vezes, o poder de quebrar a suposta neutralidade do enunciador. No excerto: “Era uma dama *belíssima*, mas *orgulhosa e arrogante*, e não podia suportar a ideia de que alguém fosse mais bonita que ela”, nitidamente, o narrador emite sua apreciação valorativa sobre a segunda esposa do pai de Branca de Neve, a qual possuía características, segundo sua visão, não condizentes com sua singular beleza. A conjunção adversativa “mas” aponta a divergência entre suas características. Os adjetivos funcionam também como intensificadores das virtudes e/ou defeitos das personagens. Ao descrever as características de Branca de Neve, o enunciador mobiliza uma série de adjetivos, os quais, constituintes de figuras de linguagem, intensificam a beleza exuberante da menina. Importante ressaltar que, devido ao fato de os contos pautarem-se em uma visão maniqueísta, os heróis/heroínas sempre são descritos por meio de adjetivos de valoração positiva; aos antagonistas cabem os adjetivos com valoração negativa/pejorativa.

Por possuir cunho moralizante, o contador procura utilizar uma linguagem simples e direta a fim de despertar o interesse e a compreensão das crianças. Em decorrência, há predomínio de frases curtas de ordem direta. (Era uma vez uma rainha; A rainha morreu depois do nascimento da criança; Três gotas de sangue caíram sobre a neve; seu marido, o rei, casou-se com outra mulher). A referência realiza-se por meio de anáforas pronominais de 3ª pessoa e nominais por repetição (Era uma vez *uma rainha*. Um dia, no meio do inverno, quando flocos de neve grandes como plumas caíam do céu, *ela* estava sentada a costurar). As figuras de linguagem mais recorrentes, nos contos tradicionais, por conseguinte, são as comparações e as metáforas. Em relação à linguagem, os textos pertencentes ao gênero em foco apresentam linguagem verbal culta, simples e direta, bem como linguagem não verbal, consoante destacado, na seção anterior.

Para melhor compreensão das dimensões constituintes do *conto de fadas tradicional*, apresentamos, no quadro a seguir, as principais marcas de regularidade do gênero em pauta, a partir da configuração bakhtiniana.

Quadro 2 – Síntese da caracterização do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*

Conteúdo temático	• Objeto de sentido Constituído na interação, sujeito a variadas alterações conjunturais/ avaliativas, perpassando diversos assuntos. • Assuntos Variados e relacionados à busca da realização interna, a transcendência do <i>eu</i>: ✓ Ambição; ✓ Amor; ✓ Ciúme; ✓ Egoísmo; ✓ Fé; ✓ Inveja; ✓ Medo; ✓ Morte, ✓ Obsessão; ✓ Ódio; ✓ Rivalidade; ✓ Traição, etc.
---------------------------------	--

Construção composicional

- ✓ Texto curto, desenvolvido em prosa, que se inicia, comumente, com a expressão “era uma vez”;
- ✓ Narrador, quase sempre, onisciente;
- ✓ Conflito único e condensação de personagens, que, dificilmente, sofrem alterações de caráter ao longo da narrativa;
- ✓ Personagens *tipo* (*o rei, a fada, a princesa*), que desempenham funções no grupo social a que pertencem;
- ✓ Presença ou não de fadas;
- ✓ Irrupção do maravilhoso, ou seja, algum evento insólito, que não causa nenhum tipo de surpresa aos personagens, nem aos leitores;
- ✓ Enredo que se desenrola dentro da *magia feérica*: reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, objetos mágicos, anões, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida;
- ✓ Situação inicial de tranquilidade, rompida por uma perda, responsável por desencadear o desenvolvimento da narrativa;
- ✓ Restauração da situação de equilíbrio inicial;
- ✓ Ordenação temporal e causal dos eventos e ações;
- ✓ Ensino moral ou ético, que pode ser explícito ou implícito. Nos contos de Perrault, a moral aparece demarcada após o final da história, em forma de apêndice, geralmente em versos. Nas histórias dos Irmãos Grimm e Andersen, a moral é construída, implicitamente, ao longo do texto.

Estilo
(Marcas
linguístico-
enunciativas)

- ✓ Linguagem culta, simples e direta;
- ✓ Marcadores temporais e espaciais empregados de forma genérica (era uma vez, certo dia, num belo dia, foram felizes para sempre, há muitos e muito anos, num reino distante, muito longe daqui, em um velho castelo, perto de uma grande floresta, etc.);
- ✓ Predomínio do tempo verbal do mundo narrado (pretérito perfeito, imperfeito e futuro do pretérito do indicativo);
- ✓ Adjetivação constante;
- ✓ Referenciação por meio de anáforas pronominais de 3ª pessoa e nominais por repetição;
- ✓ Emprego de vocábulos referentes à magia feérica e à ideologia cristã;
- ✓ Recorrência de comparações e metáforas;
- ✓ Predomínio de ordem direta da oração;
- ✓ Discurso direto marcado por meio de aspas.

Fonte: Duarte (2015, p. 171)

As características apresentadas demonstram as principais marcas de regularidade do gênero *conto de fadas tradicional*; no entanto, é necessário atentar-se ao fato de que alguns textos pertencentes ao gênero em questão podem retratar instabilidades, visto haver, consoante postulações de Bakhtin (2003), uma relativa estabilidade nos gêneros do discurso. É exatamente isso que acontece com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, no que diz respeito ao conteúdo composicional, já que, no seu enredo, não aparecem fadas, reis, princesas, príncipes, bem como outros elementos comuns à maioria dos *contos de fadas*. Por esta razão, ao se classificar um gênero discursivo, é preciso considerar não

apenas as suas dimensões, mas principalmente, a sua finalidade social. O *conto de fadas* tradicional, por exemplo, pode facilmente se confundir com outros gêneros que se desenvolvem por meio da narrativa, como o *mito* e o *conto maravilhoso*.

Coadunando-nos às postulações dos teóricos do Círculo de Bakhtin, os quais asseveram o caráter dinâmico e maleável dos gêneros, consideramos que o mais importante é compreender por que determinado conteúdo é abordado, em uma determinada situação social de interação, e por que as esferas sociais da atividade humana constroem certos tipos de enunciados com determinada forma composicional e estilo – as marcas linguístico-enunciativas que, por serem específicas, conferem *relativa* regularidade aos gêneros.

Não obstante a singular relevância do contexto enunciativo para a análise dos enunciados concretos e a imprecisão de suas características, o referido Círculo não desconsidera os aspectos formais. Para Bakhtin e seus pares, todo gênero – tipo histórico de enunciado – é constituído de *forma* e *conteúdo*, não sendo um desses elementos, de forma isolada, responsável pelo delineamento das características de um determinado gênero. Em outras palavras, não se pode categorizar um gênero apenas por suas propriedades formais; todavia elas são importantes para a construção e acabamento dos enunciados.

Apresentadas e comentadas as principais marcas de regularidade do gênero *conto de fadas tradicional*, bem como seu contexto de produção, na sequência, elucidamos o Projeto de Trabalho Docente-Discente.

Projeto de Trabalho Docente-Discente

Visando propiciar aos professores a operacionalização da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), na prática de sala de aula, Gasparin (2009) criou uma proposta pedagógica denominada Projeto de Trabalho Docente-Discente, doravante PTD, que tem como marco referencial a teoria dialética do conhecimento, na

vertente do Materialismo Histórico-Dialético, para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino e de aprendizagem, bem como a ação docente-discente.

Nessa proposta didática, o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material (prática social dos homens e processos de transformação da natureza por eles forjados). Desse modo, essa metodologia propicia o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, visando transformá-los em conhecimento científico, por meio de um ensino contextualizado. Nesse enfoque, Gasparin (2009, p. 4-5) esclarece:

[...] consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente à prática, não já como prática inicial, mas *como práxis, unindo contraditoriamente, de forma inseparável, a teoria e a prática* em um novo patamar de compreensão da realidade e de ação humana.

No trecho transcrito, evidencia-se que o conhecimento erige-se principalmente a partir de uma base material. Contudo, é possível inferir, a partir da explanação do autor, que o conhecimento humano não ocorre somente pela mediação da realidade material e da ação do homem sobre essa realidade, tendo em vista que diferentes esferas de atividade humana também se constituem expressões que exercem tal função. Assim, “é a existência social dos homens que gera o conhecimento.” (GASPARIN, 2009, p. 4).

Nessa lógica, a reflexão sobre o processo histórico de transformações sociais possibilita a construção do conhecimento, que, em um constante devir, implica “continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços” (GASPARIN, 2009, p. 4). Por configurar-se como uma teoria crítica, a PHC e a didática dela resultante concebem a educação como um elemento construído historicamente pelos/para os homens.

Sobre o processo educativo, Gasparin (2009, p. 5) enfatiza que se deve “educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito”. Se o sujeito adquire conhecimentos nas interações sociais estabelecidas entre os homens, pautadas em uma base material, uma proposta pedagógica fundamentada na teoria dialética do conhecimento, inevitavelmente, toma como ponto de partida e de chegada a prática social dos sujeitos da educação.

Entendemos, portanto, que por meio do levantamento dos conhecimentos empíricos dos alunos, pode-se dar início à teorização dos saberes, transformando-os em conhecimento científico, que, ao final do processo, volta-se à prática social do educando, sistematizado, teorizado, compreendido em sua finalidade social. Tão importante quanto à prática social inicial, o momento da teorização constitui-se de grande relevância, pois é determinante para a construção do pensamento abstrato. “A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões.” (GASPARIN, 2009, p. 7).

Em decorrência disso, não cabe ao professor mera transmissão dos conteúdos e conceitos prontos. Seu papel, ao contrário do ensino tradicional, não é depositar teorias. O que se propõe é a tomada deste construto teórico-analítico como fundamento epistemológico de uma proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, priorizando os gêneros discursivos como eixo de progressão e de articulação curricular e seus enunciados concretos como reais objetos de ensino.

No terceiro passo da metodologia dialética, retorna-se à prática social para transformá-la. Referente a isso, Gasparin (2009, p. 7) explica que, “depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la.” Partindo desse princípio, após compreender teoricamente um gênero, o aluno será capaz de melhor utilizá-lo em suas práticas sociais,

realizando, por exemplo, leituras críticas dos textos pertencentes ao gênero estudado.

As três fases do método dialético de construção do conhecimento, brevemente elencadas – prática/teoria/prática – têm como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual dos educandos, para, a partir deles, instigar ações docentes na zona de desenvolvimento proximal desses sujeitos, a fim de atingir um novo nível de desenvolvimento atual – denominado potencial, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. (GASPARIN, 2009).

O Quadro 3 esclarece melhor a proposta didática de Gasparin (2009, p. 159):

Quadro 3: Estrutura do Projeto de Trabalho Docente-Discente

PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)	TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)			PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial)
Prática social inicial do conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática social Final do conteúdo
1) Apresentação do conteúdo. 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo

Fonte: Gasparin (2009, p. 159).

Os cinco passos que constituem o Projeto de Trabalho Docente-Discente exigem um novo modo de pensar os conteúdos os quais devem englobar, de forma contextualizada, diversas áreas do conhecimento humano. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os estudantes em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos para que sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política.

Explicitadas as concepções teórico-metodológicas assumidas, neste trabalho, apresentamos o PTD elaborado e aplicado, de forma exitosa, em uma turma de quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Caxias/MA. Ressaltamos que o PTD, aqui apresentado, não se constitui um modelo pronto e acabado, mas sugestões didáticas passíveis de adaptações sempre que o professor julgar necessário para atender às necessidades de cada turma e seus reais objetivos.

Projeto de Trabalho Docente-Discente para o conto *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm)

I Prática social inicial dos conteúdos

Nota ao Professor: Esta etapa será trabalhada por meio de questionamentos orais, a fim de preparar e motivar a abordagem do assunto.

1 Anúncio do conteúdo

1.1 Preparando a abordagem do conteúdo

a) Há várias histórias que conhecemos por meio do que nossos pais, avós ou amigos nos contaram. Essas histórias, normalmente, iniciam-se com um “Era uma vez [...]” e terminam quase sempre com um lindo “[...] felizes para sempre”. Elas fazem parte do mundo da fantasia, trazendo personagens como bruxas, fadas, magos, príncipes, cavalos encantados, duendes, dentre outros

elementos mágicos. Vocês lembram os nomes de algumas dessas histórias? Quais?

b) De que forma entraram em contato com essas histórias?

c) Dentre as histórias que vocês lembram, qual foi a que mais gostaram? Por quê?

d) E com relação aos personagens, tem algum, em especial, de que mais gostaram? Por quê?

Nota ao Professor: Após esses questionamentos, exibir o *trailer* do filme *Deu a louca na Chapuuzinho I*.

e) Ao assistir ao *trailer* do filme *Deu a louca na Chapuuzinho I*, vocês se lembraram de alguma história? Qual história? O que fez vocês se lembrarem dessa história?

f) Vocês poderiam citar alguns personagens que aparecem no *trailer* do filme e, também, na historinha que vocês citaram?

g) Dentre os personagens citados, existem alguns com os quais vocês mais se identificam? Por quê?

h) Os personagens e a historinha aos quais o filme faz referência são muito conhecidos, não é verdade? Vocês sabem como são chamadas histórias como essas?

Nota ao professor: Depois desses questionamentos, relacionar na lousa os conteúdos que serão estudados:

1.2 Conteúdo:

1. Gênero discursivo *conto de fadas tradicional*.

2. Conto *Chapuuzinho vermelho*, na versão dos irmãos Grimm.

3. O contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo.

1.3 Objetivos

Geral: Conhecer a dimensão histórico-social do gênero conto de fadas *tradicional*, compreendendo-o como patrimônio histórico da humanidade, e suas marcas de regularidade.

Específicos:

1. Identificar e compreender o contexto de produção do conto *Chapeuzinho Vermelho*.
2. Identificar o conteúdo temático e assuntos predominantes nos *contos de fadas* tradicionais bem como a finalidade discursiva.
3. Reconhecer as características composicionais e estilísticas dos contos, como recursos enunciativos.
4. Ler criticamente *contos de fadas* tradicionais e suas réplicas discursivas.

1. Vivência cotidiana do conteúdo

Nota ao professor: Objetivando diagnosticar, de forma mais dinâmica e descontraída, o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo, a abordagem continuará a ser feita oralmente, por meio de exibição de slides.

1. O que os alunos já sabem:

1. Por que as pessoas escrevem *contos de fadas*?

2. Por que alguns contos são chamados *contos de fadas*?
3. Quais tipos de personagens sempre aparecem nos *contos de fadas*?
4. Vocês sabem o nome de alguns escritores de *conto de fadas*? Quais?
5. Quem, geralmente, costuma ler contos como o da *Chapeuzinho Vermelho*?
6. Todos os *contos de fadas* têm um final feliz? Na nossa cultura, você conhece algum que tem um final triste?

Nota ao professor: Neste momento, mostrar aos alunos, por meio do projetor multimídia, algumas imagens de elementos presentes em *contos de fadas* como, por exemplo, castelos, princesas, fadas, varinhas mágicas etc. Também, serão projetadas imagens que não remetem a *contos de fadas*.

7. Vocês sabem quais dessas imagens fazem referência a *contos de fadas*? Como vocês identificaram isso?
8. Será que todos os *contos de fadas* possuem uma fada como personagem?
9. Há quanto tempo vocês acham que tais histórias são contadas?
10. O conto *Chapeuzinho Vermelho* traz algum ensinamento? Qual?

2. O que os alunos gostariam de saber a mais:

1. O que vocês gostariam de saber a mais sobre *contos de fadas tradicionais*?
2. O que vocês gostariam de saber a mais sobre o conto *Chapeuzinho Vermelho*?

3. Além do *conto Chapeuzinho Vermelho*, existe outro que despertou o seu interesse a ponto de desejar obter mais informações sobre ele? Qual?

II Problemática

Nota ao professor: As atividades desta etapa serão feitas por escrito, contando com o auxílio de dicionários e textos para pesquisa. Aqui, os problemas detectados, na prática social inicial, serão problematizados, dando-se início à teorização do conteúdo espontâneo do aluno.

1. Dimensões do conteúdo:

1.1 Dimensão conceitual

1. Agora que estamos estudando o gênero discursivo *contos de fadas*, precisamos saber o significado de algumas palavras, concorda? Busque, então, no dicionário, o significado das palavras a seguir: *conto*, *fada* e *tradicional*, para uma conversa sobre a etimologia das palavras em análise.
2. Depois de realizar a pesquisa, explique, com suas palavras, o que um texto precisa ter para ser considerado um *conto de fadas*.
3. Tente explicar, agora, por que histórias como as de *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *Branca de Neve*, dentre outras, são denominadas *contos de fadas tradicionais*.
4. Você conhece algumas histórias que apresentam características estruturais ou temáticas semelhantes aos *contos de fadas tradicionais*? Pode citar?

1.2 Dimensão histórico-cultural

Para refletir: Você já imaginou como surgiram os *contos de fadas*? Vamos descobrir? O que acha de conversarmos um pouquinho sobre essa questão? Então leia o texto *A origem dos contos de fadas*³ e desvende a gênese dessas encantadas histórias. Em seguida, anote brevemente suas impressões sobre o assunto, pois logo mais iremos discutir a temática com os colegas.

Agora que você já leu o texto sobre a origem dos *contos de fadas*, responda às seguintes questões:

1. Como surgiram os *contos de fadas*?
2. Como os primeiros *contos de fadas* eram reproduzidos/transmitidos? Por quê?
3. Podemos afirmar que os primeiros *contos de fadas* foram feitos para crianças? Justifique sua resposta.
4. Em que momento histórico, os *contos de fadas* começaram a ser compilados? O que você sabe sobre esse período?
5. Quais as principais diferenças existentes entre os primeiros contos e os *contos de fadas* que conhecemos atualmente?
6. Você conhece alguns escritores que fizeram adaptações em alguns contos para que eles pudessem ser mais bem aceitos pela sociedade? Quais escritores? Por que eles precisaram fazer essas adaptações?

Refletindo um pouco mais: Você já ouviu falar em dois escritores chamados *Jacob e Wilhelm Grimm*, mais conhecidos como *Irmãos Grimm*? O texto abaixo traz algumas informações sobre eles.

³ PORTAL EDUCACIONAL DA REDE RECORD. Disponível em: www.escolakids.com. Acesso em: 10 dez. 2019.

Jacob Grimm (1785-1863)
Wilhelm Grimm (1786-1859)

Com seu irmão Wilhelm, o linguista e escritor Jacob Grimm, fundador da filologia alemã, dedicou-se a recolher contos populares de regiões de língua alemã. Publicada em dois volumes, em 1812 e 1815, a coletânea *Contos da infância e do lar* trazia piadas, lendas, fábulas, anedotas e narrativas tradicionais de toda sorte. Além, é claro, dos *contos de fadas* que associamos aos irmãos Grimm – como *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Rapunzel* e *João e Maria*. De início, o projeto dos irmãos era erudito: queriam preservar impressa a cultura oral “pura” do povo alemão, ameaçada pela urbanização e industrialização. Mas, ao longo dos anos e das várias edições que a compilação teve, o público-alvo foi mudando: a edição compacta, publicada em 1825, reunindo apenas cinquenta das histórias, já era voltada para crianças, e tinha cunho educativo. (MACHADO, 2010).

1. Há palavras desconhecidas no texto? Pesquise no dicionário o significado das que você não conhece e anote para posterior discussão.
2. De acordo com o texto, quais *contos de fadas* podem ser associados aos irmãos Grimm? Você já leu alguns desses contos?
3. Com qual objetivo os Irmãos Grimm recolheram contos populares de regiões de língua alemã?
4. Você concorda que os irmãos Grimm contribuíram para o desenvolvimento dos *contos de fadas*? De que forma?

1.3 Dimensão social

1. As histórias das quais estamos falando são muito conhecidas principalmente entre crianças e adolescentes desde algum tempo, não são? Basta que você pergunte a alguém mais velho como, por exemplo, seu pai, mãe, tios, tias, avós, para ter certeza de que eles

conhecem ao menos alguma versão delas. Você sabe dizer por que essas histórias tão antigas continuam sendo lidas até os dias atuais?

2. Os temas abordados nos *contos de fadas* permanecem os mesmos em todos os tempos? Por que isso acontece? Comente sua resposta.

3. Ideologia, em um sentido amplo, significa *aquilo que seria ou é ideal*. Este termo possui diferentes significados podendo representar um conjunto de *ideias, pensamentos, doutrinas* ou visões de mundo de um indivíduo ou de determinado grupo, orientado para suas ações sociais e políticas. Nesse sentido, é correto afirmar que os *contos de fadas* tradicionais transmitem algumas ideologias? Você poderia citar alguns exemplos?

1.4 Dimensão escolar:

1. É importante trabalhar com *contos de fadas* nas escolas? Por quê?

2. Na sua escola, há atividades que promovem a leitura de textos literários como os *contos de fadas tradicionais*?

3. Os *contos de fadas* possibilitam apenas uma interpretação? Justifique.

1.5 Dimensão religiosa:

Podemos afirmar que os *contos de fadas* se relacionam a crenças religiosas? Quais?

1.6 Dimensão financeira

Há algum ganho financeiro com os *contos de fadas tradicionais*?

II Instrumentalização

Nota ao professor: Nesta etapa, os conhecimentos serão aprofundados por meio do trabalho com atividades de leitura e de análise linguística. Este é o momento de fazer a leitura e a discussão do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, bem como apresentar explicações a respeito do contexto de produção

e dimensões constituintes do gênero. Durante a realização da atividade, propor as seguintes questões:

Atividades referentes ao contexto de produção

1. Quem é o produtor do texto?
2. Quem, provavelmente, são os leitores desse texto?
3. Qual sua finalidade social?

Atividades referentes ao conteúdo temático

1. Qual é o assunto abordado na história?
2. Por que Chapeuzinho, mesmo sabendo dos conselhos da mãe, conversou com um estranho?
3. Toda escolha acarreta consequências. Quais foram as consequências da desobediência de Chapeuzinho?
4. Você já agiu como Chapeuzinho, fazendo escolhas contrárias às orientações de seus pais? Por quê?
5. O que a floresta representava para *Chapeuzinho Vermelho*?
6. Para você, nos dias atuais, o que a floresta pode representar? E o lenhador?

Atividades referentes à construção composicional e ao estilo (marcas linguístico-enunciativas)

1. O conto *Chapeuzinho Vermelho* é uma narrativa chamada *conto de fadas*. Quase todos os *contos de fadas* costumam começar com expressões bem típicas e tradicionais. Para confirmar, observe trechos a seguir e assinale apenas o trecho que se refere a um *conto de fadas*:

- (A) “Menina igual a Madalena, duvido que exista outra. Teimosa, desobediente, malcriada (...)”
- (B) “Era uma vez, num reino muito distante, um rei (...)”
- (C) “Maria Helena é uma moça muito bonita. Desde criança seu maior sonho é ser artista de novela”.

2. A situação inicial de tranquilidade dos *contos de fadas*, geralmente, é quebrada por algum motivo. Em *Branca de Neve*, por exemplo, quando a rainha morre, uma madrasta malvada entra na história causando conflitos, por ser orgulhosa e arrogante. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há um conflito que quebra a situação inicial de tranquilidade? Qual?

3. Nos *contos de fadas*, é comum a presença de objetos e seres encantados. Em *Chapeuzinho Vermelho*, há algum elemento mágico ou situação mágica e impossível de acontecer em nossa realidade? Qual?

4. Você observou que nos *contos de fadas* aparecem com bastante frequência as características físicas e psicológicas dos personagens? Então, identifique as principais características da personagem *Chapeuzinho Vermelho*, *do lobo* e *da Vovozinha* presentes no texto, anotando-as no seguinte quadro:

CARACTERÍSTICAS	POSITIVAS	NEGATIVAS
Chapeuzinho Vermelho 		
Lobo 		
Vovozinha 		

Que efeito de sentido as características atribuídas a cada personagem trazem ao texto?

Como você já sabe, a maior parte dos *contos de fadas* apresenta alguma moral, ou seja, uma lição que pode ser seguida pelos leitores. Qual é a mensagem ou lição que pode ser identificada no conto *Chapeuzinho Vermelho*?

IV Catarse

Nota ao professor: Nesta etapa, realiza-se uma síntese do conteúdo trabalhado. Para isso, os alunos realizarão atividades que buscam verificar se houve apropriação dos novos conhecimentos sobre o gênero *conto de fadas tradicional*.

1. Como surgiram os *contos de fadas*? Qual a importância de Charles Perrault, Jacob e Wilhelm Grimm (Irmãos Grimm) e Hans Christian Andersen para o desenvolvimento dos *contos de fadas*?

2. O que um texto precisa ter para ser considerado um *conto de fadas tradicional*?

3. Assinale a alternativa que contenha apenas características do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*:

() Elemento mágico, muitos adjetivos e advérbios, predominância de verbos no passado (pretérito perfeito e imperfeito), lição de moral, personagens muito bondosos, personagens muito malvados, situação inicial de tranquilidade, final feliz.

() Elemento mágico, tempo e espaço bem definidos, predominância de verbos no presente.

() Ausência de lição de moral, poucos adjetivos, tempo e espaço indeterminados.

d) Agora, elabore uma nova versão para o conto *Chapeuzinho Vermelho*, considerando as discussões realizadas em sala, bem como o enredo do filme *Deu a louca na Chapeuzinho I*. Siga as orientações do professor para a produção do seu texto.

V Prática social final

Nota ao professor: Nesta etapa, ocorre uma nova proposta de ação a partir do conteúdo internalizado. Se houve, então, apropriação do conhecimento, o aluno será capaz de elencar suas intenções e transformá-las em ações em suas práticas sociais. Não cabe ao professor, portanto, mensurar a nova prática social dos discentes. Espera-se, no entanto, que os alunos apresentem a intenção de tornarem-se leitores de gêneros literários maravilhosos, expressando postura crítica diante de *contos de fadas* tradicionais e os textos/filmes que os revisitam, na contemporaneidade.

Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, uma possibilidade de encaminhamento didático para abordagem do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, mobilizando-o como instrumento orientador do processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito às práticas pedagógicas de leitura, de escrita e de análise linguística.

Considerando o fato de que o PTD apresentado foi implementado, com êxito, por uma das autoras, em sala de aula do quinto ano, postulamos que a adoção do gênero discursivo *conto de fadas tradicional* como instrumento orientador aliado à metodologia do PTD, se mediada por um bom planejamento didático, que priorize a pesquisa e a participação ativa dos alunos envolvidos, em um projeto real de leitura e de escrita, pode desencadear o processo individual de desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal) dos discentes. Além disso, por meio da mediação, ao mobilizar o gênero como instrumento orientador de suas ações, o professor ressignifica seus

conhecimentos, transformando, na pesquisa-ação, sua própria prática docente.

Diante da apresentação de um PTD, na perspectiva histórico-crítica, julgamos haver cumprido os objetivos propostos para este trabalho, resultante de uma pesquisa-ação desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, em 2019, evidenciando que a pesquisa-ação constitui um mergulho na *práxis* dos professores, à medida que permite o estabelecimento da dialógica relação entre docentes e discentes, mediados, no caso, pelo gênero discursivo *conto de fadas tradicional*.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 17.ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- DUARTE, P. C. O. *Era uma vez um estágio em Língua Portuguesa: diálogos sobre a formação docente inicial, o gênero discursivo conto de fadas e suas contrapalavras contemporâneas*. 2015. 504 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 10/08/2018.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- KUPSTAS, M. et al. *Sete faces do conto de fadas*. São Paulo: Moderna, 1993.
- MACHADO, A. M. (Apr.). *Contos de Fadas*: de Perrault, Grim, Andersen & outros. Tradução de Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A, P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A, P. (Orgs.). *A fala e a escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.13-30.

MEREGE, A. L. *Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno*. São Paulo: Claridade, 2010.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TATAR, M. *Contos de fadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 .

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1994.

Anexo

Chapeuzinho vermelho

(Jacob e Wilhelm Grimm)

Era uma vez uma menininha encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam. E entre todos, quem mais a amava era a sua avó, que estava sempre lhe dando presente. Certa ocasião ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. Assentava-lhe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, a mãe da menina lhe disse: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e a garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, se sentindo fraquinha, e estas coisas vão revigorá-la. Trate de sair agora mesmo antes que o sol fique quente demais, e quando estiver na floresta olhe para a frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrar nada para a avó. E

quando entrar, não se esqueça de dizer bom dia, e não fique bisbelhotando pelos cantos da casa.”

“Farei tudo que está dizendo”, Chapeuzinho Vermelho prometeu a sua mãe.

Sua avó morava lá no meio da mata, a mais ou menos uma hora de caminhada da aldeia. Mal pisava na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com o lobo. Como não tinha a menor idéia do animal malvado que ele era, não teve um pingão de medo.

“Bom dia, Chapeuzinho Vermelho” disse o lobo.

“Bom dia, senhor lobo” ela respondeu.

“Aonde está indo tão cedo, de manhã, Chapeuzinho Vermelho?”

“À casa da vovó”.

“O que é isso debaixo do seu avental?”

“Uns bolinhos e uma garrafa de vinho. Assamos ontem e a vovó, que está doente e fraquinha, precisa de alguma coisa para animá-la”, ela respondeu.

“Onde fica a casa da sua vovó, Chapeuzinho?”.

“Fica a um bom quarto de caminhada, mata a dentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pela aveleiras que crescem em volta”, disse Chapeuzinho Vermelho.

O lobo pensou com seus botões: “Esta coisinha nova e tenra, vai dar um petisco e tanto! Vai ser mais suculenta que a velha. Se tu fores realmente matreiro, vais papar as duas.”

O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por um tempo. Depois disse: “Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que não para e olha um pouco para elas? Acho que não ouviu como os passarinhos estão cantando lindamente. Acho que está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque.”

Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e pensou. “Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra para chagar lá, com certeza.”

Chapeuzinho Vermelho deixou a trilha e correu para dentro do bosque à procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá e ia atrás dela. Assim, foi se embrenhando cada vez mais na mata.

O lobo correu direto para a casa da avó da Chapeuzinho e bateu à porta.

“Quem é?”

“Chapeuzinho vermelho. Trouxe uns bolinhos e vinho. Abra a porta.”

“É só levantar o ferrolho”, gritou a avó. Estou fraca demais para sair da cama.”

O lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer uma palavra, foi direto até a cama da avó e a devorou inteira. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas.

Enquanto isso Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para outro à cata de flores. Quando tinha tantas no braço que não podia carregar mais, lembrou-se de repente de sua avó e voltou para a trilha que levava à casa dela. Ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e, ao entrar na casa, teve uma sensação tão estranha que pensou: “Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó, mas hoje estou me sentindo muito aflita.”

Chapeuzinho vermelho gritou um olá, mas não houve resposta. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto. Parecia muito esquisita.

“Ó avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para melhor te escutar!”

“Ó avó, que olhos grandes você tem!”

“É para melhor te enxergar!”

“Ó avó, que mãos grandes você tem!”

“É para melhor te agarrar!”

“Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem!”

“É para melhor te comer!”

Assim que pronunciou estas últimas palavras, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho.

Saciando o seu apetite, o lobo deitou-se de costas na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto. Um caçador que por acaso ia passando junto à casa pensou: “Como essa velha está roncando muito alto! Melhor ir ver se há algum problema.” Entrou na casa e, ao chegar junto à cama percebeu que havia um lobo deitado nela.

“Finalmente te encontrei, seu velhaco”, disse “faz muito tempo que ando à sua procura.”

Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria quando atinou que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda poderia salvá-la. Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou um gorro vermelho, mais algumas, e a menina pulou fora gritando: “Ah, eu estava tão apavorada! Como estava escura a barriga do lobo.”

Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga. Mais que depressa Chapeuzinho Vermelho catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com elas. Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que suas pernas bambearam e ele caiu morto.

Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram radiantes. O caçador esfolou o lobo e levou a sua pele para casa. A avó comeu os bolinhos, tomou o vinho que a neta lhe levava, e recuperou a saúde. Chapeuzinho Vermelho disse consigo: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir.”

Há uma história sobre uma outra vez em que Chapeuzinho Vermelho encontrou um lobo quando ia para casa da avó, levando-lhes uns bolinhos. O lobo tentou fazê-la desviar-se da trilha, mas Chapeuzinho Vermelho estava alerta e seguiu em frente. Contou à avó que encontrara um lobo e que ele a cumprimentara. Mas que tinha olhado para ela com um jeito tão mau que “se não estivéssemos num descampado, teria me devorado inteira.

“Pois bem”, disse a avó. “Basta trancar a porta e ele não poderá entrar.”

Alguns instantes depois o lobo bateu à porta e gritou: “Abra a porta vovó. É Chapeuzinho Vermelho, vim lhe trazer uns bolinhos.”

As duas não abriram a boca e se recusaram a atender a porta. Então o espertalhão rodeou a casa algumas vezes e pulou para cima do telhado. Estava planejando esperar até que Chapeuzinho Vermelho fosse para casa. Pretendia rastejar atrás dela e devorá-la na escuridão. Mas a avó descobriu suas intenções. Havia um grande cocho de pedra na frente da casa. A avó disse à menina: “Pegue esse balde, Chapeuzinho Vermelho. Ontem cozinhei umas salsichas. Jogue a água da fervura no cocho.”

Chapeuzinho Vermelho levou vários baldes d’água ao cocho, até deixá-lo completamente cheio. O cheiro daquelas salsichas chegou até as narinas do lobo. Ele esticou tanto o pescoço para farejar e olhar em volta que perdeu o equilíbrio e começou a escorregar telhado abaixo. Caiu bem dentro do cocho e se afogou. Chapeuzinho Vermelho voltou para casa alegremente e ninguém lhe fez mal algum.

CAPÍTULO 3

O gênero reportagem infográfica como ferramenta de desenvolvimento de letramentos multissemióticos

Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Considerações iniciais

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)⁴, tendo como pilar metodológico a *pesquisa-ação participativa* (PAIVA, 2019) e como contexto empírico uma disciplina de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, da rede pública estadual de ensino do Paraná, ministrada pela primeira autora do capítulo.

A partir de problematizações observadas no contexto educacional em relação à dificuldade dos alunos em compreender a natureza dos textos multissemióticos, uma vez que há uma percepção vinda do senso comum de que texto é composto apenas por palavras – materialidade verbal –, a pesquisa, fundamentada nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – BRONCKART, 2003) e na sua *engenharia didática* (DOLZ, 2016), objetivou elaborar e desenvolver um projeto de ensino ancora-

⁴ Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da UENP, em 06/06/2018, CAAE: 88798718.0.0000.8123, Parecer: 2.697.279.

do na *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019; BARROS, 2020)⁵, tendo como objeto unificador a reportagem infográfica.

Segundo Dolz (2016), a engenharia didática visa planejar as intervenções dos professores, elaborar dispositivos didáticos para resolver problemas de ensino da língua e atividades e tarefas que regulem as ações de aprendizagem dos alunos. Foi sob essa concepção que a pesquisa percorreu um trajeto que culminou com a elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática do gênero *reportagem infográfica*. Para este capítulo, apresentamos resultados da análise das reportagens infográficas produzidas pelos alunos, comparando as produções iniciais com as finais, a fim de verificar o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, 2015) – de ação, discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas – ao longo do processo interventivo, trazendo nossas conclusões. Antes, porém, trazemos uma breve síntese de alguns conceitos relevantes para a compreensão da engenharia didática na perspectiva do ISD.

Conceitos da engenharia didática do ISD

No âmbito da engenharia didática do ISD, focalizamos, neste texto, os conceitos de capacidades de linguagem, modelização didática e sequência didática de gêneros (SDG). As *capacidades de linguagem*, para o ISD, referem-se às aptidões que um agente-produtor deve ter para empreender uma ação linguageira, ou seja, para produzir um texto, seja oral, escrito ou multissemiótico (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse processo, como sabemos, pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. O ISD classifica essas capacidades de linguagem em três cate-

⁵ Os autores genebrinos falam em “procedimento sequência didática”, já Barros (2020) amplia a discussão ao assumir a sequência didática “de gêneros” como uma metodologia ancorada em bases teóricas de base sociointeracionista.

gorias: *capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas*. A primeira está relacionada às representações da situação de produção, a segunda, às escolhas do nível discursivo e, a terceira, à capacidade de o sujeito realizar operações linguístico-discursivas implicadas à produção textual.

Além desses três níveis de capacidades de linguagem já cristalizadas teoricamente, vem se despontando uma classificação relacionada à natureza, cada vez mais híbrida, dos textos contemporâneos: a capacidade de linguagem multissemiótica. Para Dolz (2015), essa capacidade possibilita ao agente-produtor mobilizar e articular as diferentes linguagens, verbal e não verbal, na produção de um texto multissemiótico.

Embora as capacidades sejam subdivididas em níveis, elas não operam separadamente, sendo que uma depende da outra e juntas mobilizam esquemas para a utilização de um gênero textual. Além disso, elas somente podem ser analisadas no interior de uma ação de linguagem, de forma contextualizada. No nosso caso, a partir da compreensão do que é uma reportagem infográfica e como essa foi transposta a objeto de ensino⁶.

Quanto ao segundo conceito tratado neste trabalho, o de *modelização didática* (cf. DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014; BARROS, 2012), remete a um processo de construção que requer

- certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais (frequentemente, de maneira extremamente fluida e genérica);
- os conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- a determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que, na verdade, não permitem definir uma *zona proximal de desen-*

⁶ Para entender o conceito de transposição didática ver Chevallard (1989).

volvimento, mas que permitem que, pelo menos, esboçemos alguns contornos) (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 180).

O objetivo é, a partir desse processo, delimitar as dimensões ensináveis de um gênero, adequadas a um determinado contexto de ensino, por isso modelo *didático*. Seria uma versão didática do gênero de referência social. Esse modelo é, pois, uma ferramenta que subsidia a elaboração das SDG, a saber, “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”, com a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Um dos aspectos definidores da SDG é seu caráter modular – sequência de atividades organizadas em módulos (que, aqui no Brasil, convencionou-se chamar de oficinas). Para os pesquisadores do ISD, o caráter modular representa o princípio geral no uso das SDG e está associado à diferenciação pedagógica, porque é a partir das dificuldades particulares apresentadas pelos diferentes grupos de alunos que o professor planifica a sua SDG, adaptando as atividades às necessidades dos aprendizes. E, para essa adaptação, o professor precisa:

- analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e invenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Enfim, o trabalho com as SDG visa ao aperfeiçoamento das práticas de linguagens. Nesse processo, o professor exerce um papel importante, pois ele é o engenheiro que irá desenvolver os mecanismos para transformar os conhecimentos científicos em saberes escolares e é ele também quem verifica se são necessárias outras intervenções para a efetivação da aprendizagem do gênero abordado durante as sequências dos módulos.

A reportagem infográfica como objeto social de referência para o ensino

Atualmente, a infografia é bastante pesquisada por várias áreas do conhecimento, sobretudo, relacionadas à Comunicação. Moraes (2013, p. 17), um dos seus estudiosos, concebe os infográficos como “sistemas híbridos, multimodais, que congregam ao mesmo tempo texto e imagem, linguagem verbal e não verbal numa relação em que se complementam mutuamente”. Kanno (2013, p. 11), ao contrário de outros pesquisadores, enfatiza que “o infográfico não tem o poder milagroso de ‘fazer coisas complexas ficarem simples’, ele é apenas a melhor maneira de representar certo tipo de informação”. Nesse sentido, não é todo tipo de informação que pode ser editado pela infografia.

Há várias classificações para o infográfico. Para chegarmos ao conceito de reportagem infográfica, aderimos à subdivisão de Teixeira (2010), que classifica os infográficos em complementares e independentes. Para a autora, complementar

[...] diz respeito àqueles infográficos que estão diretamente vinculados a uma determinada notícia ou reportagem, atuando, nesse caso, como um mecanismo para melhorar a compreensão de algo, possibilitando a contextualização mais detalhada (TEIXEIRA, 2010, p. 52).

Já os infográficos independentes não estão subordinados a uma reportagem. Esse tipo de infografia configura-se como um texto uno, em que informação verbal e não verbal articulam-se para produzir um sentido global a um determinado objeto jornalístico – é o que a autora denomina de *reportagem infográfica* – foco deste trabalho. Esse tipo de infografia está muito presente na esfera jornalística, no contexto atual, conforme destaca a autora, que o define como:

[...] um tipo de narrativa na qual há um texto principal que funcionaria como a introdução/abertura de uma reportagem, seguido por infográfico ou infográficos. Neste caso, nem infográfico, nem texto podem ser pensados de forma autônoma porque um foi concebido para estar associado ao outro e fazem parte de um só conjunto discursivo que passa ao largo de uma mera relação de complementaridade. Aqui design gráfico, apuração, produção, tudo gira em torno da execução de um produto diferenciado, único (TEIXEIRA, 2010, p. 56).

Outra classificação que contribuiu para o processo de *modelização didática do gênero* foi a de Moraes (2013), que distingue o infográfico pelo viés discursivo, dependendo da pergunta geradora da textualidade. Perguntas do tipo *O quê? Quem? Onde?* geram infográficos exploratórios; *Como? Por quê?*, infográficos explanatórios; *Quando?*, infográficos historiográficos; há a possibilidade também de infográficos mistos do tipo exploratório/explanatório. Para a delimitação do modelo didático da reportagem infográfica, foram selecionados os tipos exploratório e explanatório, por representarem modelos prototípicos de gêneros que mobilizam, respectivamente, as tipologias descritiva e explicativa, oportunizando que os alunos tivessem momentos de aprendizagem contrastiva entre esses dois modelos discursivos. Por essa razão, no processo de modelização didática, foram selecionados exemplares de reportagens infográficas das revistas de divulgação científica *Mundo Estranho* e *Superinteressante* cujos títulos são elaborados a partir de perguntas. A intenção foi que os alunos pudessem relacionar o título com um tipo específico de repor-

tagem infográfica, proporcionado uma melhor compreensão do objetivo da ação discursiva e, conseqüentemente, do processo de textualização – exemplo de título de uma reportagem infográfica utilizada nas atividades das oficinas da SDG: “Como é feito o leite sem lactose?” (*Revista Mundo Estranho*. Ed. Abril, São Paulo, abr. 2017, n. 1, p. 60).

Outro ponto analisado, na modelização do gênero, foi o que Bronckart (2003) chama de *plano textual global*, ou seja, a organização geral do texto. Para esse aspecto também nos apoiamos em Teixeira (2010, p. 33), que traz os seguintes elementos do infográfico como obrigatórios: “(1) título; (2) texto introdutório – uma espécie de *lead* de poucas linhas com informações gerais; (3) indicação das fontes; e (4) assinatura do(s) autor(es)”. A autora ainda destaca que “este formato é adotado nas redações que têm tradição na produção de infográficos e contribui de maneira efetiva para a maior qualidade do material apresentado ao leitor” (TEIXEIRA, 2010, p. 33). Uma característica prototípica das reportagens infográficas é a distribuição do texto verbal em *blocos de informações*, que podem ser organizados por meio de numeração, subtítulos, destaques gráficos etc. Para dar sustentação discursiva à textualidade da reportagem infográfica, também buscamos respaldo nas fases de duas sequências tipológicas propostas por Bronckart (2003): a *sequência explicativa* – constatação inicial, problematização, resolução e a conclusão/avaliação – e a *sequência descritiva* – ancoragem, aspectualização e relacionamento. Essas sequências estavam condicionadas pelo título-pergunta da reportagem infográfica.

Quanto ao teor multissemiótico das reportagens infográficas, a pesquisa, no processo de modelização do gênero, buscou fundamentar-se nos estudos de Kress e Van Leeuwen (2006), que propõem uma *Gramática do Design Visual*. Destacamos aqui três sistemas inter-relacionados, apontados pelos autores como de relevância na análise de textos visuais: o *valor da informação*, a *saliência* e o *enquadramento*. O primeiro refere-se ao posicionamento dos elementos que, de acordo com a proposta dos autores, podem ser compreendidos a partir da disposição dos elementos em uma ação semiótica, as quais são relacionadas da seguinte maneira: es-

querda e direita, superior e inferior, centro e margem. A saliência, segundo os pesquisadores, tem a função de atrair a atenção do leitor para determinados elementos, sendo realizada, por meio do posicionamento em primeiro plano ou plano de fundo, tamanho relativo, contrastes das cores, diferenças na nitidez, entre outros aspectos. Já o enquadramento representa a presença ou a ausência de elementos que se conectam ou se desconectam na composição textual.

Além da modelização do gênero, outras decisões foram importantes para o desenvolvimento da SDG, como a seleção do tema *consumismo* como norteador do projeto de escrita dos alunos. Em relação à instrumentalização didática do processo de produção textual dos alunos, foi selecionado, entre os vários aplicativos gratuitos disponíveis destinados à elaboração de infográficos, o Piktochart⁷. Já o *blog pedagógico*⁸ foi o suporte escolhido para a divulgação das produções dos alunos.

A partir do processo de modelização do gênero e da definição de alguns parâmetros do projeto de ensino, foi planejada a sequência didática da reportagem infográfica. Essa planificação foi implementada, *a priori*, até a fase da apresentação da situação⁹, na qual os alunos passaram por uma avaliação diagnóstica direcionada à capacidade leitora em relação à reportagem infográfica e tiveram o primeiro contato com o gênero. Em seguida, realizaram a primeira produção simplificada do gênero, que consistiu na montagem de uma reportagem infográfica em forma de *quebra-cabeça textual* e a produção de um título para o texto em forma de pergunta. Com base nos dados coletados, por meio da avaliação inicial da produção e leitura do gênero, foi possível diagnosticar as capacidades que os alunos já tinham e quais deve-

⁷ Tutorial sobre o uso do aplicativo Piktochart está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NgZXJp_Xf9A. Acesso em: 11 mar. 2018.

⁸ Disponível em: <http://blogdaturmaconsumismoempauta.blogspot.com/>.

⁹ Uma SDG tem, prototipicamente, quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final (com revisões e reescritas) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

riam ser desenvolvidas e, assim, elaborar uma SDG adequada às reais necessidades dos alunos. Ao total, foram 16 oficinas, como mostra o quadro, a seguir:

Quadro 1 – Sequência didática da reportagem infográfica

Oficinas	
01	Primeiro contato com reportagens infográficas das revistas <i>Mundo Estranho</i> e <i>Superinteressante</i>
02	Reportagem infográfica na voz de um especialista
03	Tipos de infográficos
04	Primeira produção (simplificada)
05	Reportagem verbal x reportagem infográfica
06	O plano textual global da reportagem infográfica
07	As tipologias textuais descritiva, explicativa e injuntiva nas reportagens infográficas
08	As múltiplas semioses do gênero
09	O sentido das cores nas reportagens infográficas
10	Os articuladores textuais
11	A prática de produção de infográficos na voz de um especialista
12	Uma ferramenta para a produção de infográficos: o aplicativo <i>Piktochart</i>
13	Um problema contemporâneo: o consumismo
14	Produção textual: utilizando o aplicativo <i>Piktochart</i>
15	Revisão e reescrita textual
16	Finalização do projeto: a publicação das reportagens infográficas

Fonte: Barros e Oliveira (2019).

A seção seguinte traz uma análise do desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem (de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica) no processo de ensino e de aprendizagem do gênero “reportagem infográfica”, proporcionado pela mediação da SDG.

A produção de reportagens infográficas em contexto escolar

Como forma de exemplificar os resultados da aprendizagem obtidos pelo desenvolvimento da sequência da reportagem infográfica, com o tema do consumismo, selecionamos, dos nove grupos formados durante o projeto de ensino, os textos produzidos pelo grupo 1 e pelo grupo 3. O critério para a seleção dos textos foi o nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem apresentado pelos grupos na primeira produção da oficina 14. O texto do grupo 1 apresentou problemas de várias ordens, mas conseguiu, já na sua primeira versão (Anexo A), atingir o seu propósito comunicativo e aproximar-se do modelo prototípico abordado, demonstrando um nível maior de conhecimento sobre o gênero. Já o texto do grupo 3 passou por mudança no foco temático e vários ajustes até chegar à versão final (Anexo E), apresentando um grande avanço, superando, inclusive, as expectativas didáticas. Além dos exemplos selecionados, a nossa análise traz, em forma de relato, resultados obtidos pelo desempenho geral da turma.

Primeiramente, dedicamo-nos a analisar o desempenho dos alunos em relação às representações contextuais, condicionadas à *capacidade de ação*. Evidentemente, essa capacidade não pode ser analisada se não forem implicados conhecimentos discursivos, linguísticos e multissemióticos, uma vez que o que o pesquisador consegue, empiricamente, é analisar o resultado final do processo de textualização. Sobre a influência dos parâmetros situacionais na textualidade, como ressalta Bronckart (2003), podemos, apenas, levantar hipóteses.

Um dos problemas constatados na produção das reportagens infográficas, que tiveram um caráter de divulgação científica, uma vez que o tema focado foi o consumismo, foi a dificuldade de os alunos produzirem textos a partir de estudos de outros textos, pois isso implica, necessariamente, a produção de paráfrases e citações. No projeto de ensino implementado pela SDG da reportagem infográfica, em que os alunos teriam que utilizar fontes confiáveis para servir de base para a textualidade, *a priori*, tais fontes textuais foram copiadas parcial ou totalmente. Tanto o grupo 1 como o grupo 3 apresentaram, em sua primeira versão (Anexos A e B), plágio em sua textualização, o que mostra fragilidade na representação autoral. Por esse motivo, foi promovida uma discussão, ressaltando a importância de respeito à autoria das produções textuais, o conceito de plágio e estratégias de citação do discurso alheio. Houve a necessidade, assim, de um processo de revisão, levando em consideração o problema detectado, novo planejamento e a produção de novas versões.

Ao analisar a segunda versão da produção do grupo 1, constatamos que o grupo começou a imprimir autoria ao texto, mas ainda apresentava uma cópia textual parcial. Foi apenas na versão final (Anexo D), após novo processo de revisão e reescrita, que o grupo conseguiu compreender a gravidade da apropriação do texto do outro e produzir um texto autoral. Segundo Antunes (2016), isso é natural, porque o desenvolvimento das competências comunicativas é promovido por meio de um trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever.

O texto do grupo 3 passou, também, por vários trabalhos de reflexão e de análise. Somente na terceira versão (Anexo C) é que se percebe o processo de internalização do gênero, pois os alunos entendem como poderiam parafrasear e citar o discurso alheio. Sobre a citação explícita de outras vozes, Bakhtin (2003) comenta que, quando usamos o discurso do outro marcado por aspas, estamos promovendo uma espécie de alternância dos sujeitos do discurso transferida para o interior do enunciado. Para o autor,

O discurso do outro, desse modo, tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente (BAKHTIN, 2003, p. 299).

É somente nas versões finais da reportagem infográfica que os dois grupos passaram a compreender e a utilizar as alternâncias de sujeitos em seus discursos. Outro problema verificado, relacionado à *capacidade de ação*, diz respeito à busca por fontes confiáveis. Isso porque esse é um gênero de base informativa, em que a checagem quanto à questão da veracidade da fonte de informação é de suma importância. Na terceira versão da produção, o grupo 3 utilizou dados estatísticos inventados, pois informou que “47% da energia é desperdiçada” e “53% dessa energia é consumida de bom uso” (Anexo C), sem se fundamentar em uma pesquisa que apresentasse esses dados. O problema diagnosticado gerou uma discussão com a turma, para que pudesse ser frisada a importância de se buscarem os dados em procedências confiáveis, a fim de dar credibilidade ao infográfico, pois essa é uma das características marcantes do gênero.

Outro ponto analisado em relação às *capacidades de ação* é a pertinência quanto aos propósitos comunicativos do texto. Isso porque, na primeira produção, mais da metade dos grupos teve dificuldades em expor o conteúdo de forma que respondesse à pergunta norteadora da reportagem infográfica, comprometendo a efetivação dos propósitos comunicativos do gênero. Um dos problemas que ocasionou esse baixo rendimento, nas produções iniciais, foi a dificuldade dos alunos em elaborar perguntas que correspondessem ao teor do texto da reportagem. Essa questão foi identificada já na produção simplificada da oficina 4 (quebra-cabeça de uma reportagem infográfica). Somente após o processo de revisão, os alunos conseguiram perceber que a

pergunta-título é o *gatilho* para o desenvolvimento do conteúdo temático e para a seleção discursiva, e passaram a adequar seus textos às perguntas ou, ao contrário, reformular as perguntas dos textos produzidos.

Em relação a esse problema, que relacionamos também à *capacidade de ação*, embora o grupo 1 não tenha elaborado, na primeira produção, um título por meio de uma pergunta, ela está subentendida, conforme podemos constatar no Anexo A, uma vez que, aparentemente, o grupo teve a intenção de formular uma pergunta, porém, não colocou o sinal de interrogação. Já o texto do grupo 3 passou por várias reescritas, no que diz respeito ao desenvolvimento do conteúdo temático. Na primeira versão (Anexo B), o título foi elaborado em forma de pergunta, porém essa pergunta-título não refletia o conteúdo apresentado no restante da reportagem, o que levou o grupo a dar outro foco ao texto, alterando, assim, a temática. Após um processo de revisão textual, o grupo chegou a uma terceira versão da reportagem infográfica, com foco na temática sobre consumo de energia elétrica, propondo o título “Como é o consumo de energia no Brasil?” (Anexo C). Tal título, conforme Moraes (2013), deveria gerar um infográfico explanatório, do tipo explicativo – meta essa alcançada pelo grupo nessa nova versão do texto, que conseguiu atender ao seu propósito comunicativo, pois a reportagem explica aspectos do consumo de energia no país.

Outro fator que pode ser vinculado à *capacidade de ação* é o registro linguístico empregado, pois isso remete ao grau de formalidade ou informalidade do texto, que pode estar relacionado às representações tanto dos propósitos comunicativos quanto da imagem dos destinatários – pela publicação se dar em um *blog* pedagógico, os destinatários são pessoas da comunidade escolar. Quanto à linguagem, de forma geral, tanto as primeiras produções quanto as últimas utilizam-se de uma linguagem mais formal, sem descaracterizar, contudo, uma produção realizada por jovens estudantes, pois a questão autoral, relacionada ao que Bronckart (2003) focaliza como função social, no caso

das produções em contexto escolar, deve levar em conta que os agentes-produtores do texto são aprendizes e não “profissionais” do gênero em foco.

No que diz respeito à *capacidade discursiva*, um dos aspectos problemáticos foi o desenvolvimento discursivo do texto, ou seja, a adequação ao tipo textual explicativo ou descritivo, dependendo do infográfico selecionado (explanatório ou exploratório), condicionada por uma pergunta-geradora que deveria intitular a reportagem. Por isso, a necessidade de uma oficina na SDG que tratasse desse foco (Oficina 7).

O *texto introdutório* da reportagem infográfica, um outro elemento obrigatório do infográfico (TEIXEIRA, 2010), também foi objeto de intervenção didática durante as revisões, pois deixou de ser textualizado por alguns grupos ou não foi adequadamente elaborado. No modelo prototípico da reportagem infográfica, apresentado em sala de aula, a síntese da resposta da pergunta-título aparece no texto introdutório. Para didatizar essa espécie de *lead*, apoiamo-nos nas fases da sequência explicativa de Bronckart (2003), a saber: constatação inicial, problematização, resolução e a conclusão/avaliação; ou da sequência descritiva – ancoragem, aspectualização e relacionamento. No processo de revisão dos textos, esse foi o foco da adequação do texto introdutório das reportagens dos grupos.

Em relação aos textos selecionados para a nossa análise, observamos que a primeira produção do grupo 1 (Anexo A) apresentava os elementos que compõem o plano global do infográfico, sendo preciso adequar apenas a pergunta-título. Já a primeira produção do grupo 3 (Anexo B) não informava as fontes e os autores. Como o grupo 3 mudou o foco temático durante o projeto, para efeitos de comparação, vamos considerar a terceira versão (Anexo C) como parâmetro de cotejamento com a versão final (Anexo E).

No que diz respeito às *capacidades linguístico-discursivas*, o diagnóstico inicial foi prejudicado devido ao fato de a maioria das primeiras produções ser cópia de outros textos, como mencionado. Apesar de cópias do texto-fonte, foi possível detectar vá-

rios problemas em relação a alguns aspectos textuais, como: falta de conexão entre as partes do texto, não explicitação das vozes de outrem, problemas na progressão temática. Além disso, mesmo com a evidência da cópia, os textos apresentaram problemas em relação aos aspectos transversais da escrita, sendo os mais evidentes: pontuação, acentuação, ortografia e concordância verbal e nominal.

Do *ponto de vista linguístico-discursivo*, é possível verificar, como já pontuamos, que a primeira versão textual do grupo 1 (Anexo A) apresentava um problema de pontuação logo no título, que deveria ser uma pergunta, porém a frase-título expressa a ausência do sinal gráfico que denota interrogação, o que compromete a entonação e o sentido que se queria com a frase. Quanto à terceira versão do grupo 3 (Anexo C) – que estamos considerando a produção inicial, pela mudança de foco temático –, nele há vários problemas relacionados aos aspectos transversais da língua: problemas ortográficos (“usso”), de acentuação (“sao”) de concordância (“televisão e chuveiro consome”) e ausência ou inadequação de pontuação. Isso mostra, não só deficiência na capacidade linguística, mas também uma característica da escrita em ambiente digital, pois muitos erros, provavelmente, não estão relacionados à falta de conhecimento linguístico, mas a hábitos da escrita informal, em ambientes virtuais, como a omissão do sinal gráfico em “sao”. Consoante Squarisi (2014, p. 11), um dos estudiosos da escrita da *internet*: “As novas tecnologias revolucionaram a escrita e a leitura. [...] Os esbanjadores verbais têm de se conter e se curvar ao estilo moderno. Nele imperam duas regras de ouro. Uma: menor e melhor. A outra: menos é mais”. A omissão dos sinais gráficos entra justamente na segunda regra de *economia linguística* e corrobora outra que prevalece no mundo virtual: a agilidade.

No que diz respeito à conectividade do texto, identificamos avanços no decorrer do projeto. Nas primeiras produções, houve usos inadequados de conectivos e, pelo fato de os textos serem constituídos de recortes de outros textos, cons-

tatamos a falta de conexão entre as partes, o que comprometeu a progressão temática de alguns infográficos. Mas, comparando com as últimas produções, percebemos que os alunos conseguiram aprimorar a progressão temática e a coesão dos textos. Ao analisar os dois grupos tidos como exemplos, podemos constatar essa ausência de conexão, devido, em parte, à falta de organizadores da textualidade verbal (subtítulos, numeração, etc.), recursos muito utilizados nas reportagens infográficas, que contribuem para a conexão e organização temática. No texto tomado como ponto de partida para a análise do grupo 3 (Anexo C), em um dos blocos de informação, os alunos utilizam uma expressão comparativa (“No Brasil não é diferente”) para dar início a um bloco de informações, mas sem destacá-la graficamente, o que acaba desconfigurando a expressão como recurso organizador da progressão temática. Além disso, o texto não menciona um fato anterior que pudesse servir de comparação com o Brasil, comprometendo, assim, a coesão e a coerência textual. Ademais, por ser um texto multimodal, outros elementos de conexão, no campo visual, poderiam ser utilizados para organizar as informações, os quais abordamos, mais adiante, na análise das capacidades multissemióticas. Todas essas dificuldades foram sanadas nas produções finais (Anexos D e E).

Outro problema que constatamos nas produções dos alunos foi a ausência da explicitação de vozes de especialistas ou instituições para dar credibilidade às informações apresentadas. Somente dois grupos utilizaram esse recurso nas produções iniciais. Com as intervenções das oficinas e o processo de revisão, as produções dos alunos conseguiram avançar bastante nesse aspecto, o que mostra a relevância da SDG, pois esse aprendizado pode ser aproveitado para outros gêneros jornalísticos e acadêmicos que se utilizam da mesma estratégia. As produções finais dos grupos 1 e 3 (Anexo D e E), por exemplo, dão voz a especialistas e pesquisas, por meio de paráfrases, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir: “De acordo com Rodolfo F. Alves Pena, em países desenvolvidos como nos

Estados Unidos [...]” (grupo 1); “Pesquisa aponta que cerca de 42% da energia elétrica é utilizada pelo consumo residencial e comercial [...]” (grupo 3).

Ressaltamos que não foi planejada nenhuma oficina específica para abordar didaticamente a coesão nominal e verbal. No entanto, nas oficinas 5 e 7, foram trabalhados o tempo verbal de referência das reportagens infográficas, ou seja, o presente do indicativo, e o modo verbal imperativo usado na planificação da sequência tipológica injuntiva, pois muitos grupos lançaram mão de textos instrucionais em alguns blocos de informações da reportagem. Além disso, durante as mediações formativas, foi focalizada a importância da coesão nominal e verbal para a progressão temática, tomando como objetos de análise tanto reportagens infográficas publicadas em revistas de divulgação científica para jovens como as próprias produções dos alunos. Com a intervenção didática das oficinas, sobretudo nos momentos de revisão e reescrita textual, parte dos alunos conseguiu produzir seus textos de forma coesa e coerente, do ponto de vista linguístico-discursivo.

Ao analisar as primeiras produções dos grupos 1 e 3, verificamos que há repetições de informações que poderiam ser evitadas, além de informações desconexas; por exemplo, o texto do grupo 1 (Anexo A) apresentou repetição de duas frases em blocos de informações diferentes e não soube articular as ideias trazidas no texto, gerando problemas de coerência textual. A produção do grupo traz, no terceiro bloco de informações:

“é um dos grandes temas em debate na atualidade. Em uma média total, a maior parte da utilização da água é realizada pela agricultura 8%. Nos países desenvolvidos, a relação dessas atividades com o consumo é de 59% para a indústria, 30% para a agricultura e 11% para o uso doméstico” (Anexo A).

Toda a parte destacada em itálico, porém, já fazia parte da textualidade do primeiro bloco de informações. Além da repe-

tição desnecessária, ao acrescentar novas informações, o grupo não conseguiu desenvolver o conteúdo temático de forma coerente, a fim de mostrar um panorama sobre o consumo de água, traçando um paralelo entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos (recorte temático do segundo bloco de informações). Apresentaram também dados confusos, porque, se somarmos os 8% com os percentuais dos três setores, o total ultrapassa os 100%. Diante disso, o texto foi planejado novamente, com base nas pesquisas realizadas e, para facilitar a visualização e a compreensão dos dados apresentados, foram eliminadas as informações repetidas e foi criado um quadro comparativo apresentando o consumo de água dos setores agrícola, industrial e residencial, dividido por categoria de países (Anexo E).

O mesmo procedimento foi feito com o texto do grupo 3, que passou por uma síntese, eliminando, assim, as repetições, como no caso da palavra “Brasil” que, na versão inicial, depois da troca do tema (Anexo C), aparece sete vezes. Já, na última versão (Anexo E), com a síntese do texto e a utilização de retomada nominal (*país*), a mesma palavra passou a ser utilizada somente três vezes. Observamos que o grupo utiliza outros elementos anafóricos, que ajudaram na progressão do texto, por exemplo: o uso do pronome “Isso”¹⁰ que retoma, de forma sintética, conteúdo colocado anteriormente (*o aumento do consumo residencial e comercial*); a utilização da coesão referencial por meio de elipse do pronome pessoal *ela* para referir-se à palavra *pessoas*, sem ter que repeti-la por diversas vezes, conforme o fragmento do texto do grupo 3 (Figura 1) – “No Brasil, muitas *pessoas* desperdiçam energia com rotinas inadequadas em casa, tais como: *deixam* os aparelhos ligados na tomada não *desligam* a luz [...]” (Anexo E).

Quanto às *capacidades multissemióticas*, verificamos que a maioria dos grupos elaborou os infográficos, já na primeira produção,

¹⁰ Esse é um fenômeno anafórico tratado por Koch e Elias (2006) por “encapsulamento” ou “sumarização”. O “isso” tem o poder de retomar informações anteriores, encapsulando-as em um demonstrativo.

usando diferentes recursos multimodais. Das nove produções textuais, sete foram compostas por recursos multissemióticos, seguindo o modelo prototípico do gênero infográfico apresentado durante as intervenções da SDG. Isso indica que as oficinas contribuíram, de forma geral, para o letramento multissemiótico dos alunos, pois eles conseguiram internalizar os saberes acerca do imbricamento das várias modalidades de linguagem para a textualização do infográfico, os quais podem ser expandidos para a leitura e produção de outros gêneros, formando-os para serem *designers* de significados, conforme afirma Oliveira e Szundy (2014, p. 194):

O grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Embora a utilização de diferentes semioses já fosse bastante expressiva desde as primeiras produções, foi preciso sistematizar esse conhecimento, para que os alunos tomassem consciência da integralidade entre verbal e não verbal, na produção de sentidos da reportagem infográfica. Como bem destaca Moraes (2013, p. 17), os infográficos constituem-se “sistemas híbridos, multimodais, que congregam ao mesmo tempo texto e imagem, linguagem verbal e não verbal numa relação em que se complementam mutuamente”. Em algumas produções constatamos que foram utilizados imagens e gráficos que não estavam coerentes com a proposta comunicativa do texto, sendo desnecessários ou até mesmo dificultando a compreensão do leitor. Por exemplo, um dos textos procurava responder à pergunta “O que é consumismo?”, mas apresentou o tema de forma ampla, do ponto de vista linguístico, e um gráfico sobre o consumo de combustível no mundo, sem conexão com o texto verbal. Por esse motivo,

foram retomados modelos do gênero abordados durante as oficinas para enfatizar que os elementos não verbais, empregados na textualização da reportagem infográfica, têm que trazer informações que dialoguem com a textualidade verbal, contribuindo para a construção dos sentidos globais do texto (articulação entre todas as semioses utilizadas – imagens, gráficos, cores, setas, etc.).

Outros aspectos relevantes que foram focos das revisões textuais são o *valor da informação*, *saliência* e o *enquadramento* que, de acordo com os estudos de Kress van Leeuwen (2006), compõem a estrutura da composição visual. No que diz respeito ao valor da informação, a maioria dos textos apresentou, como forma de organização estrutural, o esquema centro e margem, colocando em evidência o assunto central do texto. Ainda utilizou, em sua grande maioria, a estrutura *dado e novo*, isto é, apresentaram o texto introdutório no lado esquerdo, que, de acordo com a teoria de Kress van Leeuwen (2006), é considerada a informação *dada* e o imagético do lado direito, definido por eles de informação *nova*.

De forma geral, a análise observou que apenas duas das primeiras produções dos grupos destacaram partes dos textos, com o objetivo de chamar a atenção do leitor. Nessas, empregaram-se os recursos de sublinhar palavras e o uso de cores, sendo as cores utilizadas de forma que corroborassem a temática abordada e também como elemento integrador. Já, nas produções finais, tivemos avanços, uma vez que os alunos perceberam, por meio dos exemplos, que poderiam melhorar a sua produção utilizando esses elementos para enfatizar pontos importantes do infográfico e ajudar na compreensão da reportagem infográfica produzida.

Outro recurso verificado nos infográficos dos alunos foi a *composição não linear*, a qual permite uma leitura mais flexível. Quanto a essa característica, apenas um grupo utilizou o recurso, ao perceber, durante a reescrita, que seu texto seria mais bem compreendido se os blocos de informações fossem numerados, direcionando o percurso da leitura, porque se fosse feito de outra maneira, poderia comprometer a compreensão textual.

De maneira geral, constatamos que, por meio das atividades sistematizadas pela SDG e dos modelos apresentados da

reportagem infográfica, os alunos conseguiram compreender melhor a textualização desse gênero multissemiótico. Esses procedimentos escolares partiram de um fenômeno natural a todo processo inicial de aprendizado, a *imitação*. Por meio da imitação dos modelos da reportagem infográfica, apresentados durante as oficinas da SDG, os alunos conseguiram desenvolver diversas capacidades que os auxiliaram na compreensão do funcionamento do gênero. De acordo com Oliveira (1995, p. 63), apoiada em Vigotski (2008), a imitação

Não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é batizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ele, criação de algo novo a partir do que observa no outro. Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o desenvolvimento. Ao imitar a escrita do adulto, por exemplo, a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita [e não somente da escrita].

O processo de imitação, na visão vigotskiniana, vai levando o aluno, aos poucos, a uma autorregulação da aprendizagem, na medida em que novos e diferentes modelos vão sendo a ele apresentados. Em relação ao grupo 1, aqui analisado, percebemos, no início do percurso formativo, com a primeira produção textual por meio do quebra-cabeça, que já houve um trabalho reflexivo acerca do plano textual global da reportagem infográfica, das relações entre a linguagem verbal e não verbal para a produção de sentidos do texto, da produção de títulos em forma de perguntas direcionadoras da textualidade (pois essa é uma das características desse tipo de infográfico) e da compreensão do propósito comunicativo do gênero. Todo esse aprendizado refletiu na

produção da primeira reportagem infográfica do grupo com o aplicativo (Anexo A), pois, conforme podemos observar, os alunos já conseguiram, mesmo de forma ainda precária, compor um infográfico, de acordo com o plano textual global prototípico do gênero, relacionando linguagem verbal e não verbal.

A partir da primeira produção com o aplicativo (Anexo A), constatamos que o grupo 1 conseguiu compreender as relações do verbal com o não verbal, pois os alunos selecionaram uma imagem que tem a função de complementar o texto verbal, trazendo informações sobre o consumo residencial de água, mensurado em litros por pessoa. Além disso, eles utilizaram a cor azul como elemento integrador do texto, dando ênfase ao conteúdo temático. No entanto, após a revisão em pares e a autoavaliação, o grupo resolveu alterar as informações imagéticas do texto, na tentativa de sintetizá-lo e facilitar a visualização das informações. Nas versões subsequentes, o grupo elaborou um quadro comparativo, apresentando, visualmente, as informações sobre o consumo de água, nos três setores, em nível mundial. Assim, na última versão desse grupo (Anexo D), podemos constatar um melhor dimensionamento visual das informações, facilitando, consequentemente, a sua leitura. Em relação aos subtítulos, observamos que foram destacados com negrito e fonte gráfica maior, o que enfatizou a informação, segundo a teoria da *Gramática do Design Visual*, direcionando o olhar do leitor para os blocos temáticos. Outras informações textuais também foram destacadas com negrito, ressaltando o seu valor para a compreensão do texto.

No que diz respeito ao grupo 3, observamos, já, na montagem do quebra-cabeça da reportagem infográfica, assim como no grupo 1, que os alunos conseguiram relacionar as linguagens utilizadas e, mesmo de forma preliminar, mostraram compreensão sobre o plano global do gênero, porém não demonstraram capacidade para intitular o texto adequadamente, com uma frase interrogativa, de forma a contemplar a essência da reportagem e a relação verbal e não verbal. Ao analisar a primeira produção com o aplicativo (Anexo B), percebemos que o grupo compreendeu, em partes, o plano textual global,

deixando de informar as fontes e os autores, que são elementos obrigatórios em um infográfico. Em uma nova versão da reportagem infográfica, o grupo usou a cor azul como fonte de integração, dando a impressão de continuidade ao céu da imagem. Contudo, faltava ainda organizar melhor as informações, no campo imagético, dando valor e conexão a elas. Nesse sentido, foi feito novo planejamento, utilizando a imagem para complementar as informações e não mais como forma ilustrativa, de maneira a relacioná-las ao texto verbal (tipos de fontes de energia no Brasil) com a imagem, conectando-as com o auxílio de vetores. Outra alteração foi em relação à forma de apresentação do consumo final de energia, que antes era feito por meio do texto verbal e, nesta nova versão, passou a ser visual, com a elaboração de um gráfico.

Por fim, na última versão do texto (Anexo E), no campo visual, observamos que as cores do gráfico foram alteradas por cores representativas, isto é, relacionadas simbolicamente aos tipos de combustíveis. Outra alteração foi em relação ao posicionamento das informações. Todas essas alterações conseguiram deixar o texto mais sintético, visual, tornando a leitura mais rápida e atrativa ao leitor. Esse grupo passou por várias versões até chegar à produção final, com mudanças, inclusive, de foco temático, como já mencionamos. O desenvolvimento das capacidades multissemióticas foi se dando paulatinamente, a cada nova versão textual, evidenciando como a mediação formativa proporcionada pela metodologia das SDG pode resultar em aprendizado.

Considerações finais

Este capítulo trouxe alguns resultados obtidos a partir de uma pesquisa-ação participativa desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS/UENP, tendo como pilar teórico-metodológico a engenharia didática do ISD e como objeto de estudo e ensino um gênero multissemiótico da esfera do jornalismo científico, a reportagem infográfica.

Como direciona a engenharia didática do ISD, para que o processo de transposição didática de um gênero se realize, o primeiro passo é a sua modelização didática, a qual prevê três etapas importantes: a) a busca por saberes legitimados em relação ao gênero; b) uma descrição do gênero com base em um *corpus* textual representativo; c) a adequação do modelo social de referência do gênero ao contexto de intervenção didática. Foi com base nesse processo que a pesquisa identificou e modelizou didaticamente a reportagem infográfica: um infográfico publicado em revistas de divulgação científica em que a materialidade verbal e não verbal integram-se, formando um texto uno, onde não há prevalência de uma ou de outra modalidade, pois essas se solidarizam na produção de sentidos do texto. Do ponto de vista didático, esse modelo textual foi adaptado para a produção escolar em um aplicativo digital, o *Piktochart*, e para a publicação em um *blog* pedagógico.

Os resultados da análise do desenvolvimento das capacidades de linguagens dos jovens assistidos pelo projeto – alunos do 8º ano de uma escola pública do estado do Paraná – mostraram que o gênero tem um potencial didático para o desenvolvimento de capacidades múltiplas, desde o letramento digital, pois os alunos tiveram que aprender a usar uma plataforma virtual, com instruções em língua inglesa (muito comum no meio digital), até capacidades multissemióticas que articulam imagens, cores, vetores, etc. com o texto verbal. A comparação das várias versões das reportagens produzidas pelos grupos evidenciou um avanço em inúmeros aspectos, que vão desde as questões mais formais de uso da língua até a complexidade de elaborar um texto multissemiótico de divulgação científica direcionado por uma pergunta-título que trouxesse informações de credibilidade, com fontes confiáveis, mas que fosse, ao mesmo tempo, autoral, do ponto de vista discursivo, e que articulasse coerentemente a linguagem verbal e não verbal.

A contemporaneidade, cada vez mais mestiça, do ponto de vista discursivo, requer que os projetos de ensino da língua sejam mais *ousados* e promovam aprendizagens integradas, voltadas para

a realidade de uso da língua em sua plenitude multissemiótica. E foi isso que este projeto procurou abordar, ao trazer a reportagem infográfica como instrumento de desenvolvimento de letramentos múltiplos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, Ana Paula F. N.; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes, 2020. p. 127-144. p.xx.

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

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Org.). *Gêneros de texto/ discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OLIVEIRA, Cristiane Romano Rodrigues. A reportagem infográfica como objeto de ensino da leitura e da produção textual multissemiótica. In: NASCIMENTO, Cláudia Lopes et. al. (Org.). *Mediações formativas para o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. p. 179-208.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CHEVALLARD, Yves. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6. Acesso em: 17 out. 2019.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução de Fabrício Roberto decêndio. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-82

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 32, v.1, 2016, p. 237-260. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 14 de out. 2019.

DOLZ, Joaquim. Palestra em vídeo do Prof. Joaquim Dolz. *Seminário Olimpíada de Língua Portuguesa*, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 27 out. 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 149-189.

KANNO, Mário. *Infografe*: como e porque usar infográficos para criar visualizações e comunicar de forma imediata e eficiente. São Paulo: Infolide.com, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B9kS1R-FWQQFjRjlkLTF1NzFNNUE/edit>. Acesso em: 26 abr. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUNEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

- MORAES, Ary. *Infografia: história e projeto*. São Paulo: Blucher, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9, v.2, p. 184-205, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19345/15609>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- OLIVEIRA, Cristiane Romano Rodrigues de. *Infográfico: uma ferramenta para o letramento multisemiótico*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SQUARISI, Dad. *Como escrever na internet*. São Paulo: Contexto, 2014.
- TEIXEIRA, Tattiana. *Infografia e jornalismo: conceitos, análises e perspectivas*. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20642/3/Infografia%20e%20Jornalismo.pdf>. Acesso em: 15 Maio 2017.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 7. ed. 2. Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Anexos

Anexo A – Primeira produção do Grupo 1



Fonte: Oliveira (2019).

Anexo B – Primeira produção do Grupo 3 (antes da mudança do foco temático)

O que é consumismo?

O que é Consumismo?

O Consumismo é o ato que está relacionado ao consumo excessivo, ou seja, à compra de produtos ou serviços de modo exagerado. O consumismo é característico das sociedades modernas capitalistas e da expansão da globalização.

Está inserido na denominada: "Sociedade do Consumo", donde ocorre o consumo massivo e desenfreado de bens e serviços que visa, sobretudo, o lucro das empresas e o desenvolvimento econômico.

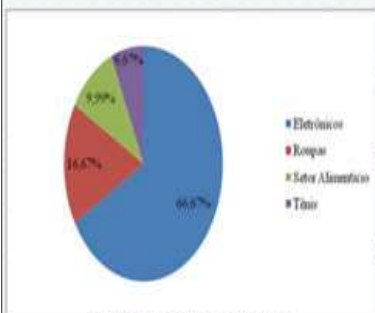


Figura 1 - Preferência de Consumo
Fonte: próprios autores

Nesta pesquisa qualitativa interpretativa objetiva-se verificar o comportamento dos consumidores de produtos eletrônicos à luz do modelo de consumo consciente de Sheth, Sethia e Srinivas. Os resultados apresentados neste estudo listam e descrevem novos comportamentos identificados e a maneira com a qual eles se relacionam uns com os outros e são influenciados pela identidade do consumidor, o lugar e as circunstâncias, mostrando que o modelo é útil na compreensão do comportamento do consumidor e também constatando a influência de outros fatores, fornecendo às empresas insights sobre como abordar o problema da sustentabilidade a fim de promover o consumo consciente

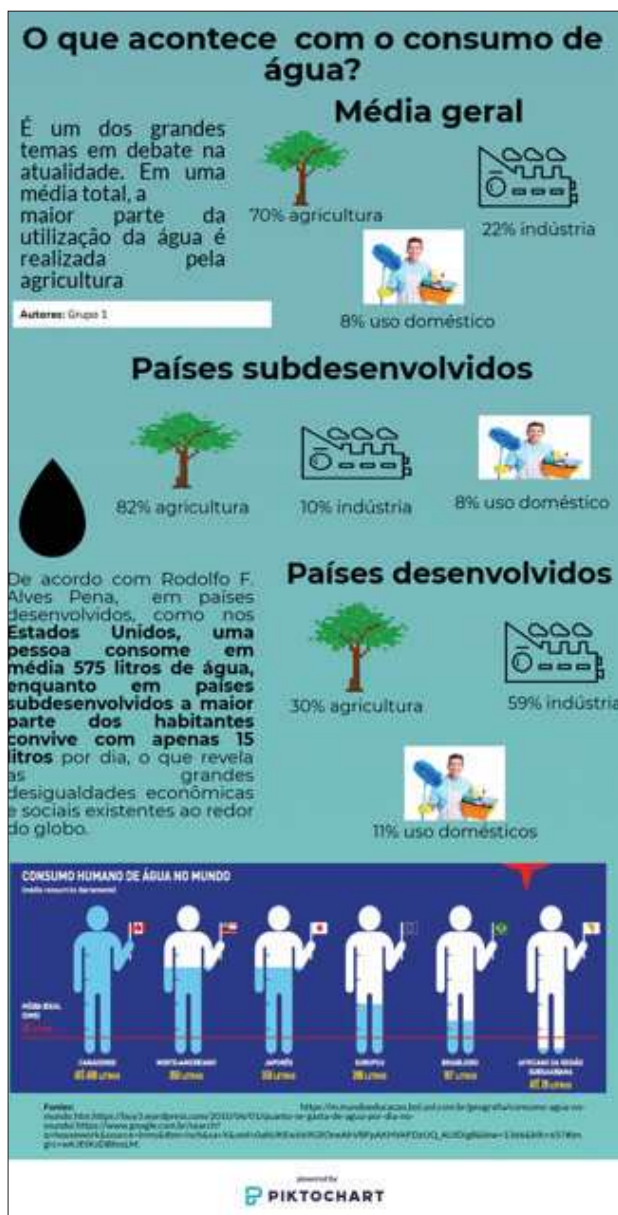
Fonte: Oliveira (2019).

Anexo C – Produção inicial do Grupo 1 (após a mudança do foco temático)



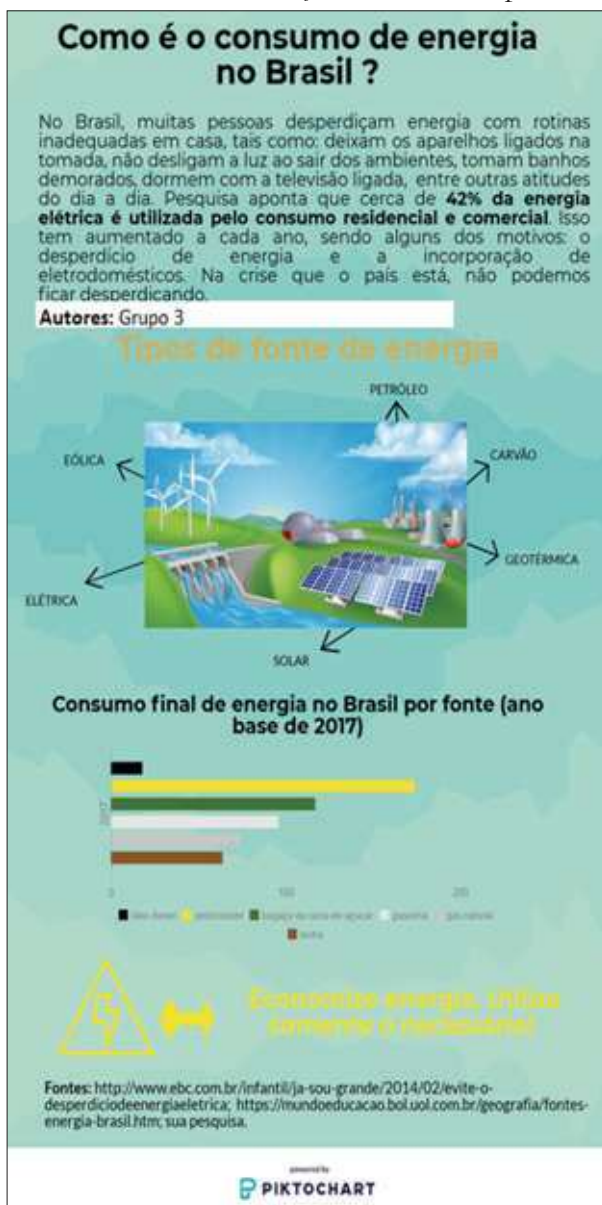
Fonte: Oliveira (2019).

Anexo D – Produção final do Grupo 1



Fonte: Oliveira (2019).

Anexo E – Produção final do Grupo 3



Fonte: Oliveira (2019).

CAPÍTULO 4

O dicionário como ferramenta de desenvolvimento do letramento lexicográfico de alunos da Educação Básica

Marcelo Sabino Luiz

Fernando Moreno da Silva

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Considerações iniciais

À luz de contribuições teórico-metodológicas do letramento lexicográfico, o objetivo deste capítulo é apresentar um material didático elaborado no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver o letramento dos alunos, de forma mais específica, o uso de dicionário.

Nossa perspectiva teórica defende a abordagem sociocognitivo-interacionista de linguagem, a qual pressupõe levar o aluno a eleger e/ou adaptar seu vocabulário às situações comunicativas diversas. O que defendemos é que o uso do dicionário requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes sistemáticos. Conforme afirma Morais (2008, p. 112),

Para usar o dicionário temos que ser “sabidos”! Na verdade, precisamos ter uma série de conhecimentos para poder ter acesso às informações ali organizadas. Só à medida que vamos nos tornando mais e mais letrados podemos usufruir adequadamente do que um dicionário tem a nos oferecer.

A intenção, então, é munir os estudantes com esses saberes e, com isso, oportunizar a autonomia de utilização do material, de modo que eles desenvolvam suas próprias estratégias de pesquisas/consulta, obtendo proveito do dicionário para uma melhor performance comunicativa. Assim, defendemos que o dicionário possui uma função didática importante no ensino e na aprendizagem do léxico, dado o amplo banco de informações que fornece sobre os usos das palavras ou expressões de uma língua e seus sentidos.

Na concepção de Soares (2001, p. 15), letramento define-se como “[...] estado ou condição que adquire um grupo social como consequência de se ter apropriado da escrita e das suas práticas sociais”. Um indivíduo letrado é aquele que possui a qualidade necessária para participar ativamente da vida social de seu grupo. Pautado sobre a mesma perspectiva, Street (1984) entende que a escola deve ser a principal “agência de letramento”. No mesmo sentido, Kleiman (2005, p. 10) afirma que um projeto de letramento se constitui de “um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura”.

O dicionário cumpre esse papel. Segundo Bagno e Rangel (2005) e Dantas (2014), o dicionário como objeto de estudo sistemático em sala de aula necessita estar pautado em uma postura pedagógica composta por três aspectos: a) Promover a proficiência lexicográfica dos estudantes e para uma maior familiarização de uso do dicionário; b) Desenvolver o automatismo e o manejo por meio do ensino de estratégias de consulta, mostrando como resolver inúmeras dificuldades linguísticas de uso da língua, com a intervenção ativa do dicionário; c) Proporcionar a educação linguística na escola, ao valorizar a diversidade sociolinguística dos falantes, incentivando o respeito à cultura local, ao mesmo tempo em que ressalta o prestígio da norma culta. Pensando nesses enfoques, elaboramos um caderno pedagógico, conforme exposto a seguir.

O caderno pedagógico

O caderno pedagógico foi elaborado a partir da premissa de Gómez Molina (2003, p. 87) de que esse material deve integrar sempre,

[...] atividades relacionadas aos diferentes significados das unidades léxicas (semântica), com a sua estrutura (morfologia), com suas relações paradigmáticas (hiperonímia, sinonímia, antonímia, polissemia, ...), com suas relações sintagmáticas (combinações, colocações, expressões fixas, ...) e com o valor discursivo que implica o conteúdo que é comunicado.

A seguir apresentamos o material produzido e destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental, com alguns breves comentários aos professores interessados em, a partir de adaptações a diferentes objetivos, contextos e série escolar, trabalhar a ampliação e aprimoramento do léxico de seus alunos, tendo como ferramenta mediadora o dicionário. Diante das características de um capítulo de livro, o material foi reconfigurado. A íntegra, bem como a dissertação da qual ele é um apêndice, estão disponíveis em www.uenp.edu.br/profletas.

Oficina 1: O dicionário

Conversa com o professor: Segundo Krieger (2012), o dicionário é um lugar de lições sobre a língua e seu uso envolve técnicas de manejos. Assim, é preciso que este material se faça cotidianamente presente no ambiente educacional ao longo de todo o percurso do estudante da Educação Básica. Para isso, o professor precisa destacar suas propriedades informativas, estimular a consulta e desenvolver habilidades para o manejo e utilização.

O primeiro momento das atividades consiste em motivar o aluno a conhecer o dicionário; o foco dos exercícios é possibilitar que o discente construa hipóteses sobre as situações em que o uso do dicionário acontece.

1. Responda oralmente às questões:

- Você sabe o que é um dicionário?
- Você sabe para que serve o dicionário?
- Em que lugares encontramos os dicionários?
- O dicionário que você conhece tem figuras?

2. Observe os dois textos a seguir: a primeira imagem foi retirada de uma página de jornal eletrônico, a segunda de um dicionário. Compare as duas páginas e identifique as palavras que caracterizam um jornal, circulando-as; identifique as palavras que caracterizam o dicionário, grifando-as.

Verbetes – notícia – ordem alfabética – reportagem – textos curtos – apresentação em lista – manchete - abreviaturas.



Fonte: Folha de Londrina, 16/07/2018

Fonte: Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2009.

O que é um dicionário: um livro no qual encontramos as palavras de uma língua, e muito mais....

1. Você sabe qual é o nome do profissional que elabora um dicionário?

Faça uma pesquisa sobre esse profissional.

Oficina 2: A estrutura

2. Observe a reprodução de uma página de um dicionário e preste bastante atenção em como as palavras foram organizadas.

mocotó mo.co.tô **substantivo masculino** Pata de bovino, sem o casco, usada como alimento: *grelha de mocotó*.

moda mo.da **substantivo feminino** 1. Maneira de se vestir, gosto próprio de uma época, de um momento: *a moda de usar chapéu, a moda das saias curtas*. 2. Arte e técnica do vestuário: *João é especialista em moda*. 3. Maneira, costume, modo: *Gosto de balcôhar à moda de Lisboa*.

modelagem mo.de.la.gem **substantivo feminino** Operação de modelar. [Plural: modelagens.]

modelar mo.de.lar **verbo** 1. Fazer o modelo ou o molde de. 2. Dar forma ou contorno a; moldar: *Moldou o barro para fazer um belo vaso*.

modelo mo.de.lo (ô) **substantivo masculino** 1. Aquilo que é dado para ser reproduzido. 2. Representação em pequena escala de algo que se pretende reproduzir em grande escala. 3. Pessoa que posa para artista plástico ou fotógrafo. 4. Pessoa ou coisa que serve de exemplo ou norma, padrão. 5. Tipo específico de roupa, automóvel e outros produtos de consumo. 6. Pessoa que apresenta em desfiles as criações dos costureiros; manequim.

moderado mo.de.ra.do **adjetivo** Não exagerado; razoável: *O tempo está bom, faz sol e o calor está moderado*.

modernidade mo.der.ni.da.de **substantivo feminino** Qualidade ou condição do que é moderno.

modernizar mo.der.ni.zar **verbo** Tornar moderno.

moderno mo.der.no **adjetivo** 1. Que corresponde aos tempos atuais, que é de nossa época: *Minha mãe decidiu comprar uma mobília moderna*. 2. Que está na moda: *uma roupa moderna*.

modéstia mo.dés.ti.a **substantivo feminino** Ausência de vaidade; simplicidade, humildade: *Não gosta de exibir sua cultura, por modéstia*.

modesto mo.des.to **adjetivo** 1. Sem vaidade, simples, humilde. 2. Pequeno, pouco importante: *Ganha um salário modesto para a sua função*.

modificação mo.di.fi.ca.ção **substantivo feminino** Ação de modificar(-se), ou o resultado desta ação. [Plural: modificações.]

modificar mo.di.fi.car **verbo** Transformar(-se), mudar(-se): *Na infância era muito vaidoso, mas depois se modificou. Modificou o temperamento, tornando-se mais comunicativo*.

modo mo.do **substantivo masculino** 1. Maneira ou forma particular de ser; jeito: *Maria tem um modo todo seu de andar*. 2. Sistema, método: *modo de trabalhar*. 3. Meio, maneira: *Não houve modo de convencer a mãe a deixá-lo ir ao passeio*.

moeda mo.e.da **substantivo feminino** 1. Peça metálica, em geral circular, que serve como meio de pagamento. 2. O dinheiro de um país: *A moeda brasileira é o real*.

moela mo.e.l.a **substantivo feminino** Parte do tubo digestório das aves, na qual o alimento é triturado.

moer mo.er **verbo** 1. Reduzir a pó; triturar: *moer café*. 2. Fazer passar por uma máquina para extrair o suco: *moer cana*.

mofar mo.far **verbo** 1. Cobrir de mofo: *A umidade mofou os livros*. 2. Criar mofo: *O pão mofo*. 3. Gira fofa indefinidamente à espera: *Ontem, mamãe e eu mofamos na sala de espera do dentista*.

mofar

m

332

Fonte: DICIONÁRIO Aurélio Ilustrado. Curitiba: Positivo, 2008.

Para saber consultar o dicionário com facilidade, é indispensável, antes de mais nada, conhecer ordem alfabética. Com base na figura reproduzida, responda aos exercícios:

1. Registre as palavras encontradas no alto da página, a que está no canto esquerdo da página e a que está no canto direito:

2.O que significa, para a organização estrutural, a apresentação dessas duas palavras?

3.Em uma leitura vertical, é possível verificar que os dicionários dispõem as palavras em ordem alfabética. Enumere as palavras a seguir levando em conta a organização alfabética das letras iniciais.

Borboleta		Tesoura		Carne	
Xícara		Cenoura		Sábio	
Desenho		Dardo		Drama	
Divino		Doutor		Ducha	
Canto		Calvo		Cabana	
Causa		Carta		Postura	
Posses		Possante		Positivo	

4. Recite o trava-língua, depois enumere as palavras em ordem alfabética.

Paulo Pereira Pinto Peixoto, pobre pintor português, pinta perfeitamente portas, paredes e pias, por parco preço.

Oficina 3: Vamos conhecer agora cada uma das partes do dicionário

Conversa com o professor: Para Bugueño Miranda e Farias (2008), o conjunto dos quatro componentes canônicos da megaestrutura dos dicionários são: a macroestrutura (o universo

léxico do dicionário), a microestrutura (os diversos segmentos do verbete), a medioestrutura (o sistema de remissões) e o outside matter (o conjunto de textos informativos, não canônico, situado fora da macroestrutura do dicionário).

Ao abrir o dicionário, logo nas páginas iniciais, você encontra um conjunto de textos informativos que auxiliam o leitor a compreender melhor a estrutura do dicionário. Esses textos são:

- a. Apresentação e biografia do autor (do dicionário).
- b. Lista de abreviaturas e símbolos.
- c. Guia do usuário.

Geralmente, nas páginas finais do dicionário, é comum a apresentação de diversos quadros e tabelas com informações gramaticais e enciclopédicas sobre as palavras.

1. Anote, no espaço abaixo, os nomes dos quadros e tabelas que você conseguiu encontrar em seu dicionário.

Nas páginas centrais do dicionário, encontramos as palavras (chamadas de verbetes), como já sabemos, em ordem alfabética, as definições (chamada de acepção); a classe gramatical; entre outras informações. Vejamos:

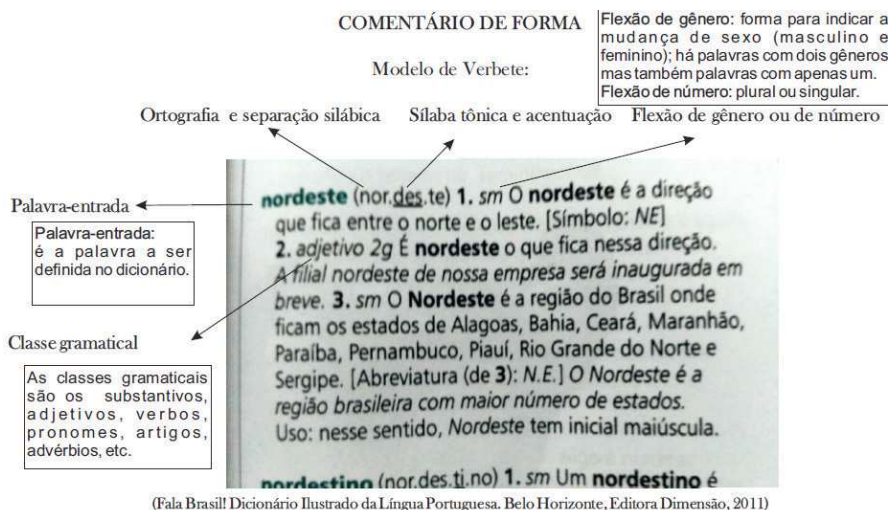
Verbete

O verbete é a parte principal do dicionário senão a mais importante. Basicamente tudo a respeito da palavra procurada está logo ali descrito, a entrada, o registro ortográfico, flexão de gênero e número, definição, os sinônimos e antônimos, a derivação da palavra, a classe gramatical, a separação silábica, a sílaba tônica, os exemplos de usos e abonações, a pronúncia, a etimologia, os sentidos figurados e pejorativos, as frases feitas, a indicação de especialidade, os termos técnicos e o grau de formalidade do vocábulo. A ordem das propriedades dos verbetes nem sempre obedece um padrão único, podendo cada dicionário incluir essas informações de modos diferentes. Nesse sentido, a leitura do verbete de dicionário exige bastante atenção e habilidade do lei-

tor, para que a interpretação dos sinais, abreviaturas e símbolos sejam aproveitadas ao máximo no momento da pesquisa.

Em um verbete encontramos dois tipos de segmentos informativos: o comentário de forma e o comentário semântico (ou conteúdo).

O comentário de forma se refere às indicações relacionadas à forma gráfica da palavra e destacadas no corpo do verbete, como entrada, separação silábica, sílaba tônica, classe gramatical, ortografia, flexão de gênero e número, entre outras. Veja a figura a seguir:



Acepção ou definição

As acepções dos verbetes indicam as definições das palavras e são apresentadas no dicionário em ordem numérica.

1. Nesta atividade, selecionamos algumas acepções para cada uma das palavras, mas atenção: um é sempre falso. Então, tente descobrir quais são as acepções falsas desses verbetes e assinale o que é falso com um X.

Arroba	Que se considera superior aos outros () Unidade de medida de peso equivalente a quinze quilos () Sinal gráfico (@) usado em endereços eletrônicos ()
Picareta	Ferramenta formada por um cabo de madeira com uma ponta de ferro () Pessoa que age com má-fé para tirar proveito de outra () Arena central de um circo ()
Banco	Assento, geralmente sem encosto, de diversas formas () Instituição financeira que possui uma rede de agências para atender seus clientes, na qual se fazem depósitos, pagamentos, empréstimos, etc. () Local onde são armazenados determinados órgãos para futuramente serem utilizados em transplantes () Planta que produz banana ()
Copa	Cômodo próximo à cozinha onde se comem as refeições () Taça () Campeonato em que se disputa uma taça () Cópia de textos ()

Conversa com o professor: Destacamos as orientações instituídas na BNCC sobre o uso do dicionário em sala de aula (BRASIL, 2017, p. 115): “Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta”.

Categorias gramaticais

Quando as palavras são verbos, elas estão sempre na forma infinitiva. Por exemplo, a forma verbal passeando é encontrada no dicionário como passear.

1. Encontre no dicionário os verbos que formam as frases a seguir. Lembre-se, eles estão no dicionário na forma infinitiva.

a. João cantava alegremente. (exemplo: cantar)

b. Ela dançou como nunca.

c. Nilza e João casaram-se na igreja.

2. No caso dos substantivos e adjetivos, no dicionário eles são organizados em famílias de palavras. Observe a coluna de verbetes a seguir e veja como se organiza a família da palavra vídeo.

vídeo (vi.de.o) *sm* **1.** Técnica de reprodução e transmissão de imagens em movimento (*Os alunos fizeram um vídeo de grupos de ciclistas noturnos.*); **2.** tela de aparelho eletrônico (*Todos estavam com os olhos pregados no vídeo para ver os pênaltis.*).

videocassete (vi.de.o.cas.se.te) *sm* Equipamento que se liga ao aparelho de televisão e reproduz a gravação registrada em fita pela técnica de videoteipe.

videoclipe (vi.de.o.cli.pe) *sm* Vídeo cujas imagens acompanham a execução da música de um artista ou de uma banda (*O videoclipe da nova banda mostra imagens de jovens dançando e fazendo esportes.*).

videogame (video.game) (video.guêim) *sm* *Ingl* Jogo eletrônico cujas imagens se veem na tela da televisão ou do computador (*As crianças da rua se reúnem todos os sábados para jogar videogame.*).

videokê (vi.de.o.kê) *sm* Equipamento de vídeo ou programa de computador, ligado a um microfone, que toca o fundo musical enquanto a letra da música aparece na tela para a pessoa cantar.

videolocadora (vi.de.o.lo.ca.do.ra) *sf* Loja que empresta, por poucos dias, filmes ou jogos eletrônicos em troca de certa quantia de dinheiro (*Veridiana escolheu vários filmes na videolocadora, pois não vai viajar no feriado.*).

Fonte: DICIONÁRIO da língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012.

3. Encontre nos dicionários as famílias das palavras a seguir e registre-as aqui:

a.casa:

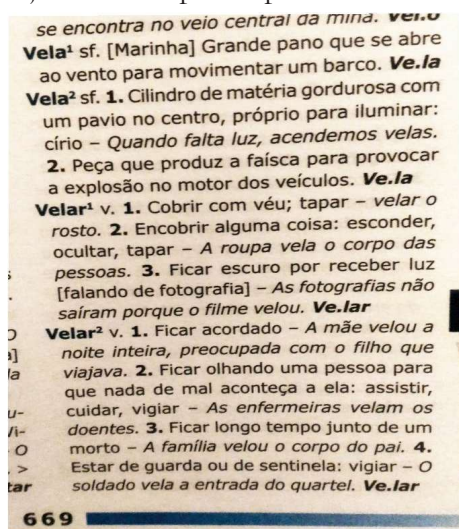
b.eco:

c.fantasia:

Oficina 4: Os diferentes significados

Os homônimos

Algumas palavras possuem pronúncias e grafias idênticas, mas significados diferentes. Essas palavras são classificadas como homônimos. Quando ocorre um caso de homonímia nos dicionários é registrada uma nova entrada para cada significado da palavra. Veja este exemplo da palavra vela:



Fonte: DICIONÁRIO da língua Portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012.

1. Preencha as lacunas com os homônimos adequados a cada contexto que formam as frases. Verifique os significados das palavras no dicionário para confirmar a sua compreensão.

- Francisco colocou a _____ (cela/sela) no cavalo e saiu cavalgando.
- A mãe _____ (cozeu/ coseu) as batatas para o jantar.
- O tratador está limpando o _____ (cocho/coxo) das vacas.
- Aqueles caçadores estão tentando caçar um _____ (servo/cervo).
- Não se preocupe, eu _____ (conserto/concerto) o computador.

A polissemia

As palavras são como uma espécie de guarda-roupa, muitas vezes, temos que aprender a combinar as peças para uma nova utilização. Afinal, ninguém gosta de vestir a mesma roupa todos os dias e ser uma pessoa repetitiva, não é mesmo? O mesmo podemos fazer com as palavras.

Quando uma palavra tem mais de um significado, além do sentido próprio, chamamos essas palavras de polissêmicas, isto é, palavras com vários significados.

O fenômeno da polissemia ocorre quando uma palavra carrega, além de seu sentido próprio (comum), os sentidos figurados (incomuns).

Os verbetes de dicionários oferecem informações sobre as polissemias, por exemplo, os adjetivos apresentados a seguir podem se relacionar com o sentido daquilo que é velho:

Velho – veteranos – ancião – antigo – deterioradas – clássico – arcaico – antiquada

1. Verifique, no dicionário, os significados das palavras, acima mencionadas, e aplique-as, em cada uma das frases abaixo, considerando as que sejam mais apropriadas a cada um dos contextos previstos.

- a. Este relógio é muito _____, portanto não tem mais conserto.
- b. Ele é o _____ daquela família.
- c. Esta roupa está _____ para ir à festa.
- d. Sou muito _____ para essa brincadeira.
- e. Não conheço os alunos _____ da minha escola.
- f. Esse vocabulário é muito _____.
- g. Esta música é um verdadeiro _____.
- h. A senha da promoção _____ na semana passada.
- i. As paredes da escola foram _____ com o tempo.

Sinônimos e antônimos

Muitos dicionários registram palavras sinônimas e antônimas. As palavras sinônimas são aquelas cujos significados são parecidos ou semelhantes. Por exemplo, os dicionários podem indicar os sinônimos da palavra belo como: lindo, bonito, encantador, elegante etc.

As palavras antônimas são aquelas em que os significados estão em posições contrárias. Por exemplo, os antônimos da palavra belo podem aparecer no dicionário como: feio, horrível, desajeitado, mal-apessoado, malfeito etc.

1. Substitua as palavras em destaques, nas frases a seguir, por sinônimos. Pesquise os significados dessas palavras no dicionário e registre na primeira coluna; mas atenção para que a troca esteja apropriada às situações mais formais, presumidas nas frases. Na segunda coluna, registre um sinônimo de uso mais coloquial.

	Sinônimo mais formal	Sinônimo mais informal
Sofri dores insuportáveis		
Carlos era muito tímido		
Eu vi uma dama muito elegante		
Ele está muito abalado		
Ele estava muito calmo no dia		
Ele ficou chocada com o show		
Meu vizinho é avarento		

2. Relacione os antônimos do quadro abaixo. Depois, verifique no dicionário se os pares de antônimos foram relacionados corretamente.

Dormir

Covarde

Habilidosos

Culpado

Jovem

Generoso

Inocente
Cheio
Mesquinho
Transparente
Corajoso

Opaco
Acordar
Desajeitado
Vazio
Velho

Oficina 5: As variantes linguísticas

A língua, seja a portuguesa ou qualquer outra que existe no mundo, muda com o passar do tempo e muda também conforme o local de sua utilização. Isto quer dizer que, em uma conversa com nossos amigos, podemos utilizar uma linguagem mais informal; e quando estamos pedindo uma informação, em um balcão de uma loja ou banco, usamos uma linguagem mais formal.

Por exemplo, dizemos a nossos amigos: - Onde podemos descolar um sanduba hoje?

E a uma pessoa estranha: - Por favor, onde podemos encontrar o envelope para depósito de cheques?

O dicionário documenta as variações dos vocábulos de uma língua, atendendo às necessidades dos seus usuários, cujos fatores são de diversas origens: geográfico, cultural, idade, classe social etc.

Leia o texto a seguir:

História das pipas, pandorgas e papagaios

Acredita-se que a primeira pipa do mundo tenha surgido na China, há cerca de 200 anos a.C. criada por um general chamado HanHsin, com o objetivo de medir a distância de um túnel a ser escavado no castelo imperial. Com o passar do tempo estas pipas logo que surgiram eram utilizadas para fins militares, tornaram-se uma arte popular naquele país. Aos poucos, foram levadas para países vizinhos como Japão e Coreia. No Japão por volta do século XI relatos indicam que as pipas eram empregadas pelos militares para levar mensagens secretas para aliados. Nos países orientais, as pipas adquiriram um forte significado religioso e ri-

tualístico, como atrativo de felicidade, sorte, nascimento, fertilidade e vitória, exemplo disso são pipas com pinturas de dragões que atraem a prosperidade ou uma tartaruga longa vida, coruja sabedoria e assim por diante. No Brasil, estima-se que as pipas tenham chegado pelas mãos dos portugueses na época da colonização. Hoje, elas são conhecidas por diversos nomes, dependendo da região do País: arraia (Bahia), pipa (Rio de Janeiro), papagaio e pipa (São Paulo), pandorga (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina), quadrado, tapioca, balde (Nordeste) e (Maranhão).

Papagaio – em todo o Brasil

Raia – norte do Paraná até Curitiba

Quadrado e papagaio – interior de São Paulo

Curica, Cângula, Jamanta, Pepeta, Casqueta e Chambeta – norte

Pipa – São Paulo (capital) e Rio de Janeiro

Arraia, Morcego, Lebreque, Bebeu, Coruja e Tapioca – nordeste

Barril e Bolacha – nordeste

Estilão e Pião – sudeste

Pandorga – Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sul do Paraná

Cafifa – Niterói

Maranhão – Minas Gerais e algumas regiões do interior de São Paulo.

Fonte: Sítio: “Brasil Cultura. História das pipas, pandorgas e papagaios”.

Disponível em: <<http://www.brasilcultura.com.br/cultura/historia-das-pipas-pandorgas-e-papagaios/>>. Acesso em: 10/09/2018.

1. Conforme informações apresentadas pelo quadro do texto 1, confirme se as variações da palavra papagaio, utilizadas

nas diferentes regiões do Brasil, constam no dicionário que você está consultando.

a) Linguagem informal (ou popular, ou coloquial, ou vulgar, ou gíria) ou vocabulário informal: palavras que, na fala e na escrita, costumam ocorrer em situações mais cotidianas, como, por exemplo, na família, na conversa entre amigos, no campo de futebol etc.

b) Linguagem formal (ou culta) ou vocabulário formal: palavras que, na fala e na escrita, costumam ocorrer em situações mais prestigiadas da vida social: reuniões de trabalho, em palestras etc.

2. Ligue a primeira coluna, de palavras ditas como de uso da linguagem culta, com a segunda coluna, de palavras ditas como de uso da linguagem popular. Se precisar, pesquise no dicionário os significados das palavras que você desconheça. Depois, crie uma frase apropriada para cada palavra. Para isso, basta observar os exemplos de usos no corpo dos verbetes.

Linguagem culta

Legal
Estragar
Intrometido
Boato
Carona
Dinheiro
Bicicleta
Fedor
Paquera
Festa
Confusão
Preocupado
Ônibus

Linguagem popular

Magrela
Balela
Cascalho
Catinga
Busão
Azaração
Bolado
Abelhudo
Barraco
Animal
Bugar
Balada
Boleia

Oficina 6: As palavras e seus significados nos textos

1. Leia o conto “Venha ver o pôr do sol” (TELLES, 2015). Depois responda aos exercícios:

a) Atento ao vocabulário do texto, registre as palavras e expressões das quais você desconheça os significados e que não conseguiu reconhecer pelo contexto. Em seguida, pesquise, nos dicionários, os significados das palavras anotadas.

2. No conto, as expressões “meio tantã”, “sapatões de sete léguas” e “cigarrinho pilantra” foram usadas com sentidos figurados. Com a ajuda do dicionário, pesquise os significados dessas palavras, apontando os possíveis sentidos que podemos extrair delas conforme o contexto do texto.

3. Pesquise, nos dicionários, os significados das seguintes palavras: alamedas; ciprestes; jazigo. Depois, registre seu significado, segundo o sentido empregado no conto.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada (online)*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. O ensino de português e os dicionários escolares: um segmento informativo da microestrutura para fins de produção textual. *Polifonia*, UFMG, v. 15, p. 1-14, 2008.

DANTAS, H. O. Letramento lexicográfico na educação básica: relações entre o léxico oral e sua forma dicionarizada. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 150-163, maio 2014.

GOMÉZ MOLINA, J. R. La competencia léxica en el currículo de español con fines específicos (EpFE). In: GOMÉZ MOLINA, J. R.

(Org.) Congresso Internacional de Espanhol para fines específicos. *Actas...* Ámsterdã, Ámsterdã: Ministério de Educación y Ciencia del Reino de España, v. 2, 2003. p.82-104.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2010. 65 p.

KRIEGER, M. G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, p. 169-180, 2012.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e apreender*. 4. ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, B. V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr do sol: e outros contos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

PARTE 2

PRÁTICAS NO ENSINO DE

LITERATURA

CAPÍTULO 5

O insólito em contos da cultura popular de Paraty e o letramento literário

Eliezer Ribeiro da Silva

Luciana Brito

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Considerações iniciais

Este capítulo traz os resultados da proposta didática elaborada no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, em 2019. O objetivo do trabalho de pesquisa foi apresentar o insólito em contos da Cultura Popular da cidade de Paraty, no Rio de Janeiro, coligidos por Tom Maia e Maria Thereza Maia (2015 e 2018), como ponto de partida para o letramento literário (COSSON, 2014), pelo diálogo que estabelece com a obra *Contos de enganar a morte* (AZEVEDO, 2003). O contato com essas narrativas, face à curiosidade infantojuvenil ao mundo circundante, consistiu num meio de estímulo à leitura, com foco no fantástico literário, que revela o maravilhoso.

As atividades de ensino foram implementadas para a turma de 6º ano de uma escola pública na cidade de Paraty, no segundo semestre de 2018, a partir da aplicação de um questionário para diagnosticar a percepção dos discentes da turma selecionada sobre aspectos referentes à abordagem do insólito no ambiente escolar. Os dados apontaram a importância de trabalhar essas questões, partindo das experiências vivenciadas pelos alunos e a forma como se relacionam com o patrimônio cultural local. O questionário utilizado na aferição dos dados foi registrado junto

ao Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (SISNEP).

Considerando a aplicação do referido material didático, elaborado a partir dos pressupostos metodológicos para o letramento literário (COSSON, 2014), de considerações teórico-críticas sobre o fantástico literário, a leitura de contos populares e de contos de Ricardo Azevedo, torna-se relevante analisar a aplicação desse material didático em sala de aula.

A implementação das atividades práticas mostrou-se importante não só para o aluno, pela possibilidade de contato com um estudo mais sistematizado do texto literário, mas, sobretudo, para o professor, pela expectativa de verificar se os objetivos pretendidos seriam alcançados com a execução da Sequência Didática Expandida de Leitura Literária, proposta por Cosson (2014).

A constatação inicial apontava para a repercussão que a temática teria sobre a turma. O interesse e a expectativa dos alunos em ter contato com histórias que acionavam suas emoções, em relatar o insólito nos contos da cultura local, proporcionaram a motivação esperada, pois os dados coletados apontaram que o grupo entendia como fundamental o início dos trabalhos com as narrativas do insólito no ambiente escolar, partindo dos contos populares locais. Além da amostra dos dados referentes a essa primeira questão, levaram-se em conta as claras orientações das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos* (2010), a *Lei 13696/2018*, que estabelece a imprescindibilidade de fomentar projetos de leitura em consonância com a Política Nacional de Leitura e Escrita instituída como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil e o Currículo Básico do Estado do Rio de Janeiro, que prevê o trabalho com o fantástico e o maravilhoso no início do segundo semestre.

Os modos de organização deste estudo percorrem os seguintes passos: após as considerações iniciais, na primeira seção deste artigo, há reflexões sobre o conceito de letramento literário e a formação de leitores, conforme pressupostos de Azevedo (2005), Rouxel (2013) e Cosson (2014) e a explana-

ção da proposta de letramento literário por meio da Sequência Didática Expandida de Cosson (2014). Na próxima seção, faz-se a descrição dos passos da implementação da Sequência Didática Expandida para a turma de 6º ano de uma escola pública na cidade de Paraty, no estado do Rio de Janeiro. Na última parte do texto em pauta, são traçadas reflexões finais sobre os resultados da pesquisa e da implementação da proposta pedagógica de letramento literário com contos maravilhosos e contos da cultura popular de Paraty.

Letramento Literário e Sequência Didática Expandida

Quando se fala em formação de leitores, sobretudo literário, é importante destacar o desafio de oportunizar na escola um trabalho que colabore com a formação crítica desse leitor, apresentando para crianças e jovens a literatura com a qual a aprendizagem esteja relacionada, ou seja, que o aluno perceba relevância no seu desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural, confluindo para a função de despertar no leitor o gosto e o prazer da leitura.

Uma parte do conhecimento significativo que adquirimos na vida advém da sala de aula (AZEVEDO, 2005, p. 26). É lá que recebemos um conjunto variado de informação sobre assuntos que vão da nossa Língua à nossa História, bem como determinados aspectos do mundo, da natureza, da cultura hegemônica, das sociedades e da vida humana. Segundo Ricardo Azevedo (2005), o desafio enfrentado do ensino de literatura nas escolas brasileiras se dá pelas condições de existirem poucas bibliotecas, poucas livrarias e, acima de tudo, livros caros para os padrões de renda da maioria da população. Possivelmente por isso, é baixo também o número de leitores regulares, pessoas que sabem utilizar livros em benefício próprio e que, portanto, poderiam construir algo como uma “cultura de leitura”.

Nesse contexto adverso, a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem

sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia (AZEVEDO, 2005, p. 25-26).

A articulação entre os conteúdos curriculares que envolvem o ensino de literatura e a questão do insólito nos contos da cultura popular, culminando com a leitura da obra de Ricardo Azevedo, mostrou-se relevante a partir dos resultados obtidos por meio de um questionário, no qual os estudantes das turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II, partindo dos conhecimentos e/ou das vivências, demonstraram a importância da abordagem da temática relacionada aos contos populares como degrau para a iniciação da leitura literária com possíveis desdobramentos para o surgimento de leitores profícuos.

Optamos, nesta perspectiva, pela abordagem dos contos populares como ponto de partida para o trabalho de letramento literário com alunos do sexto ano, para evitar, segundo Ricardo Azevedo,

[...] o lamentável equívoco de deixar de fora do âmbito escolar, ou do universo educacional oficial, as questões subjetivas, os aspectos psicológicos e emocionais, as contradições e ambiguidades, as vivências concretas, a efemeridade humana, as questões do imaginário coletivo e dos imaginários individuais, entre outros temas relevantes e relativos (AZEVEDO, 2005, p. 32).

Ainda sobre a relevância do assunto para os alunos, verificou-se que a maioria já conhecia algum conto relacionado às temáticas do insólito, mas que nunca haviam lido livros que abordassem as narrativas do fantástico e/ou do maravilhoso. Segundo Jacqueline Held (1980), o fantástico privilegia a imaginação, a fantasia porque reúne todo o mundo de desejos que permeia o universo infantojuvenil, cuja essência reside na interpenetração entre sonho e realidade.

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam.

A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fonte de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa recriação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (HELD, 1980, p. 234).

Diante de todos esses aspectos, é fundamental que, em sala de aula, sejam propiciadas possibilidades de acesso ao mundo literário, fomentando no aluno um posicionamento quanto à importância da literatura e o estímulo à reflexão crítica, a partir da obra e do entendimento das características específicas do discurso literário.

Dessa forma, a prática da literatura seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente numa exploração das potencialidades da linguagem, porque “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelo discurso padronizado da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem (COSSON, 2014, p. 16)”.

Para que possa contribuir de fato para a formação, não apenas do aluno leitor, mas também do sujeito crítico, é preciso que se trabalhe o texto literário, no ambiente escolar de forma planejada e sistemática. Para que o leitor crítico atue na esfera social, é necessário um trabalho organizado, pautado por objetivos, que utilize uma metodologia que atenda às peculiaridades da obra lida e que contemple as necessidades dos dias atuais, provendo contribuições para a construção do conhecimento. Para Cosson,

[...] o professor determina a leitura de obras literárias [...]. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvam a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser

organizados. É necessário que sejam sistematizados e um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2014, p. 46).

As práticas planejadas no ensino de literatura poderão proporcionar outras condições de leitura que, paralelamente, conduzam ao encantamento, às emoções e aos significados atribuídos à realidade do leitor, bem como às contradições existentes na sociedade. No sentido de levar o aluno ao letramento literário, evidencia-se a importância da utilização de uma metodologia de ensino que não apenas sistematize as atividades que serão trabalhadas, mas que possibilite espaços de interação, interpretação e recreação do texto pelo leitor:

Pensar o ensino de literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Almejando o letramento literário e considerando essas questões, foi selecionada uma obra que apresenta temáticas do insólito, apresentadas por narrações fantásticas de contos de textos de origem popular, que será articulada com a proposta metodológica da Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2014). Para compreender as estratégias do ensino sistematizado da literatura, é necessária uma breve apresentação das especificidades de cada etapa da Sequência: Motivação, Introdução, Leitura,

Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

A Sequência Expandida inicia-se com a etapa da Motivação. Esse momento consiste na apresentação de uma atividade cujo objetivo é preparar os alunos para adentrarem o universo da obra que será lida: esse primeiro passo “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” (COSSON, 2014, p. 54). Para o autor citado, os mais estreitos laços estabelecidos com a obra a ser lida terão sido as práticas de motivação mais bem sucedidas. Como o ensino de Língua Portuguesa e Literatura constituem uma só disciplina, a motivação poderá envolver, conjuntamente, atividades de leitura, escrita e oralidade. Aqui, com valorização dos aspectos da oralidade, dando aos alunos oportunidade para comentários, exposição de conhecimentos prévios, recontos de lendas e/ou histórias, posicionamento sobre a temática apresentada.

A segunda etapa, que consiste na apresentação do autor e da obra, aparece na Introdução, com o cuidado de não transformar esse momento em aula expositiva de longa duração com detalhes superficiais, mas sim apresentar informações básicas, indispensáveis.

A obra escolhida deve ser apresentada aos alunos, fisicamente, considerando os elementos paratextuais como a capa, a orelha, entre outros. Esclarecer e justificar o motivo da escolha, falando sobre a importância dessa leitura nesse momento, cuidando para não apresentar a síntese do enredo. Como enfatiza Cosson, a introdução não pode ser muito estendida, devendo ser observados os seguintes aspectos:

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos do paratexto e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução. (COSSON, 2014, p. 61).

A Leitura compreende o ato, propriamente dito, de ler a obra, e deverá vir acompanhada de procedimentos denominados intervalos de leitura, que são momentos em que serão propostas atividades variadas para permitir que o estudante, gradualmente, faça aproximações entre a obra literária e os demais textos e atividades, possibilitando o acionamento de saberes. Cosson afirma que, “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2014, p. 81). Os intervalos funcionam, ainda, como um sistema de verificações, seja da leitura da obra principal, ou como um diagnóstico, que o professor poderá lançar mão, para elucidar dificuldades que possam aparecer, relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional, dentre outros aspectos.

Nesta etapa, dada à importância dos prazos, é necessário que o professor estabeleça, em conjunto com os estudantes, os prazos para a leitura. O docente deverá, ainda, perceber a conveniência da disponibilidade de tempo dos alunos para a realização da leitura, observando as demais tarefas que se fazem importantes no seu cotidiano escolar. Cosson observa: “Independentemente do tipo de acerto feito e suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro. Ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura” (COSSON, 2014, p. 81).

Na Primeira Interpretação, o objetivo é verificar se está havendo a compreensão global da obra. A intervenção do professor nessa atividade proposta ao aluno deverá ser mínima, porque a intenção “[...] é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2014, p. 83). Sendo esse um momento de aferição das impressões individuais, o ideal é que o professor se reserve ao papel de apenas estabelecer balizas para a produção do texto, “pois o aluno precisa ser livre para escrever dentro dos limites dados”, por isso, a primeira interpretação

[...] deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a 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, 2014, p. 84).

Há, também, a necessidade de aprofundamento da leitura, e isso deve ser feito por meio da Contextualização. Nesta etapa, prepara-se o leitor para o aprofundamento da leitura, atentando para os contextos que a obra possa trazer consigo, pois é isso que a torna inteligível para o aluno enquanto leitor. Para Cosson, é dessa forma que certos contextos parecem mais evidentes para certos leitores do que para outros. É assim que determinados aspectos da obra podem ser explorados em sala de aula, mesmo que o contexto a ser explorado em uma obra pareça ilimitado. Há sete tipos de contextualizações que podem ser trabalhadas: a Teórica, a Histórica, a Estilística, a Poética, a Crítica, a Presentificadora e a Temática.

A Contextualização Teórica pretende trazer à tona, deixando explícitas, as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra, “não se trata, porém, de fazer história das ideias a partir do texto literário, mas sim de verificar como em certas obras, determinados conceitos são fundamentais” (COSSON, 2014, p. 86). A Contextualização Histórica busca a contextualização da obra para a época em que ela encena ou o período de sua publicação, “Aqui é pertinente que se evite uma visão estreita da história como mera sucessão de eventos” (2014, p. 87). Deve-se procurar a dimensão histórica que toda obra literária possui. Para Cosson, não convém fazer “[...] uma caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificar-lhes a exatidão” (2014, p. 87).

Centrada nos estilos de época ou períodos literários, temos a Contextualização Estilística. Por responder pela grande demanda dos professores pelo saber literário tradicional, ela

precisa ir além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais. De acordo com Cosson, são as obras que informam os períodos e não o inverso. Porém, elas participam do período, no sentido de que este é construído a partir delas. “A contextualização estilística deverá buscar analisar o diálogo entre obra e período, mostrando como um alimenta o outro” (2014, p. 87).

A Poética, por sua vez, é assim denominada porque responde pela estruturação ou composição da obra, expondo os princípios de sua organização. Para esse fim, segundo Cosson, “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro, como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem.” (COSSON, 2014, p. 88). Ainda, segundo o autor, diz respeito à leitura da obra realizada de dentro para fora, isto é, a forma como foi constituída em termos de sua tessitura verbal.

A Contextualização Crítica, segundo Cosson, trata da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra. O importante é entender essa contextualização, deixando de considerar a crítica especializada como a única voz autorizada a abordar o texto, também não assumir essa voz como sendo sua, mas utilizá-la como uma análise que pode contribuir para a ampliação do horizonte de leitura dos alunos.

A Presentificadora “[...] é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2014, p. 89). É o momento quando o aluno faz a ponte entre os elementos do seu mundo social com a identidade da obra lida, revelando a atualidade do texto.

A Contextualização Temática é a referência que se faz aos temas abordados na obra, portanto, “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (COSSON, 2014, p. 90), procurando não relegar a obra ao segundo plano, focando apenas nas questões de estudo do tema, de modo a não limitar a abrangência do estudo literário.

As etapas finais são a Segunda Interpretação e Expansão. Se na primeira interpretação o que se quer é a apreensão global da

obra, na Segunda, o objetivo é a leitura aprofundada de um de seus aspectos: a viagem guiada ao mundo do texto, a exploração desse enfoque. “Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas, outra leitura, e assim por diante, conforme a contextualização realizada” (COSSON, 2014, p. 92). É necessário que haja um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. Quanto à Expansão, segundo o autor, é o momento de se investir nas relações intertextuais. Concluindo a segunda interpretação, encerra-se também a leitura centrada na obra, e esse movimento exige que se ultrapasse o limite de um texto para outros, seja como extrapolação do processo de leitura, seja como a prática da intertextualidade no campo literário. Assim, “[...] a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, 2014, p. 94).

Faz-se relevante destacar que, após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, convém mencionar que a Sequência Básica, assim como a outra, sistematiza a abordagem do texto literário, integrando três perspectivas metodológicas (COSSON, 2014, p. 48). A técnica da oficina refere-se à primeira delas, e consiste em permitir ao aluno construir seu conhecimento pela prática. O princípio do trabalho por meio de oficina, por exemplo, permite a alternância de atividades de leitura e escrita, atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. A segunda técnica é a do andaime que, nessa perspectiva, propõe-se a dividir com o aluno, e em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Nesse caso, caberia ao professor atuar como um andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de forma autônoma pelos discentes. A terceira perspectiva consiste na confecção do *portfólio*. A possibilidade de uso dessa técnica permite ao aluno e ao professor fazer o registro das várias atividades realizadas no processo, permitindo o acompanhamento do desenvolvimento alcançado e a comparação dos resultados, tanto da turma, quanto individual.

Quanto ao procedimento de avaliação, de acordo com Cosson, se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve ser feita a fim de registrar os avanços para ampliá-los, bem como identificar as dificuldades para superá-las. Ainda, segundo o autor, o objetivo central da avaliação é mobilizar o aluno para a leitura literária e dividir essa mobilização com o professor e os colegas, ou seja, com a comunidade de leitores, levando-se em conta a literatura como experiência.

Descrição da implementação da Sequência Didática para o letramento literário dos alunos no 6º ano

A implementação da Sequência Didática ocorreu ao longo dos meses de agosto e setembro de 2018, período correspondente ao terceiro bimestre, conforme o prescrito no Calendário Escolar da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Apesar do cronograma e da organização prévia, o tempo ainda não foi suficiente, sendo necessários ajustes e adaptações devido aos contratempos como feriados, recessos, semana da Pátria e atividades de integração Escola – Comunidade, evento destinado à valorização da cultura caiçara, todos previstos na programação escolar anual.

Essa aplicação exigiu esforço extra, uma vez que as sete etapas previstas na produção didática se mostraram indispensáveis, sendo necessário articular atividades em conjunto com a disciplina de Artes e algumas tarefas serem executadas como trabalho extraclasse. Contudo, as etapas “Motivação”, “Introdução”, “leitura”, “Primeira interpretação” e “Expansão” receberam enfoque mais rigoroso. Especialmente a “Primeira interpretação”, momento em que se traduz a experiência do aluno e o impacto da obra literária sobre sua sensibilidade. Essa etapa precisa ser percebida, 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 mun-

do feito de papel” (COSSON, 2014, p. 84). Ao dispor de uma aula para essa atividade, fica claro para o discente o quanto a sua leitura individual é importante dentro do processo de letramento literário.

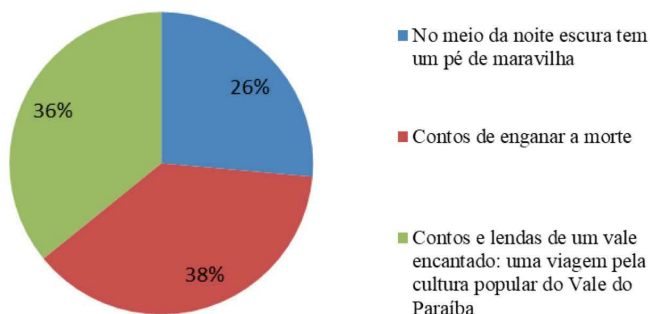
A “Expansão” também foi, dentre as etapas trabalhadas, outra que recebeu atenção especial. Desde o início da implementação, houve a necessidade de optar por uma das obras de Ricardo Azevedo, considerando os comentários do professor em sala de aula, abrindo as possibilidades de trabalho com o autor escolhido e seus variados títulos sobre a temática. Uma vez decidida a obra a ser trabalhada na execução da proposta de intervenção, ou seja, *Contos de enganar a morte* (2003), as outras, necessariamente, ficariam à disposição para o momento da “Expansão”, já como uma sugestão prévia, caso fosse o interesse, conforme os dados levantados, demonstrando o pressuposto por Cosson (2014, p. 94): a “Expansão” permite “a ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade dentro do campo literário”.

Convém, ainda, descrever como se deu o processo de escolha da obra *Contos de enganar a morte* (2003), de Ricardo Azevedo. Após a etapa da “Motivação” e a realização de todos os procedimentos previstos nesta proposta de intervenção, foram levados para a sala de aula três títulos de autoria de Ricardo Azevedo: *No meio da noite escura tem um pé de maravilha* (2002), *Contos de enganar a morte* (2003) e *Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba* (2010). Depois dos comentários do professor, instigando a leitura, as obras passaram de mão em mão, para a apreciação e exploração dos aspectos paratextuais, permitindo aos alunos tempo suficiente para comentários e exposição oral. Foram levantadas observações, embora rápidas, muito relevantes, sobre a capa das obras, projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustrações etc.), ilustrador, título, além da folha de rosto com a análise das informações da ficha catalográfica; se a obra foi premiada ou concorreu a algum prêmio, o prefácio com

suas informações. Depois disso, os alunos puderam escolher a obra a ser lida dentro da prática de letramento literário.

A análise dos dados revelou a aceitação da obra de Ricardo Azevedo pelo público estudado. Embora *Contos de enganar a morte* (2003) tenha sido o preferido, os demais títulos também foram lembrados de forma expressiva, como o demonstrado a seguir:

Gráfico 1: Qual dos livros de Ricardo Azevedo chamou mais sua atenção?



Fonte: Os autores.

Escolhida a obra, apresentou-se a primeira dificuldade: como disponibilizar tantos exemplares? Procurada, a direção da Escola se dispôs a adquirir alguns outros volumes, mas não em quantidade para todos, sob a justificativa de que a obra está incluída no PNBE/ 2019. Desta feita, o próprio docente fez as aquisições necessárias para a continuidade dos trabalhos.

De posse do material, deu-se início à terceira etapa da Sequência Didática: a apresentação da obra literária e a sua distribuição para que fosse levada para casa. Convém descrever o momento da chegada em sala de aula e a distribuição dos livros, a euforia presenciada e o clima de motivação. No entanto, uma preocupação pairou sobre o docente: poderia a temática do insólito, como o sobrenatural e o fantástico, causar algum incômodo em pais e responsáveis? Poderiam eles, embora cientes através das autorizações para passeios e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentar alguma objeção, por motivos diversos? Com o desenrolar das atividades, tal preocupação demonstrou-se ultrapassada.

As apresentações selecionadas para a atividade 1 abordam o contato mais próximo com os aspectos da cultura local por meio das personagens e figuras do folclore e dos locais considerados com presença do sobrenatural, onde essas figuras e personagens podem ser “vistas”, de acordo com a tradição popular. A atividade 1 estabelece um *link* com a atividade 6, na segunda etapa, momento em que foi realizada a aula guiada pelo Centro Histórico. Alguns alunos se sentiram indispostos para essa atividade, conforme o demonstrado no gráfico 1 e já devidamente analisado. Ainda na segunda etapa, os alunos puderam ter contato com versões impressas e retextualizações dos contos de Paraty como *A lenda da cobra que mama* e *A lenda do corpo seco*, com fortes semelhanças com a versão oral contada na cidade, recontadas por Ricardo Azevedo no livro *Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba* (2010).

Durante a participação oral em sala de aula quando os alunos puderam comentar, recontar e ouvir as histórias recontadas por personagens da cultura caíçara, foi necessária, devido ao fato de todos quererem participar, a mediação do professor para que não se perdesse o foco ou não houvesse um prolongamento demasiado, podendo tornar-se enfadonho esse momento. A interferência do docente nos debates fez-se necessária porque, comprovadamente, “[...] uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (COSSON, 2014, p. 79).

Na finalização da segunda etapa, após as atividades, ficou evidente que o objetivo de preparar os alunos para a leitura da obra foi alcançado. A verificação disso se deu quando muitos alunos, ao final da aula, perguntaram ao professor sobre a possibilidade de levar para casa a obra *Contos e lendas de um vale encantado: uma viagem pela cultura popular do Vale do Paraíba* (2010), por não imaginar que *Contos de enganar a morte* (2003) seria distribuído na etapa imediatamente seguinte. Nada, entretanto, foi revelado. Apenas foi dito que toda a temática da narrativa do insólito seria abordada na obra escolhida por eles. A demonstração e o entusiasmo para iniciar logo a leitura demonstrou a aproximação com o livro a ser lido, cumprindo, portanto, com o objetivo desta etapa que é preparar o aluno para o universo da obra a ser lida (COSSON, 2014).

Posteriormente à entrega dos livros, e realizada a observação dos elementos paratextuais, chamou-se a atenção para a página 60, onde há uma breve biografia do autor Ricardo Azevedo, associada a dados biográficos do autor disponíveis na internet. Esta ação ajudou os discentes a conhecer o autor, buscando ainda mais uma aproximação entre o leitor, a obra e seu autor. A análise dos elementos paratextuais, no 6º Ano, despertou o interesse dos leitores para os aspectos ainda não percebidos numa obra literária. Todos eles pouco sabiam sobre a epígrafe, a orelha e o prefácio. Também, sobre a folha de rosto, informaram que não sabiam para que servia, demonstrando dificuldades em entender as informações nela contidas. Os alunos relataram que o exame desses elementos não era feito ou considerado nas leituras anteriores. Levar em consideração esses recursos que integram uma obra literária contribuiu para a compreensão de que esses elementos apresentam informações importantes que familiarizam o leitor durante o contato inicial com a obra. A partir do título e dos demais elementos, de modo instigante, o professor propôs aos alunos hipóteses de leitura, bem como fazerem os registros dessas primeiras impressões, de acordo com o objetivo referente a essa etapa: “[...] permitir que o leitor receba a obra de maneira positiva” (COSSON, 2014, p. 61).

Na quarta etapa, “Leitura”, antes de estabelecer os combinados, retomou-se a questão da justificativa sobre a obra escolhida. Explicou-se aos alunos porque tiveram que escolher uma dentre as demais obras do autor. Foram apresentados a eles alguns fatores: autor especializado em contos da cultura popular, ter em um de seus livros recontos de histórias da cultura popular de Paraty, abordar a temática do insólito, apresentar qualidade estética e possibilitar a expansão dos limites textuais e a ampliação das referências culturais, sociais, históricas e intertextuais dos leitores.

Ainda, na etapa “Leitura”, combinaram-se os prazos para a leitura a ser realizada. Momento essencial à verificação do cumprimento da leitura, foi, também, o momento de acompanhar e aferir pedagogicamente o processo de leitura. Para isso, os alunos foram orientados a fazer uso do caderno destinado a essas anotações.

Nos intervalos de leitura, tanto no primeiro, quanto no segundo, as atividades realizadas instigaram os alunos a ampliarem o conhecimento sobre a obra, sobre o mundo e sobre si. Através de um roteiro proposto pelo professor, os alunos puderam discutir e ressignificar o texto literário pela possibilidade de não apenas registrar pontos que considerem importantes no decorrer da leitura, mas, ainda, reconhecer o próprio crescimento, comparando os resultados até então obtidos. O caderno de anotações revelou-se um instrumento de auxílio no desenvolvimento da capacidade de se posicionar diante da temática do insólito e questionar a leitura realizada.

Durante os intervalos de leitura, algumas ocorrências chamaram a atenção. Na atividade do primeiro intervalo, houve a possibilidade de intertextualidade entre o conto *A noiva sedenta* e *O homem que enxergava a morte*. Os alunos levantaram hipóteses de que se a noiva sedenta pudesse ter um encontro com o médico do conto de Ricardo Azevedo, sua história poderia ter sido diferente. Outro fato que chamou a atenção foi a dúvida que alguns alunos demonstraram se o conto *O homem que enxergava a morte* poderia acontecer no cotidiano. Percebeu-se que essas dúvidas ocorreram, entre outros motivos, pela dificuldade de leitura e pela necessidade de ampliação de letramentos e devido à compreensão limitada de alguns trechos do conto.

Ainda quanto às ações no segundo intervalo de leitura, com foco no aspecto da intertextualidade, não foi possível a exibição do filme *Pedro Malasartes e o duelo com a morte* devido às dificuldades de agendamento da sala de vídeo e equipamentos em manutenção. Assim, a intertextualidade se deu por meio da música de Zé Ramalho, *Mistérios da meia-noite*, e mediação de leitura da obra *Lendas urbanas*, de Jorge Tadeu (2011), livro indicado pelo PNBE em 2012. Dessa forma, a discussão a partir do diálogo entre o filme e a obra de Ricardo Azevedo ficou comprometida. No entanto, o conceito de intertextualidade foi trabalhado a partir das condições possíveis. O interesse, então, estava em fazer os alunos estabelecerem relações entre a obra de Ricardo Azevedo, os contos de Paraty, as lendas urbanas. Nesse momento, os estudantes puderam constatar que a intertextualidade é um recurso muito utilizado em textos literários;

por isso, a importância da comparação dos conteúdos apresentados desde a motivação, na primeira etapa, entre a literatura, as artes plásticas, a música, os contos populares locais e as histórias em quadrinhos, lamentando o fato de não poder incluir o cinema devido ao fato da não exibição do filme.

Na “Primeira interpretação”, ainda sob a ótica dos intertextos e sua relação de efeitos e de sentidos, foram trabalhadas as especificidades das histórias em quadrinhos. Durante toda a realização, os alunos demonstraram receptividade e envolvimento, por ser um gênero amplamente trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento do qual acabaram de chegar. Para o início dos trabalhos, os alunos tiveram contato com histórias em quadrinhos em geral; em seguida, histórias em quadrinhos de terror, conforme descrito na atividade. Também foi apresentada explicação para sanar possíveis dúvidas, principalmente relacionadas à composição estrutural do gênero como, por exemplo, quadros, formatos, tamanhos, contornos, cores, traços e suporte, levando os alunos a entenderem a HQ como uma arte específica, com sua linguagem própria. Para tanto, foram recuperados conceitos afins às Histórias em Quadrinhos de Will Eisner (1999) e Scott Maccloud (2005).

No conjunto das atividades propostas, a produção de HQ foi bastante relevante; através delas os alunos demonstraram que a apreensão global da obra ocorreu de forma satisfatória. Foram apresentadas apreciações criativas sobre o conto estudado, sendo sobre a obra literária de Ricardo Azevedo ou um conto da cultura local. As produções dos alunos estiveram relacionadas às questões abordadas na proposta da atividade como as vinculadas à linguagem, enredo, temáticas, personagens e intertextos. Durante a elaboração da HQ, foi identificado que os problemas mais frequentes estavam relacionados à ortografia e à concordância, sendo dada a oportunidade de adequação às normas da escrita.

Um dos dispositivos pedagógicos utilizados que permitiu o acompanhamento da leitura dos alunos foi o caderno para anotações de dúvidas e observações, o *portfólio*. Como uma ferramenta de apoio, constitui-se numa estratégia de trabalho que favoreceu a abordagem do texto literário em sala de aula. Nele,

os estudantes se expressaram subjetivamente, registraram sua recepção relativa à obra selecionada e puderam obter auxílio quanto à interpretação adequada. Durante todo o processo, o professor esteve disponível para esclarecer as dúvidas, na medida em que o processo de letramento se aprofundava. Por vezes, os alunos deixavam escapar aspectos importantes do conto em relação às especificidades da narrativa fantástica, não sabendo distanciar o cotidiano da imaginação, aspectos esses muito importantes para a compreensão da obra, a construção dos sentidos e, por conseguinte, a fruição do texto literário.

Apesar da aceitação em registrar as próprias experiências no caderno de apoio, alguns alunos sentiram dificuldades na organização desse dispositivo, precisando sempre das orientações do professor, especialmente, quanto à sequência da narrativa.

Outra observação importante tem a ver com a infrequência de alguns alunos, o que exigia do professor esforço extra para que ninguém ficasse para trás no andamento do processo de letramento literário.

Quanto à organização do *portfólio* também por se tratar de alunos do 6º ano, foi necessária a orientação do professor para a organização dos trabalhos em sequência cronológica, não havendo maiores dificuldades. Além do acompanhamento das dificuldades e do aprendizado ao longo do percurso, o *portfólio* também possibilitou o registro das vivências no período de implementação da proposta didática. Nele, através da visualização das produções escritas e das experiências relatadas no processo de leitura literária, foi possível confrontar as atividades do início da aplicação da Sequência Didática Expandida de letramento literário com as do final. Isso tornou possível mensurar o amadurecimento em relação, não somente às características dos gêneros textuais e análise linguística, mas, sobretudo, à capacidade argumentativa, reflexiva e crítica do aluno. Assim, como procedimento de avaliação formativa e contínua, o *portfólio* possibilitou visualizar os resultados obtidos a partir da sistematização das atividades trabalhadas.

O letramento literário, como processo, precisa estar vinculado a uma comunidade de leitores. Nesse sentido, deve oportunizar espaços para socialização de ideias e reflexões instigadas por meio de atividades, sejam orais ou escritas. Por isso, a utilização de estratégias de acompanhamento do trabalho desenvolvido

como o *portfólio* é fundamental. Que outro instrumento possibilitaria tal abrangência? Nele é possível acompanhar o aluno na aquisição da escrita e da leitura, esclarecer dúvidas, propor reflexão, colocar-se no lugar do personagem, estimular a sensibilidade, a criatividade e poder de argumentação; posicionar-se criticamente; buscar intertextos, explorando seus efeitos de sentido; desenvolver habilidade de ler as entrelinhas; refutar ou confirmar hipóteses elaboradas antes do contato com a obra; superar expectativas; trabalhar em equipe; desenvolver a oralidade e a análise linguística; repensar valores, refletir e compreender a função do texto literário e seu poder de humanização sobre o homem.

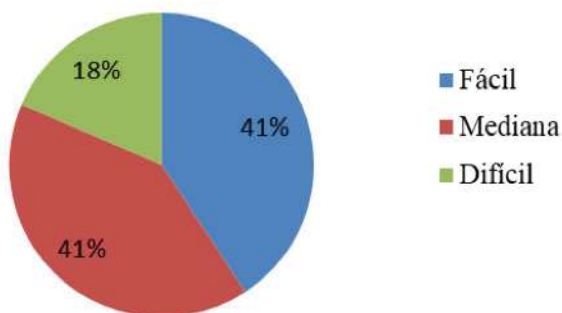
A respeito da etapa “Expansão”¹, convém destacar que, para este momento, os alunos foram levados à biblioteca da escola, tendo sido a bibliotecária comunicada com antecedência, para manusear o acervo selecionado e ter contato com ele. A descrição desse acervo encontra-se bem explanada no material didático. Vale lembrar ainda que a biblioteca do Colégio trabalha em parceria com a Casa Azul, organizadora da Festa Literária Internacional de Paraty – FLIP e isto possibilita algumas facilidades de acesso às obras. Cada aluno pôde manusear, folhear, olhar os detalhes paratextuais com atenção, podendo escolher obras entre as sugeridas pelo professor, conforme consta na proposta de intervenção ou, mesmo, optar por qualquer outra obra de seu interesse; o importante era o prosseguimento do projeto e a constatação de que a Sequência Didática Expandida de letramento literário demonstrava surtir o efeito desejado.

Ainda em relação à “Expansão”, uma das atividades consistia em visitar, também, a Biblioteca Pública Municipal, localizada no Centro Histórico, especialmente para atender à *Lei 13696/18*, que estabelece diretrizes para a apropriação e usos dos espaços públicos destinados à leitura. Nessa visita, o único inconveniente encontrado foi a exigência de atendimento de dez alunos por vez. O prédio tombado pelo Patrimônio Histórico não dis-

¹No espaço deste texto, as atividades desenvolvidas nas etapas da contextualização e da segunda interpretação não serão relatadas, mas podem ser consultadas integralmente no Produto Educacional disponível em <https://uenp.edu.br/profletas-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-4-2017-2019/13163-eliezer-ribeiro-da-silva-2019-1/file>.

ponibilizava espaço para que os alunos entrassem todos juntos. Isso exigiu uma reorganização da atividade e a criação de um cronograma específico para visita, o que trouxe certo transtorno devido ao tempo cronometrado para a implementação da referida proposta de intervenção. No entanto, para os alunos, a divisão em pequenos grupos pareceu interessante, porque foram atendidos e orientados de forma satisfatória pelos funcionários. Considera-se, ainda, que as atividades elaboradas para a Sequência Didática Expandida de leitura Literária também procuraram investigar a recepção do insólito em alunos do 6º ano. A análise, a seguir, reflete as respostas dadas ao questionário de recepção sobre a obra fantástica² e mostram o resultado, após o encerramento, da aplicação da proposta de intervenção.

Gráfico 2: O que você achou da leitura?



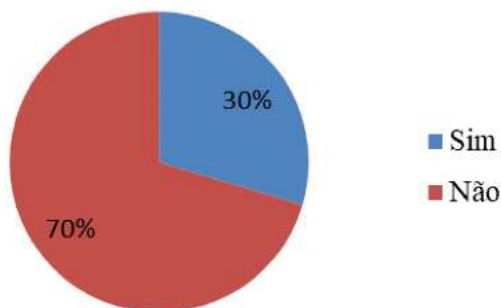
Fonte: os autores.

As amostras do gráfico refletem a intenção do professor em apresentar uma obra literária que, ao mesmo tempo, proporcionasse fruição e se revelasse acessível ao público a que se destina. Ser considerada pela maioria como uma leitura mediana e fácil atende à precaução tomada pelo professor pelo fato de que, provavelmente, seja a primeira vez que os alunos entram em contato

² Questionário de recepção sobre a obra fantástica, elaborado a partir dos trabalhos do Grupo de Pesquisa coordenado pela pesquisadora Profª. Drª. Nerynei Meira Carneiro Bellini, no âmbito do PIBIC, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, para a linha de pesquisa Narrativas do insólito no ambiente escolar.

com um estudo sistematizado de literatura e, por isso mesmo, deve-se partir “do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2014, p. 47-48).

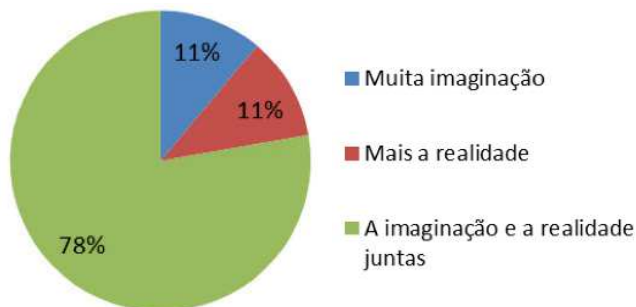
Gráfico 3: Você acha que esta história pode acontecer no nosso cotidiano?



Fonte: os autores.

Para essa pergunta, constata-se que 70% dos leitores associaram não ser possível o desenrolar da narrativa no plano das percepções cotidianas. Já os outros 30%, afirmaram que seria possível, sim, a história acontecer no cotidiano deles. Essa realidade verificada confirma que “o fantástico começa a insinuar-se dissimuladamente em um universo cotidiano e termina por transformá-lo completamente; em consequência, a natureza do fantástico seria puramente subjetiva, embora ele se pretenda perfeitamente objetivo” (CAMARANI, 2014, p. 50).

Gráfico 4: Para você uma história é mais interessante quando mostra:

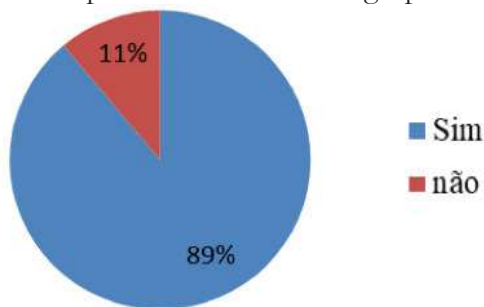


Fonte: os autores.

Quando perguntados sobre a questão da presença da realidade e/ou da imaginação numa narrativa literária, 78% dos entrevistados afirmaram preferir a imaginação e a realidade integradas ao texto. Os dados também mostram que há os que preferem muita imaginação, na mesma proporção dos que desejam mais a realidade. Para Nelly Novaes Coelho (2000), esta preferência está relacionada a cada uma das formas básicas da literatura infantil e do que seria o ideal para os pequenos leitores: a literatura realista ou fantasista? De acordo com a autora, “esse problema se coloca também para a literatura em geral” (COELHO, 2000, p. 51) quando o realismo ou imaginário acabam por predominar no *ato criativo* ou no *gosto do público*. Essa preferência ora pelo registro realista, ora pelo registro fantasista revela a atração pela descrição da realidade (do mundo, a vida real ...) representada diretamente pelo processo mimético (imitação fiel) e a descoberta do *outro lado* dessa mesma realidade; isto é, o não imediatamente visível e conhecido, o metafórico. É quando a matéria literária deixa de se identificar com a realidade concreta e passa a se identificar com a realidade imaginada, com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido.

A preferência pela forma fantasista ou realista não oferece problemas porque “nenhuma dessas formas é *melhor* ou *pior*, literariamente. São apenas diferentes e dependem das relações de conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo em que vivem” (COELHO, 2000, p. 52).

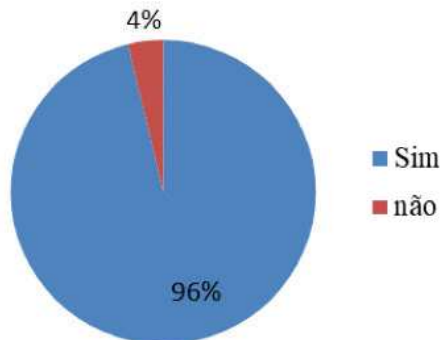
Gráfico 5: Você percebeu uma simbologia por trás desta história?



Fonte: os autores.

Nesse gráfico, tem-se o percentual dos leitores que perceberam uma simbologia por trás da história narrada pelo autor. A “segunda interpretação” destacou que os contos populares têm por característica a presença de metáforas e expressões de sentido conotativo. “Uma metáfora isolada indica apenas uma maneira figurada de falar, mas se a metáfora é contínua, seguida, revela a intenção segura de falar também de outra coisa além do objeto primeiro do enunciado” (TODOROV, 2008, p. 70). Quando solicitados a justificar as respostas, os alunos responderam: “A morte é sempre um surpresa, aparece do nada e no final”, “a morte apareceu como um anjo” (J.), “As pessoas falam que a morte tem capa preta e bengala de osso só que na verdade ninguém sabe como ela é” (J.2), “Que nunca se pode fugir da morte” (N.), “A morte no livro é um símbolo, não existe” (L.), demonstrando a hesitação que o fantástico proporciona.

Gráfico 6: Você identificou no conto acontecimentos sobrenaturais?

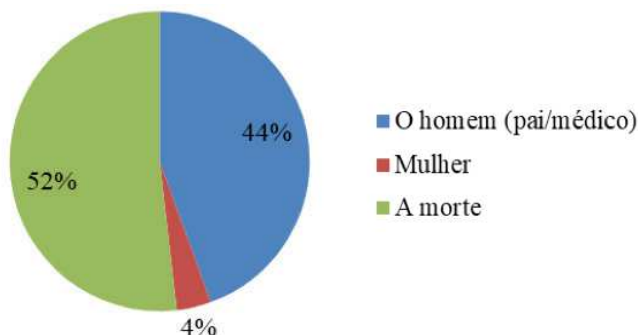


Fonte: os autores.

Quando indagados sobre a presença do sobrenatural, 96% disseram ter identificado, no texto, acontecimentos sobrenaturais, talvez pelas etapas de mobilização para a leitura realizada anteriormente. Nota-se, nesse gráfico, a compreensão, por parte dos alunos, das coincidências insólitas e dos acontecimentos estranhos (TODOROV, 2008), que vêm sendo apresentados desde o ponto de partida com os contos de Paraty.

Motivados a responder onde e como perceberam a presença do sobrenatural, responderam: “Quando acontecem as aparições da morte” (J1), “Quando a Morte venceu o homem, foi bem legal” (J2), “Sim, eu vi o inferno com velas” (G), “A Morte e o salão cheio de velas” (R). Interessante ressaltar que, em pelo menos um formulário, associada à resposta a essa pergunta, apareceu a palavra “Deus” (MV), provavelmente associada ao medo pelo acionamento dos mundos ocultos e insondáveis (LOVECRAFT, 2007), característicos das narrativas insólitas.

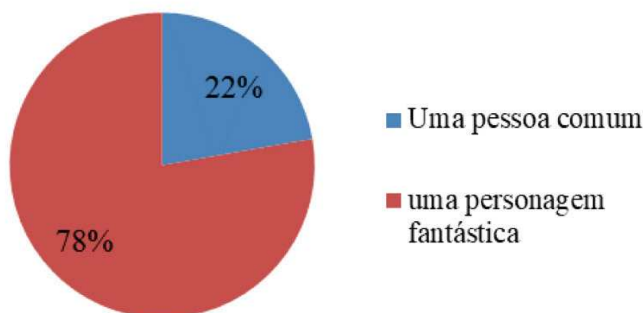
Gráfico 7: De qual personagem você mais gostou?



Fonte: os autores.

Em relação ao conto *O homem que enxergava a morte* (AZEVEDO, 2003), para verificar o nível de compreensão da obra, aspecto este trabalhado no “Primeiro intervalo de leitura” – atividade 12 – foi solicitado que apontassem a personagem da qual mais gostaram. O resultado está descrito no gráfico 7. Algumas justificativas para a escolha da personagem preferida foram assim descritas: “Do homem (médico). Porque apesar de ser muito difícil enganar a morte ele a enrolou bastante” (R.), “A Morte. Porque o homem traiu ela e ela se vingou, eu teria feito o homem ter uma morte diferente. E porque eu achei a Morte legal” (G.).

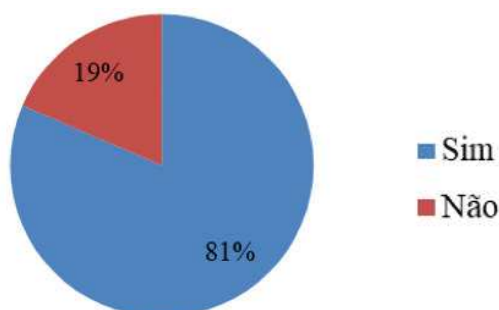
Gráfico 8: A personagem que você mais gostou poderia ser descrita como:



Fonte: os autores.

Perguntados se a personagem da qual mais gostaram poderia ser descrita como uma pessoa comum ou uma personagem fantástica, 78% optaram pela descrição do fantástico. Desta feita, os alunos conseguiram identificar “uma das constantes da literatura fantástica: a existência de seres sobrenaturais, mais poderosos que os homens” (TODOROV, 2008, p. 118).

Gráfico 9: Você achou o final da história interessante?

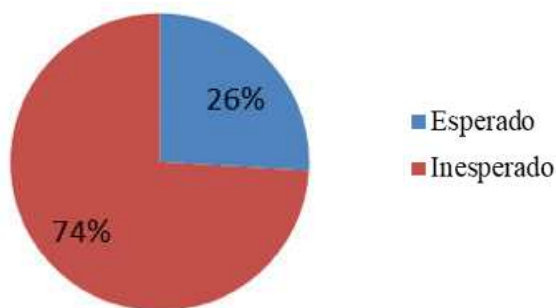


Fonte: os autores.

Tornou-se importante, no desenvolver da pesquisa, saber a opinião a respeito do final dos *Contos de enganar a morte* (2003). Para tanto, foi perguntado o que acharam e 81% consideraram o final dos contos interessante. Quando solicitados a justifica-

rem a escolha, dentre os que disseram sim, alguns afirmaram: “Sim. Porque o homem *tava* morto e um bom homem tirou o chapéu e rezou o Pai-Nosso e o morto abriu os olhos e sorriu” (V.H.), “Sim. Ele tentou ajudar a Morte sem saber que era ela e acabou morrendo, gostei da surpresa da morte para ele” (J.), “Sim muito, por que... não sei, eu só achei” (N.). Dentre os que disseram não achar interessante, cita-se como exemplo as justificativas: “Não. Porque já era esperado e eu gosto de me surpreender, uma história sobre a Morte todo mundo sabe o que vai dar no final” (M.C.). “Não. Porque já era provável que a Morte ia matar ele” (G.).

Gráfico 10: O final da história foi:



Fonte: os autores.

Os gráficos 9 e 10 estabelecem relações e devem ser analisados em conjunto, porque as justificativas atribuídas ao gráfico 10 mantêm semelhanças com as do gráfico anterior. Relatar se o final da história foi interessante ou não e dizer se foi esperado ou inesperado motivaram respostas, como, por exemplo: i) final inesperado: “Porque eu não esperava que a Morte ia se passar por uma pessoa morta para levar o velho com ela” (J.) e ii) final esperado: “Porque a Morte avisou que voltaria para busca-lo” (M.C.), “Bem, porque na minha opinião não dá pra ninguém viver eternamente por isso eu sabia que ele morreria ali” (R.). O curioso dessas questões é que considerando esperado ou inesperado, fi-

nal interessante ou não, todos os alunos demonstraram interesse e motivação para participar das atividades de letramento literário.

Sublinha-se que a Sequência Didática de Leitura Literária contemplou atividades voltadas para as técnicas da oficina e do andaime. O intuito de tal iniciativa foi o de levar o aluno a construir o conhecimento pela prática (COSSON, 2014) ao longo de todo o processo de letramento literário. A alternância entre as atividades de leitura e de escrita, permeadas de atividades consideradas mais lúdicas, mostraram-se bem significativas, como, por exemplo, as atividades 04, 06, 13 e 21. Nessas atividades, ocorreram contação de histórias com as narrativas do insólito locais; passeios pelos pontos turísticos, considerados pela tradição como lugares de ocorrência do sobrenatural para reviver *in loco* as emoções proporcionadas por essas narrativas; trabalhos com cores, ilustração de contos, produção de HQ e atividades realizadas em grupo além da alternância do local de trabalho entre sala de aula e biblioteca.

A técnica do andaime (COSSON, 2014), utilizada numa perspectiva metodológica, possibilitou compartilhar com o aluno e/ou transferir para ele a construção do conhecimento tal como o proposto no material didático. Essa técnica parte do pressuposto de que é papel do professor proporcionar ao aluno oportunidades de trabalho com o texto literário, por meio da construção, interpretação e interação com a obra literária. Dentre as intervenções realizadas, destacam-se a atividade na qual ocorreu o acionamento dos intertextos e a fusão do conto *A noiva da Santa Rita* com *O homem que enxergava a morte* (AZEVEDO, 2003), surgindo uma nova narrativa; outra atividade permitiu a socialização das impressões sobre a obra lida numa roda de conversa e a anexação desses registros ao *portfólio*, e, em seguida, houve ampliação do contato entre os discentes com outras obras da literatura fantástica, em forma de pesquisa extraclasse (em casa ou nos computadores da biblioteca no contraturno). Dessa forma, com a mediação do professor, os alunos trabalharam para a aquisição do saber literário de maneira autônoma, ampliando a construção dos sentidos da obra *Contos de enganar a morte*.

Quanto à utilização da Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2014), como pressuposto metodológico de ensino para a elaboração da proposta de intervenção, pode-se afirmar que foi um método que deu certo. A integração das três perspectivas metodológicas – técnica de oficina, técnica do andaime e o *portfólio* – mostrou-se adequada no processo de letramento literário, porque permitiu ao aluno percorrer as etapas programadas, ao ultrapassar a mera decodificação do texto literário, em uma leitura mais abrangente e densa dos contos, com foco nos aspectos da composição e do conteúdo. A sistematização da proposta de leitura literária envolveu o aluno na temática do insólito e suas especificidades, auxiliando, portanto, para que fossem alcançados os objetivos.

Os contos da cultura popular de Paraty, base para a produção da Sequência Expandida e mote para a articulação entre o conto fantástico e maravilhoso, os conteúdos curriculares e a cultura popular, oportunizaram aos estudantes conhecerem e aprofundarem leituras das narrativas do insólito, iniciando um movimento de leitura literária através da obra de Ricardo Azevedo (2003), *Contos de enganar a morte*.

É certo que, durante a implementação, surgiram dificuldades. Algumas relacionadas à aquisição da quantidade suficiente de livros para os alunos, o cronograma apertado para a execução das atividades com apenas 34 aulas previstas e a realidade socioeconômica da maioria dos alunos. No entanto, todas foram superadas, chamando a atenção o fato da adesão e do interesse dos alunos que toparam participar dessa viagem pelo mundo dos contos populares. Esta proposta de intervenção mostrou que qualquer sujeito, independentemente de sua condição social, pode ser mobilizado para se aproximar da leitura e adentrar as portas da leitura literária. Ao participar das atividades, cumprir prazos e combinados, demonstrar interesse pela leitura das narrativas do insólito, contribuir para configuração de uma comunidade de leitores formada pela turma 601, do ano de 2018, do C. E. Eng.º Mário Moura Brasil do

Amaral, os alunos demonstraram pela postura e receptividade que a literatura é para todos.

Considerações finais

O processo de letramento literário, iniciado com os alunos do 6º ano, despertou-lhes o postulado por Candido (1995) a respeito do poder de humanização da literatura. Isso porque possibilita a obtenção do saber, o exercício da reflexão, o refinamento das emoções, a capacidade de organizar o caos interior, a compreensão da complexidade da vida, dos seres e do mundo, a boa disposição para com a condição humana, tornando o homem tolerante e aberto para a sociedade e o semelhante.

No caso dos alunos que participaram desta intervenção, observou-se, nas discussões sobre as questões da vida e a luta dos heróis dos contos para vencer a morte, a sensibilidade nas respostas, o empenho na produção escrita, a expressão de cada opinião como uma forma de exteriorizar o lado humano pela força da arte literária. A percepção dos aspectos para além do que a realidade pode mostrar, a perplexidade diante do insólito, o trabalho com o ficcional, o estranhamento e o encantamento diante das possibilidades do fantástico e do maravilhoso, o devido valor às manifestações do popular e da tradição, o debate no coletivo de pensamentos individuais, o lidar com a repulsa, a angústia, o medo, a esperança, certamente contribuíram para que a humanização fosse despertada.

Acreditamos que um dos aspectos que contribuiu para que a intervenção prática de letramento literário demonstrasse êxito foi o ponto de partida considerando a cultura popular local e todo o aparato descrito na Sequência Expandida de leitura Literária. Seja nas rodas de conversa, nas mediações de leitura, nas visitas aos lugares “assombrados”, seja nas produções escritas de recontos, todos tinham algo a dizer.

Ressalta-se, ainda, o papel do professor como mediador do processo de leitura literária. Ele é o responsável por auxiliar e

ajudar os discentes a descobrirem os significados da obra que leem, a confirmar ou refutar as percepções e inferências que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras. As experiências de leitura mais significativas, na maioria das vezes, ocorrem no ambiente escolar, sendo o professor o elemento vital na condução dessas experiências por mediar e entrelaçar a comunhão autor – texto – leitor. Nesse sentido, ele é o protagonista na formação do leitor de literatura. Em outras palavras, segundo Cosson (2014, p. 29): “Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

De fato, a relevância da função docente mostrou-se fundamental na execução da proposta de intervenção e confirmou também a importância da metodologia utilizada na implementação da Sequência Expandida de Leitura Literária. A metodologia baseada em Cosson (2014) conduziu os alunos e o professor no caminho que partiu dos contos da cultura popular de origem local ao mundo ficcional literário e estético, através dos estudos das narrativas do insólito, por ser a sala de aula o local onde discentes e docente estabelecem suas relações humanas.

Enfim, a elaboração dessa proposta instigou o debate sobre a temática do insólito em contos da cultura popular, percorrendo a respeito do sobrenatural e do fantástico. A conexão entre a obra estudada e os temas que compõem a existência humana como, por exemplo, a paixão, o sublime, a determinação do que seja realidade e fantasia, o sonho, a temporalidade e o autocohecimento foram abordados como referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida, entendendo que o impulso para “ler”, analisar e compreender o espaço em que se vive, e os seres e as coisas com que se convive, é a condição básica da humanização.

Referências

- AZEVEDO, Ricardo. *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*. São Paulo: Ática, 2002.
- AZEVEDO, Ricardo. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- AZEVEDO, Ricardo. *Contos e lendas de vale encantado: uma viagem pela cultura popular do vale do Paraíba*. São Paulo: Ática, 2010.
- AZEVEDO, Ricardo. *Biografia*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 11, de 07 de setembro de 2010. *Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p. 28.
- CAMARANI, Ana Luiza Silva. *A literatura fantástica: caminhos teóricos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Das Cidades, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Tradução Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- MACCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 2005.

MAIA, Thereza; MAIA, Tom. *Paraty: religião e folclore ontem & hoje*. Aparecida, SP: Editora O Lince, 2015.

MAIA, Thereza; MAIA, Tom. *Paraty: encantos e Malassombras: guia cultural, história, festas, folclore*. 2. ed. Guaratinguetá, SP: Edição dos Autores, 2018.

RAMALHO, Zé. *Música: Mistérios da meia noite*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEyFuXYHQjs>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano* - 2012. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

TADEU, Jorge. *Lendas urbanas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CAPÍTULO 6

Metodologias em afinação: o ensino de literatura e a literatura infantil/juvenil

*Juliete Domingos
Thiago Alves Valente*

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas linhas metodológicas de ensino de literatura diretamente ligadas ao reconhecimento do gênero infantil/juvenil como subsistemas da literatura brasileira. Para isso, torna-se necessário retornar aos anos 1980, momento de abertura do campo de estudos voltado às obras destinadas a crianças e jovens no Brasil, e, a partir disso, realizarmos breve reflexão sobre algumas propostas atuais.

É fato que, nas últimas décadas, houve um aumento significativo de pesquisas e ações voltadas para a literatura na sala de aula, principalmente no que se refere à leitura de literatura infantojuvenil. Maria do Rosário Mortatti (2001, p. 179-180), em seus estudos, explica:

A partir dos anos de 1970, intensifica-se a produção científica sobre o gênero, responsável pela emergência, na cena acadêmica, de um campo de conhecimento específico, processo para o qual concorrem, dentre outros: a gradativa inserção e institucionalização da literatura infantil como matéria de ensino e/ou disciplina em currículos de licenciaturas em Pedagogia e Letras – a exemplo do que já vinha ocorrendo no curso normal –; a organização de entidades e projetos – governamentais ou não –, grupos acadêmicos e de pesquisa, seminários e congressos relativos à discussão de problemas

e propostas concernentes à leitura e à literatura infantil; e, sobretudo, a expansão dos cursos de pós-graduação acompanhada de uma crescente produção acadêmica divulgada sob o formato de teses/dissertações, artigos especializados e livros.

Diante do aumento da clientela nas escolas, conforme Ferreira (2009, p. 94), ocorre o “crescimento editorial em torno dos livros de destinação escolar, tanto os didáticos, quanto os de literatura infantil”; mas “a literatura infantil permanece atrelada aos interesses do Estado e às instituições que o servem” (FERREIRA, 2009, p. 92), seguindo um modelo cívico-pedagógico.

A preocupação com a formação leitora em larga escala, bem como para com o ensino de Língua Portuguesa na escola, leva a uma constante atribuição de um caráter utilitário às obras literárias, na contramão de uma concepção de literatura marcada pela busca de ampliação de horizontes múltiplos para o conhecimento, para a imersão cultural, para o convívio social e, sobretudo, para a descoberta da representatividade que o *eu* assume diante de toda a sociedade. Lajolo e Zilberman (1987, p.76) salientam a relação da literatura infantil e a escola:

Os laços da literatura infantil com a escola foram indicados antes: ambas são alvo de um incentivo maciço, quando são fortalecidos os ideais da classe média. Para esse grupo, a educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização. Como já se observou, a ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o setor exclusivamente escolar.

Como marco no âmbito de propostas metodológicas para o trabalho com a literatura infantil ou infantojuvenil nas escolas, temos a pesquisa de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) em *Literatura: a formação do leitor*: alternativas metodológicas, texto de caráter teórico-metodológico em que as autoras trazem ampla discussão a partir de pesquisas sobre a realidade das salas de aula e também sobre os procedimentos para o ensino de literatura em classe; isso há aproximadamente trinta anos. Esse trabalho surgiu como necessidade de adentrar o espaço escolar de modo mais contundente, com menos idealização frente aos desafios colocados pela Educação Básica, no Brasil, bem como contribuir de maneira prática com alternativas metodológicas que proporcionassem novos caminhos e formas mais eficazes para a formação de leitores.

O projeto das pesquisadoras cumpriu determinadas etapas para ganhar corpo e transformar-se em um objeto de estudo e pesquisa de grande relevância no meio acadêmico desde a época de sua publicação. Primeiro, a partir de uma enquête realizada com alunos e professores de escolas públicas e particulares, constatou-se:

[...] um desinteresse crescente pela literatura entre os alunos, conforme avançasse o grau de escolaridade, e um considerável despreparo entre os professores quanto à abordagem da obra literária nos vários currículos escolares” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 5).

Logo, a partir desse diagnóstico, foi realizada uma pesquisa de caráter teórico-prático, em que professores elaboraram e aplicaram propostas alternativas de formação literária para o ensino básico. A partir das alternativas, foi possível perceber uma demonstração de maior interesse dos alunos pela leitura do texto literário. Dessa forma, percebemos que o objetivo maior da pesquisa foi a “sistematização de tudo o que se pen-

sou e comprovou, num texto de caráter teórico-pedagógico” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 7), com vistas a colaborar para a eficácia do ensino de literatura nas escolas, de modo a preparar o aluno, também, para se constituir como um *ser leitor* para além dos muros da escola.

O trabalho de Bordini e Aguiar revela-se marcante também por se apresentar como uma perspectiva segundo a qual a adoção de uma metodologia amparada por uma teoria legitimada, por parte do professor, vem a configurar um sistema facilitador para o processo de ensino/aprendizagem referente à leitura literária. Assim, aderir e adequar conforme o contexto uma proposta metodológica bem fundamentada — que trate por um viés lúdico a literatura como um meio de identificação e propagação do senso de criticidade, também como uma vertente de aspirações culturais, bem como um universo contemplador dos caminhos para o conhecimento e como uma dimensão de ordem estética que confira a representatividade dos seres sociais em cada uma de suas vivências — contribui efetivamente para a formação do leitor literário, respeitando o interesse do aluno e não deturpando o conceito de literatura.

Nesse caminho, destaca-se a busca necessária por uma postura mais aberta em relação ao ensino de leitura. Defende-se, portanto, a constituição de metodologias como suporte para práticas escolares já que o alvo almejado é a formação de um leitor crítico. Na via inversa dos modelos de aula de leitura literária adotados até a época da publicação da obra em discussão — e que ainda persistem em muitos modelos atuais — são apresentados cinco métodos com etapas diferentes, mas que visam um resultado em comum, que é “restituir ao aluno as possibilidades de que ele estabeleça o seu próprio vínculo com a matéria ficcional” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 40). São eles: a) Método Científico; b) Método Criativo; c) Método Recepcional; d) Método Comunicacional; e) Método Semiológico.

Aproximadamente três décadas depois, na mesma perspectiva das autoras dos anos 1980, Rildo Cosson (2006), na obra

intitulada *Letramento Literário: teoria e prática*, coloca no centro da discussão a importância do papel do professor no ensino de literatura. Na obra, o autor traz à reflexão a seleção dos textos literários, apresentando propostas metodológicas sistematizadas para o ensino da leitura literária na escola básica brasileira. De acordo com o autor, “[...] não pretende [o livro] revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos. Ao contrário, ele se configura, por assim dizer, como uma reinvenção da roda” (COSSON, 2006, p. 11).

Na primeira parte, o autor trata do espaço ocupado pela literatura na sociedade. Na segunda, são designados os procedimentos que concretizam a proposição referente ao letramento literário, além de focar o processo de avaliação a partir dessa perspectiva. Na terceira e última parte, reflete-se a respeito da ideia do diferente ser visto como algo desafiador e, também, são apresentadas propostas de oficinas de letramento literário.

Cosson (2006) discute a questão da primazia da linguagem escrita enquanto forma de registro dos saberes e das histórias da passagem do homem pelo tempo e pelo espaço e enfatiza, nesse contexto, a literatura como exercício pleno para a aquisição do conhecimento dessas condições. Para o autor, “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2006, p.17).

Sendo assim, podemos pensar que a leitura do texto literário é sempre permissiva quanto ao aspecto de suas significações; isso por conta de seu caráter dialógico carregado de subjetividade. E, nesse sentido, portanto, Cosson (2006, p. 26) nota que:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária (...) daí o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário.

Para o pesquisador, na escola, a leitura literária precisa contar com a figura de um professor como mediador que oriente a exploração do texto, de maneira que o aluno se encontre e se reencontre com o texto literário. Ele entende que a leitura de literatura é uma ação compartilhada, pois funciona como um processo de comunicação.

A escola pública do ensino básico abrange uma clientela de múltiplas realidades, as quais, geralmente, são acometidas pelas mazelas sociais de maior grau. Lidar com essa condição com resiliência para quem está no “chão” da sala de aula, vivenciando um processo histórico de desvalorização do magistério, é um constante ato revolucionário. No entanto, é nesse contexto que o letramento literário, ao viabilizar a oferta, a orientação e a discussão do texto literário, a partir de todo seu potencial estético, cultural e histórico, pode conferir ao aluno uma passagem da categoria dos resignados e sem perspectivas para a categoria dos obstinados e dotados de senso crítico suficiente para reconhecerem seus problemas e se reconhecerem como agentes de transformação.

Nessa vertente, Cosson (2006) propõe que se realize uma seleção de textos literários que abarquem tanto textos pertencentes ao cânone, na expectativa de resgate, (re)conhecimento e senso crítico de nossa história e herança cultural, quanto da diversidade e pluralidade dos textos da contemporaneidade, entendidos como a produção do tempo de agora, tomando o cuidado para não substituir o caráter qualitativo na diversidade das obras por um caráter meramente quantitativo.

Diante dos textos selecionados, surge, então, a necessidade de uma sistematização que centre toda sua dinâmica na ideia de letramento literário, a partir do qual o processo de leitura deve respeitar três etapas progressivamente: a antecipação (referente aos objetivos de leitura), a decifração (referente à familiaridade com o código escrito) e, por fim, a interpretação (referente ao sentido do texto adquirido por meio do conhecimento de mundo do leitor e do contexto dado pelo autor). É crucial compreender que o processo de letramento literário deve centralizar a experiência do literário para o ensino de literatura buscando a frui-

ção, mas, também, o que se pode conquistar para além dela em relação aos anseios e às ambições do leitor. Para tanto, segundo Cosson (2006, p. 47-48)

é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

Nesse contexto, o autor dispõe de duas sequências para serem usufruídas em sala de aula, denominadas sequência *básica* e sequência *expandida*, as quais trabalham com práticas do letramento literário no intuito de formar o leitor de maneira eficaz.

A *sequência básica* é direcionada ao Ensino Fundamental e se constitui a partir de quatro etapas: **1) a motivação**, que corresponde à preparação do aluno para a leitura, momento em que se observa a estrutura e temática do texto; **2) a introdução**, centrada na apresentação de informações básicas do autor, na apresentação física da obra – por meio dos recursos paratextuais –, na leitura coletiva do livro, no levantamento de hipóteses sobre a leitura e, por fim, na apresentação da justificativa sobre a primeira impressão depois do fim da leitura da obra; **3) a leitura**, que diz respeito ao momento em que o professor faz o acompanhamento do processo de leitura e oferece intervalos (no máximo, três) para apresentação de resultados das leituras feitas, permitindo, inclusive, leituras intertextuais e servindo como momento de percepção para dificuldades de leitura dos alunos; **4) a interpretação**, a qual corresponde à construção do sentido do texto a partir de inferências, perpassando tanto pela *interpretação interior*, que diz respeito à decifração de uma gradação que envolve palavras, páginas inteiras, capítulos, até que se chegue ao teor global da obra, quanto pela *interpretação exterior*, centrada na ideia de efetivação da interpretação como ato de construção de sentido, direcionando, assim, para a reflexão, o compartilhamento e o

registro das diversas interpretações por meio do gênero textual mais conveniente para a ocasião.

A *sequência expandida*, direcionada para o Ensino Médio, por sua vez, mantém as etapas da sequência básica e acrescenta um segundo momento de **interpretação** referente ao aprofundamento de um dos aspectos da obra a partir da leitura compartilhada, quando se dá o registro final.

Rildo Cosson (2006) também apresenta, no decorrer de sua obra, relatos de experiências de professores que realizaram as sequências em sala de aula e obtiveram êxito. Dessa forma, é preciso ressaltar que não se trata de um texto com especulações sobre o ensino de literatura e a prática do letramento literário; mas sim de uma escritura, como a das autoras Bordini e Aguiar (1988), que pode nortear o professor para a realização de um trabalho eficiente a partir da sistematização do ensino da literatura para a formação do leitor proficiente.

Seguindo o parâmetro da necessidade de metodologias alternativas para a abordagem do texto literário em sala de aula, com vistas à formação do leitor, vale destacar também o projeto *Interstícios: literatura juvenil, formação do leitor, arte e indústria cultural*, coordenado pela pesquisadora Vera Teixeira de Aguiar, veiculado no site *Literatura Juvenil em pauta*¹, o qual, a partir de uma pesquisa coletiva e sistemática, possibilita reflexões acerca da temática correspondente à leitura da literatura juvenil, assim como disponibiliza um banco de atividades, contemplando diversas obras desse gênero para que professores possam consultar e realizar trabalhos com textos literários em sala de aula.

Na fundamentação teórica disposta uma reflexão sobre o aparecimento do subgênero literário denominado literatura juvenil, o qual está envolto em um viés polêmico diante de sua adjetivação, sendo pouco comentado nos textos que se dispõem a tratar das polaridades que envolvem os conceitos literatura e literatura juvenil e/ou literatura infantil e literatura juvenil. Essa inquietação ocorre devido ao próprio caráter não delimitado do aspecto juvenil. A juventude corresponde ao período das incertezas, em que o adolescente se encontra num terreno do provi-

sório, já que não é mais considerado criança visto que passa a receber mais responsabilidades, mas, também, por uma questão de não efetivação do estado da maturidade, ainda não pertence ao mundo adulto.

Vale lembrar que, até meados de 1950, não havia uma consideração sobre esse plano de interstício denominado como o período da “adolescência”. Nessa época, “as crianças saem da infância para o casamento ou trabalho, isto é, para as responsabilidades da vida adulta. Em síntese, os jovens, como os conhecemos hoje, não existem”¹ (AGUIAR, 2017, s/p).

Essa linha tênue também acaba por se refletir na produção de literatura, pois se tem a preocupação de passar a atender o público jovem da mesma forma que o público infantil.

Estudos mostram que a produção literária voltada para o público juvenil, no Brasil, tem um salto quantitativo na década de 80. E é no mundo pós-moderno, em meio a um processo intenso de industrialização e globalização mais a aceleração da sociedade de massa, que surge uma literatura engajada em atender aos interesses do jovem, tratando-se de produções a partir das quais se pode perceber a vez e a voz desse público. Dessa forma, ao observar que os jovens estão

Vivendo uma fase de intensa socialização, de busca de aceitação social e aventuras, a juventude é também um estágio de introspecção, recolhimento interior, definição de valores, descoberta de novos sentimentos, aptidões e capacidades para chegar à vida adulta. (AGUIAR, 2017, s/p)

A produção de literatura juvenil se desenvolve no cenário da literatura em geral, respeitando seus aspectos de representação e de recursos de ordem estética consagrada, porém, numa vertente que acolhe a heterogeneidade de um novo público, contribuindo

¹ AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura Juvenil em pauta*. 2009-2012. Disponível em: <http://literaturajuvenilempauta.com.br/bd/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

para que os sujeitos que dela fazem parte possam caminhar em direção ao autoconhecimento.

Em harmonia com os pressupostos intencionados pelo método apresentado, o site “Literatura juvenil em pauta”², além de lançar a discussão sobre o aspecto do juvenil no campo da produção literária, ainda dispõe de um banco de atividades referentes à literatura juvenil. As atividades são organizadas de modo sequencial, a partir de uma metodologia para a formação de jovens leitores fundamentada na hermenêutica, conforme os estudos do filósofo Paul Ricoeur (1913-2005), visando à competência de articular os signos linguísticos de modo a encontrar seus respectivos e muitos sentidos. O filósofo francês defende que o processo de interpretação do texto é o caminho ideal para o entrelace do universo interno que constitui o ser humano no clareamento de suas pretensões e buscas sobre seu próprio eu e o mundo no qual, coletivamente manejado por convenções, deve fazer parte. Nesse norte, entendemos que “[...] por isso, para o filósofo, a obra literária só tem sentido mediante a leitura, ou seja, mediante o confronto do mundo da obra com o mundo do leitor. Não lemos apenas um texto, mas, sobretudo, nos lemos nele” (AGUIAR, 2017, s/p).

Paul Ricoeur estabelece, em seus estudos, o que denominou de Círculo Hermenêutico, indicando que o processo de leitura precisa passar por três momentos que devem proceder simultaneamente, os quais são: a compreensão do texto, a interpretação do texto e a apropriação do texto pelo leitor.

Compreender é o primeiro momento do círculo. Trata-se da formulação de uma ideia sobre o livro a partir dos adereços presentes nele como capas, ilustrações, entre outros elementos. Um momento, portanto, que parte das suposições do leitor sobre a obra, as quais serão validadas ou não quando houver a decodificação/leitura da composição textual. **Interpretar** diz respeito ao segundo momento, no qual acontece o diálogo entre o jovem

² AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura juvenil em pauta*. Disponível em: <http://literaturajjuvenilempauta.com.br/> Acesso em: 10 dez. 2019.

leitor e a obra literária. Nessa ocasião, a literatura, por seu caráter emancipador, proporciona o despertar do (auto)conhecimento. **Apropriar-se do texto** corresponde ao terceiro momento, em que acontece o procedimento da recontextualização do texto literário de tal forma que o leitor também se sinta o dono dele.

Dessa maneira, seguindo as ideias de Ricoeur, criou-se uma proposta metodológica de ensino de literatura, abrangendo cinco etapas a partir dos três momentos do Círculo Hermenêutico. Etapa 1 – **Estímulo**: é o ingresso do aluno no universo fictício de maneira descontraída e interativa por meio de atividades espontâneas, almejando o interesse de todos – o que equivaleria ao momento inicial da *compreensão* em busca das suposições sobre o texto literário. Etapa 2 – **Leitura**: corresponde literalmente ao momento de ler o texto, que pode acontecer em vários formatos – em roda, em grupo, de forma individual, silenciosa – cumprindo o primeiro momento da *compreensão* do círculo, em que as suposições elaboradas no estímulo são experimentadas e validadas (ou não). Etapa 3 – **Reflexão sobre a leitura**: refere-se ao lançamento de comentários sobre a obra lida focados no tema central, oportunizando as relações entre o mundo do texto e o mundo do leitor – equivalente à *interpretação*, segundo momento do círculo. Etapa 4 – **Atividade Criativa**: contempla as tarefas de releitura do texto literário, as quais refletem as transformações que o caráter artístico do texto literário pode difundir no leitor. Etapa 5 – **Socialização**: trata da divulgação e socialização dos trabalhos e funciona como desdobramento da atividade criativa. As etapas quatro e cinco correspondem ao terceiro momento do círculo hermenêutico, a *apropriação do texto*.

São etapas que, além de estimularem o processo reflexivo e o processo criativo de leitura da literatura, objetivam a formação do jovem como um leitor crítico, capaz de se reconhecer como um sujeito que faz parte do mundo e que, ao encontrar seu lugar nele, passa a ser capaz de modificá-lo conforme seus anseios.

Em uma linha similar às propostas até então mencionadas para o trabalho com a leitura do texto literário, por um viés focado na problemática do *ser leitor* na recente conjuntura social brasileira, João Luis Ceccantini (2009) traz uma gama de estudos acerca da trajetória da leitura no Brasil. Em suas colocações, o pesquisador retrata, por exemplo, a premissa de que: “no caso brasileiro, somos surpreendidos a cada instante por números e cifras associados à leitura que impressionam, quando comparados com dados de tempos não tão remotos, e que sugerem avanços significativos nesse âmbito” (CECCANTINI, 2009, p. 1).

No entanto, por outro lado, o autor também considera que, quando se pensa na esfera da literatura, “a ideia de que hoje se lê menos do que há tempos atrás apoia-se sobretudo no gradativo desinteresse pela leitura literária ao longo das últimas décadas” (CECCANTINI, 2009. p.1)

Ceccantini (2009) primeiramente destaca a importância de se dar continuidade às propostas que têm cooperado para que haja avanços efetivos no campo da leitura, como as ações atrativas da *animação de leitura*, comumente realizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que contribuem profundamente para a conquista de novos leitores. Em seguida, o autor salienta, em seus estudos, a problemática referente ao que ele determina como o *afastamento do universo da leitura por parte de muitos leitores assíduos*, os quais obtiveram uma formação bem sucedida nas séries iniciais da escolarização, porém, nas séries iniciais do segundo ciclo – Ensino Fundamental II –, não mantiveram as mesmas expectativas. Segundo Ceccantini (2009, p.2):

Pesquisas recentes demonstram que há um abandono paulatino das práticas de leitura, à medida que esses leitores recém-cultivados vão deixando a infância e alcançando a juventude, num processo gradativo que só faz se intensificar ao longo da vida.

O autor menciona pesquisas das mais diversificadas áreas que, à luz da obra do austríaco Richard Bamberger (1997), defendem ser essencial o contato com o livro desde a primeira infância “para que a criança se transforme num jovem de comportamento leitor ativo e maduro e este, por sua vez, se transforme num adulto leitor assíduo e capaz de encontrar na leitura múltiplos sentidos para sua vida” (CECCANTINI, 2009, p. 3).

Nesse sentido, traz à tona a questão da *mediação* de leitura, a qual aponta para a importância das duas instituições que mais têm acesso ao cotidiano da criança e podem, conjuntamente, garantir ações efetivas para a formação do leitor: a família e a escola. No entanto, é preciso encarar a condição de inúmeras crianças em nosso país, as quais não contam com uma estrutura familiar capaz de fornecer, muitas vezes, subsídios mais básicos à sobrevivência, como alimentação. O acesso ao livro, pois, torna-se algo excessivo para famílias com finanças tão restritas.

Nesse contexto, cabe à escola funcionar como matriz onde os profissionais do ensino precisam demonstrar engajamento para formulação de ações afirmativas referentes à formação do leitor. E, de acordo com Ceccantini (2009, p. 4), algumas ações têm se mostrado positivas, pois:

[...] o ensino brasileiro amadureceu muito no sentido de promover atitudes afirmativas e comportamentos mais ativos em relação à *leitura*, talvez como resultado de anos a fio de debate do tema nas mais diferentes esferas: cursos de licenciatura e de formação continuada, seminários e congressos, diretrizes educacionais em âmbito regional ou nacional, farta bibliografia especializada e disponível sobre o assunto, estímulo de um forte mercado editorial de literatura infantil, entre outras possíveis razões por trás desse novo estado de coisas.

O autor apresenta, dessa forma, a prática denominada *animação de leitura*, experimentada em muitas escolas de ensino infantil

como proposição eficaz para o trabalho de incentivo à leitura. Dentre as muitas atividades que podem fazer parte dessa proposta, a ação mais conhecida é a sessão “hora do conto”, em que podemos encontrar as crianças “fissuradas” em histórias contadas de maneira lúdica pelos mediadores. A *animação de leitura* parte da premissa de que a leitura deve ser encarada sempre como prioridade. No entanto, segundo o autor:

[...] a animação de leitura não pode ficar restrita à “hora do conto”. É muito mais do que isso e é precisamente a sua prática sistemática, de maneira planejada e criativa, que tem ocorrido na faixa de escolarização que vai da Educação Infantil até cerca do 5.o ano do Ensino Fundamental, um importante fator responsável pela melhora da situação da leitura no Brasil ao longo das últimas décadas. (CECCANTINI, 2009, p.5)

Vale salientar que a *animação de leitura* precisa ser entendida como um projeto a longo prazo e que as atividades concernentes a essa proposição precisam ser constantemente aprimoradas, reinventadas e inovadas com o intuito de atender às necessidades das crianças, bem como manter seu interesse pela prática leitora. Destaca-se, dessa forma, que, no cenário escolar:

O mais importante, no processo, é reservar para o ato de ler uma posição central no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, bem como tentar compreender em profundidade a natureza da mediação de leitura e definir com clareza seu papel. (CECCANTINI, 2009, p. 5)

Ceccantini (2009) resgata de dois teóricos dessa vertente regras que possibilitariam a efetividade para qualquer processo de *animação de leitura*. Regras que, vias de fato, também são identificadas como idealizadas frente à realidade social que vivenciamos, mas que podem ser almejadas como metas possíveis se a intenção é realizar um trabalho ativo para a formação do leitor literário. São elas: ter desejo de animar a ler; despertar a von-

tade de ler; colocar livros à disposição das crianças; tornar os livros acessíveis ao leitor, de modo que possam ser facilmente encontrados; contar com uma biblioteca organizada e um pessoal com conhecimento, tempo, ideias claras e muita boa vontade; trabalhar em equipe e estabelecer um plano de atuação; contar com uma mãe e um pai leitores e com vontade de que seus filhos leiam. (CAMACHO; YELA GÓMEZ, 2008, p.8-10 apud CECCANTINI, 2009, p. 5-6).

Podemos perceber que o fator *mediação* é central para o cumprimento das regras e eficácia da proposta de *animação de leitura*, ressaltando que a figura do mediador não precisa ser necessariamente atribuída unicamente ao professor da disciplina de Língua Portuguesa, embora habitualmente seja esse o procedimento. O que se espera do mediador é o compromisso com a ação da leitura e com o sujeito a ser abordado como leitor. Para o autor, o ideal é que:

[...] esse mediador deva ser, ele mesmo, um leitor voraz e apaixonado, totalmente convencido de que ler é um valor e de que há um sem-número de obras memoráveis que valem a pena ser lidas. Esse mediador sempre imaginará que, dentre essas obras todas, há aquelas capazes de seduzir o mais refratário, relutante e empedernido dos (não)leitores e que cabe precisamente ao processo de mediação identificar essas obras, torná-las acessíveis e transformá-las no objeto do desejo desse *leitor-em-potencial*. (CECCANTINI, 2009, p. 6)

Ele ainda traz uma observação importante sobre a forma cautelosa com que o mediador precisa ministrar a *animação de leitura*, pois essa proposição deve ser apreendida como um meio libertário para promover o acesso à leitura de literatura. Faz-se, dessa forma, um alerta sobre a necessidade de se esquivar da já tradicional burocratização e do pragmatismo conferidos às atividades de práticas leitoras que, geralmente, fazem com que o aluno atribua à ação de ler sempre um caráter tarefeiro e de obri-

gatoriedade. A *animação de leitura* objetiva inverter a visão marcada por esse estereótipo. Sua proposta é, por meio de ações bem planejadas, que respeitem os determinantes de interesse de leitura, oferecendo momentos que despertem na criança o “desejo autêntico de ler” (CECCANTINI, 2009, p.6). Nesse caminho, faz referência à fala do estudioso Fernández Paz:

[...] o escritor enfatiza a idéia de que não se pode perder de vista, em momento algum, a dimensão criativa em que deve ocorrer o processo de animação e que seu propósito central deve ser o de levar a criança a ler, não para que realize esta ou aquela atividade, mas ler para si mesma, ler para atender a uma necessidade interna, ler para satisfazer um gosto pessoal, aspectos que cabe ao mediador criar as condições para que floresçam plenamente. (CECCANTINI, 2009, p. 7)

As práticas da *animação de leitura* precisam ser encaradas como ferramentas a serviço de um professor/mediador compromissado e preparado, o qual é responsável por abrir uma trilha para o aluno num terreno bastante irregular. Por isso, endossa a constatação sobre o fato de que as ações correspondentes à *animação de leitura* que, nos ciclos do Ensino Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, conquistam leitores, devem fazer parte de um projeto ainda mais abrangente e continuado, isto é, precisam perpassar também pelo Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Nesse viés, o autor afirma que:

Ao lidar com as questões ligadas aos jovens e, particularmente no que diz respeito à leitura, a escola brasileira não tem sabido encontrar soluções convincentes, de maneira oposta ao que se tem passado em relação à infância, em que, pouco a pouco, se vão acumulando sucessos relevantes. Hoje, sem dúvida, um dos maiores problemas a enfrentar na formação de leitores é o de como dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida que vão crescendo, de

tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados. (CECCANTINI, 2009, p. 9)

Dessa forma, inteirar-se do universo juvenil é essencial para que se possa pensar ações produtivas no campo da leitura que, de fato, atinjam esse indivíduo. O autor aborda, por fim, dois aspectos que, se levados em consideração pela escola, podem contribuir sobremaneira para a (re)inserção dos jovens no mundo da leitura:

O primeiro deles, de cunho bastante geral, diz respeito ao fato de que, superada a infância, um impulso de profunda *sociação* passa a balizar o cotidiano do jovem, modulando profundamente seus desejos, ações e visão de mundo. O outro aspecto, diretamente ligado a esse, reporta-se à noção de *protagonismo juvenil* (Corti; Souza, 2005), que tem se revelado uma estratégia diferenciada para mobilizar o jovem, para levá-lo a sair de uma atitude hostil ou indiferente frente a um modelo de escola em que não se reconhece, permitindo seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que estabeleça uma interação transformadora com o meio no qual está inserido. (CECCANTINI, 2009, p. 11)

A *animação de leitura* não pode ficar restrita a apenas um módulo. Se o projeto permite um sem-fim de ideias em relação às ações práticas sobre a leitura que, respeitando a condição e a realidade da criança, já se mostraram profícuas para lidar com o público infantil, também pode mostrar eficácia se adaptado para o contexto juvenil, ainda mais se o quesito principal for a *sociação*. Somente dando voz ao jovem é possível compreender um pouco do seu mundo e, dessa forma, ampará-lo em mais essa jornada pela trilha. A juventude precisa de espaço, o qual a escola pode oferecer. A juventude precisa ouvir e ser ouvida, seus pares e a comunidade escolar podem lhe servir de público. E os livros podem fundamentar os discursos, remodelar os anseios e dignificar as vozes desses jovens.

Referências

AGUIAR, Vera T. de. *Interstícios: literatura juvenil, formação do leitor, arte e indústria cultural*. 2017. Disponível em: <http://literaturajuvenilempauta.com.br/bd/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

AGUIAR, Vera T.; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CECCANTINI, João L. Leitores iniciantes e comportamento peregrino de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, v. 1, p.207-231.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Eliane Aparecida G. R. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. Assis, 2009. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MORTATTI, Maria R. L. Leitura crítica da Literatura Infantil. *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001.

CAPÍTULO 7

Educação literária e representação feminina em *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta de intervenção didática para a sala de aula

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Angelita Cristina de Moraes

Vanderlêia da Silva Oliveira

Considerações iniciais

Este capítulo é um recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, intitulada *A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária*¹. Considerando a *Lei Federal 11.340/06* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (2010), que orientam para o trabalho com a questão de gênero no contexto escolar, torna-se imprescindível a re(educação) das relações de gêneros, pois as representações da mulher, sua voz e papel, dão-se de modo reduzido tanto na sociedade quanto no campo literário brasileiro. Com o objetivo de lançar luzes sobre questões ligadas à mulher e, assim,

¹ Versão completa da dissertação em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/profletras-dissertacoes-t3/10888-angelita-cristina-de-moraes-2018/file>. A Profa. Dra. Ana Paula F. Nobile é orientadora da dissertação.

promover a educação literária via leitura na escola, tomou-se como objeto de análise e de estudo o romance *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011), pertencente ao acervo de 2013 do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), a fim de apresentar uma proposta de intervenção didática para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, a partir dos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário (COSSON, 2007).

A pesquisa nasceu da preocupação em promover a prática da leitura literária em sala de aula que, paulatinamente, tem sido deixada à margem pela escola. Não por acaso, a formação de leitores, sobretudo literário, na era contemporânea, tem sido um constante desafio aos professores. Por isso, faz-se indispensável oportunizar um trabalho que possa despertar o interesse do aluno para a leitura literária e colaborar para a formação crítica desse leitor, incluindo-se temas do seu tempo; aqui interessam questões relacionadas à mulher. A relevância da articulação entre conteúdos curriculares e a questão de gênero² atravessam documentos oficiais ligados à vida em sociedade e ao contexto escolar. Tanto a *Lei Federal 11.340/06* (Maria da Penha) quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Fundamental de nove anos* (2010) lançam recomendações para a promoção de ações peda-

² No que concerne à noção de gênero, adotada neste capítulo, ela vai ao encontro da concepção da estudiosa Joan Wallach Scott (1995). Segundo a autora, “gênero” é um elemento constitutivo de caráter social das diferenças baseadas no sexo, colocando em questão a naturalização das características identificadas como femininas ou masculinas, fixadas culturalmente como pertencentes a estes polos. Abdicando do determinismo biológico, o gênero aponta a criação de ideias sobre os papéis ajustados aos homens e às mulheres. À medida que o sexo diz respeito à identidade biológica de uma pessoa, o gênero refere-se à sua construção como sujeito feminino e masculino. Assim, o gênero pode acarretar na atribuição de valores às culturais diferenças percebidas, fixando disputas de poder sobre a ideia que pode ser considerada culturalmente legítima e autorizada, caracterizando-se uma categoria de análise que manifesta a historicidade das disparidades sociais entre os sexos e explicando a relação entre práticas femininas e masculinas do passado e as atuais.

gógicas que associem o desenvolvimento de habilidades intelectuais a atitudes e ações necessárias à vida social e ao convívio e respeito às diversidades.

Diante desses aspectos, torna-se necessário que, em sala de aula, sejam favorecidas discussões de temas ligados à re(educação) das relações de gênero, fomentando o discente para novos posicionamentos sobre o lugar e o papel da mulher na sociedade, bem como estimulá-lo à reflexão crítica, a partir da leitura do texto literário e do entendimento de suas especificidades. Afinal, de acordo com Cosson (2007, p.16), “[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelo discurso padronizado da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem”. Para tanto, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar seja feito de forma sistematizada, a partir de objetivos a serem atingidos, vinculados a uma metodologia que atenda à finalidade desse ensino (ROUXEL, 2013) e, ainda, conectado com temas de relevância social e subjetiva para a formação e (des)construção do discente.

Tendo em vista tais questões, a seguir apresenta-se, de forma breve, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o material didático produzido.

Breves considerações sobre a representação feminina na Literatura e os pressupostos teórico-metodológicos utilizados na proposta didática

Considerando a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, *lôcus* para promover práticas literárias que despertem para questões presentes na sociedade atual, incluindo temas ligados à re(educação) das relações de gêneros, faz-se importante refletir, ainda que brevemente, que entre as representações e vozes silenciadas na Literatura está a da mulher que, ao longo da história literária brasileira, como escritora e/ou personagem,

permaneceu, não raro, invisível. Nesse contexto, importa revelar como a representação da figura feminina vem sendo tratada na obra literária, mais especificamente nas últimas décadas, seja como personagem ou sobre quem é o seu produtor, isto é, o escultor dessa representação nas linhas do fazer literário. A esse respeito, Araujo afirma que:

O processo de representação é um sistema tripartite, a saber: 1) *Quem* é o responsável pela representação, ou seja, o autor do trabalho; 2) o produto desse trabalho, isto é, o *quê* (*quem*) é representado; e 3) *como* se dá essa representação, seus efeitos e seu reconhecimento pelo público. Tais aspectos são importantes para a compreensão das peculiaridades e do interesse relacionados à análise representativa das formas artísticas. (2012, p.52).

O interesse em refletir sobre a representação literária da figura feminina deve-se à seleção da obra para a elaboração do material didático, *A mocinha do Mercado Central*, cuja personagem protagonista e autoria são femininas. A obra de Stella Maris Rezende, por meio da protagonista, traz uma representação valorativa da mulher, diferentemente de outras obras de autoria masculina que, na maioria das vezes, reduz não apenas a sua voz como o seu papel na narrativa e, não raro, marcada por estereótipos. É o que revela Dalcastagnè (2005), em artigo que analisou a produção romanesca brasileira contemporânea entre os anos de 1994 a 2004. Segundo a estudiosa, o papel reservado aos protagonistas nos romances brasileiros contemporâneos, isto é, aqueles que se projetem em primeiro plano no desenrolar da trama narrativa, foi predominantemente destinado aos do sexo masculino (DALCASTAGNÈ, 2005, p.35). Nesse sentido, verifica-se uma predominância de personagens homens, bem como o protagonismo para o gênero masculino. Assim, fica expressa a invisibilidade da figura feminina, seja devido ao número reduzido de personagens do gênero feminino ou

por assumir posição de coadjuvantes no espaço da narrativa. Representantes minoritárias, elas têm menos acesso à voz, seja como narradoras ou protagonistas.

Quanto à questão da autoria feminina, vale destacar que, historicamente, vários nomes de autoras foram silenciados da historiografia oficial literária, condicionadas por uma ideologia que as manteve à margem da cultura (SCHMIDT, 1995). Por isso, estiveram em meio à necessidade de apresentar-se sob o anonimato, de usar pseudônimo masculino e usar artifícios para mascarar seus desejos, em uma tentativa de contornar preconceitos sexistas quanto à recepção ou crítica literária; esta última reduto quase que exclusivamente masculino (XAVIER, 1999, p.18).

Para além da autoria, outro aspecto relevante refere-se ao espaço em que se efetiva a representação das personagens femininas na obra literária brasileira. Dalcastagnè (2005) afirma que o romance brasileiro contemporâneo continua privilegiando a associação entre a figura feminina, o lar e a família. A construção do espaço do lar, símbolo principalmente da esfera íntima e feminina, torna-se espaço de enunciação e pertença da personagem feminina e também remete a composições antagônicas de dominação masculina, representado por personagens masculinos que vão além dos muros da casa, têm voz, são sujeitos na rua, no mundo, apresentam circulação variada, enquanto a figura feminina submete-se ao espaço fechado da casa, sendo este seu principal espaço de circulação.

Diante do exposto, verifica-se que a representação da mulher, seja no campo da autoria, na materialização do universo ficcional, ou como personagem, ainda está à margem, uma vez que o gênero masculino continua predominando no campo literário, aspecto revelado pela atuação como autores e/ou personagens, sobretudo, protagonistas. Dessa forma, oportunizar visibilidade àqueles que estão e estiveram historicamente à margem da obra literária é fundamental.

Se questões relacionadas à representação é discussão relevante a ser levada para o espaço escolar, não se pode aqui deixar de destacar a necessidade de se realizar um trabalho organizado

que atenda às peculiaridades da obra, a partir de objetivos e de uma metodologia, a fim de fornecer subsídios ao aluno para a construção do conhecimento. Foi, então que, aspirando à educação literária, selecionou-se uma obra que discute temáticas associadas à mulher, articulada a uma proposta metodológica, a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007).

Para a produção do material didático, optou-se pelos pressupostos metodológicos voltados ao letramento literário (COSSON, 2007), considerando que este busca sistematizar a leitura literária e a escrita na escola, permitindo a articulação com variados temas, como os relacionados ao gênero feminino. Para Cosson (2007), o letramento literário se dá pela experiência de leitura do texto literário, a partir da qual se entra em contato com os códigos que regem a escrita literária. Conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, diferentemente do que muitos pensam, é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Conjectura-se, assim, que o leitor, ao participar do processo de letramento literário, da experiência estética com a obra no espaço escolar, gerada a partir de práticas de leitura e escrita, extrapole o estudo propriamente do texto literário e seja “[...] capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2007, p.120), reconhecendo-se como membro ativo de uma comunidade de leitores. O letramento é, desse modo, entendido como uma faceta da educação literária:

[...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2007, p.12).

Considera-se, então, que a educação literária abarca processos gerais de “educação” que envolvem o literário, pois seu espectro é amplo, não se reduzindo à natureza acadêmica e possuindo caráter formativo e cultural (AZEVEDO; BALÇA, 2016). Em outras palavras, não se trata de uma prática que está circunscrita ao ambiente escolar e à formação curricular dos sujeitos, antes é um projeto de formação contínua dos indivíduos.

A educação literária, para Azevedo e Balça (2016), deve ser encarada como uma tarefa coletiva, transversal e contínua, que envolve as famílias, os educadores e os professores, sem deixar de considerar outros mediadores que possam atuar em espaços como as instituições culturais, os hospitais e centros de saúde, os transportes públicos ou as prisões, numa dinâmica de formação informal que acompanhe todo o percurso de vida dos sujeitos. Entende-se, portanto, que o interesse pela leitura do texto literário, bem como o debate acerca dele, são práticas que podem ser suscitadas em diferentes contextos, igualmente privilegiados para a formação de leitores. E, independentemente do local em que ocorra, faz-se necessário o comprometimento coletivo dos sujeitos que integram o processo educativo e o reconhecimento da sua relevância social e cultural.

Nessa perspectiva, a educação literária “[...] procura que o leitor desenvolva um conjunto de saberes culturais, literários e sociais, que o auxiliem a fertilizar a sua competência enciclopédica, em particular a competência intertextual” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.02), os quais auxiliarão o sujeito a preencher lacunas deixadas pelos textos e permitirão que ele leia criticamente o mundo ao seu redor. Os autores ainda afirmam que a leitura dos textos literários é igualmente uma fonte de relações interculturais, que nos permitem conhecer o outro, refletir acerca do nosso lugar no mundo e do que significa ser humano (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.03).

No que concerne à promoção da educação literária na escola, segundo Dias (2016), as práticas bem-sucedidas de trabalho com a Literatura não podem desconsiderar o texto e o

mergulho nele. Assim sendo, a autora concebe como necessário o diálogo entre o texto – objeto de estudo – e o leitor, bem como considera a voz deste sujeito como relevante para a construção dos sentidos do texto literário e para a experiência estética, da qual ele pode tornar-se partícipe. Além disso, é importante que “[...] num processo de educação literária, sejam investidos esforços a fim de que o leitor se sinta atraído pelo objeto, isto é, que entre eles exista algum tipo de identidade” (AZEVEDO; BALÇA, 2016, p.216). Desta forma, faz-se relevante o engajamento do professor na tarefa de estabelecer aproximações entre o leitor e o texto, e a metodologia selecionada no encaminhamento desta relação dialógica.

Considerando, por um lado, que a educação literária ultrapassa os domínios da relação professor/aluno, implicando em um conjunto mais amplo de intervenientes oriundos de vários setores da estrutura social, entre eles, as relações interculturais, por exemplo, por outro lado, convoca também um conjunto de métodos e técnicas aplicáveis aos contextos de aprendizagem, formais ou não. No que se refere ao contexto formal, de acordo com Azevedo e Balça (2016), é importante que seja um espaço capaz de recuperar metodologias que dão voz ao aluno, no processo de leitura, e que suscite a autonomia do leitor. Considerando, portanto, a educação literária, bem como o contexto formal em que pode ocorrer, aqui interessa especificamente a escola, é que se torna premente escolher um caminho metodológico para a sua concretização.

Na presente proposta didática, adotou-se o processo de letramento literário que, buscando sistematizar a leitura do texto literário, propõe diversas atividades organizadas em uma Sequência Expandida (COSSON, 2007), na qual o aluno é instigado a dar relevância aos elementos paratextuais, a estabelecer relações intertextuais, posicionar-se criticamente diante do que lê, fazer conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc. As etapas que compõem os pressupostos metodológicos adotados podem, ainda, contribuir para que o leitor tenha voz, estimulando a sua auto-

mia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emergja como uma “ponte” para a educação literária. Para uma maior compreensão sobre a proposição das atividades, apresenta-se, a seguir, as especificidades de cada etapa da Sequência: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

A Sequência Expandida inicia-se com a etapa denominada “Motivação”, que consiste em apresentar uma atividade para preparar o aluno para adentrar no universo da obra que será lida: “[...] em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON 2007, p.54). De acordo com o autor, as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que apresentam laços estreitos com o texto que vai ser lido. Acrescenta que a execução da motivação não pressupõe que se envolva conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade, entretanto destaca que atividades integradas revelam que o ensino da Literatura está atrelado ao ensino de Língua Portuguesa, ou seja, um está contido no outro.

A segunda etapa, “Introdução”, consiste na apresentação do autor e da obra. No entanto, a apresentação do autor não pode se transformar em uma longa e expositiva aula sobre a vida dele, mas sim fornecer informações básicas. Quanto à obra, o docente deve apresentá-la fisicamente ao aluno, chamando a atenção para a capa, orelha, entre outros elementos paratextuais, bem como falar sobre a importância da obra naquele momento, justificando, assim, a sua seleção; deve-se, entretanto, evitar uma síntese do enredo.

A “Leitura”, compreende o ato de ler, e é acompanhado de vários procedimentos, nomeados de intervalos de leitura, formados por atividades variadas, de forma que o aluno possa, gradualmente, fazer aproximações entre a obra literária, os demais textos e as atividades. Conforme Cosson “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que

eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2007, p.81). Além disso, esses intervalos funcionam como um sistema de verificações, seja da leitura propriamente da obra, ou como um diagnóstico para o professor, que poderá elucidar dificuldades relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional etc., manifestadas pelos discentes.

Acrescenta-se que, nesta etapa, faz-se necessário que professor e aluno busquem estabelecer, em conjunto, os prazos para a leitura da obra. É, ainda, conveniente que o docente observe a disponibilidade de tempo dos estudantes para a realização da leitura, entre as demais tarefas que se apresentam na sua rotina escolar: “Independentemente do tipo de acerto feito e das suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro” (COSSON, 2007, p.81).

Já a “Primeira Interpretação” tem como objetivo verificar a apreensão global da obra. Nesta etapa, o professor deve intervir minimamente na atividade proposta ao aluno, que deve “[...] traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2007, p.83). O professor deve, porém, estabelecer as balizas para a produção de um texto, mas não deve participar da sua elaboração:

[...] Ela deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. (COSSON, 2007, p.84).

Em seguida, há o aprofundamento da leitura por meio da “Contextualização”. Nesta etapa, espera-se o “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor” (COSSON, 2007, p. 86). Para Cosson,

toda vez que se lê uma obra, está também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se fundem de maneira que seria inútil tentar estabelecer fronteiras entre eles. Ainda que o contexto a ser explorado em uma obra seja ilimitado, o escritor propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática.

A “Contextualização Teórica” busca tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra: “Não se trata, porém, de fazer história das ideias a partir do texto, mas sim de verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais” (COSSON, 2007, p.86). Quanto à Histórica: “[...] visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (2007, p.87). Nela, deve-se procurar a dimensão histórica que toda obra literária possui, seja para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Com relação ao primeiro aspecto, é pertinente, alerta Cosson, que se evite uma “[...] caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificar-lhes a exatidão” (2007, p.87).

Já a “Estilística”, centra-se nos estilos de época ou períodos literários. Porém, deve-se buscar analisar o diálogo entre obra e período, como um alimenta o outro, indo, portanto, além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais. Segundo Cosson, são as obras que informam os períodos, uma vez que nenhuma delas identifica-se inteiramente com o período, mas participam no sentido de que ele é construído a partir delas. A “Contextualização Poética”, por sua vez, é assim denominada pela preocupação com a estrutura e/ou composição da obra, ou seja, com os princípios de sua organização. Para tanto, segundo Cosson, “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem” (2007, p.88). Segundo o autor, esta etapa diz respeito à leitura da obra realizada de dentro para fora; em outras palavras, o modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal.

A “Presentificadora” “[...] é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim, dizer, de uma atualização” (COSSON, 2007, p.89). Nela, o discente é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, revelando, dessa forma, a atualidade do texto. A “Contextualização Temática”, por sua vez, refere-se aos temas abordados na obra, “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (COSSON, 2007, p.90). Entretanto, não se deve desvencilhar da obra em prol do estudo do tema, de modo que o estudo literário fique limitado a apenas um determinado assunto.

No que se refere à “Crítica”, Cosson expõe que “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (COSSON, 2007, p.88). Segundo o autor, não se deve entender esta contextualização considerando a crítica especializada como a única voz autorizada a abordar o texto, nem mesmo assumir esta voz como sendo sua, mas compreendê-la como uma análise que pode contribuir para a ampliação do horizonte de leitura dos discentes.

As duas etapas finais são a “Segunda Interpretação” e a “Expansão”. A “Segunda Interpretação”, adversamente à “Primeira Interpretação”, que busca a apreensão global da obra, tem a “Segunda Interpretação” “[...] por objetivo a leitura aprofundada de um dos seus aspectos. [...] Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas [...]” (COSSON, 2007, p.92). Além disso, não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. A “Expansão” é o momento em que são investidas as relações intertextuais: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (2007, p.94). Nesse sentido, busca-se destacar

as possibilidades de diálogo que a obra em estudo articula com outros textos, precedentes ou contemporâneos.

Após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, faz-se relevante, ainda, destacar que ela, assim como a Sequência Básica, sistematiza a abordagem do material literário, integrando três perspectivas metodológicas. A primeira refere-se à técnica da oficina que consiste em oportunizar que o discente construa pela prática o seu conhecimento. Este princípio de oficina se apresenta, por exemplo, na alternância de atividades de leitura e escrita, atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. A segunda é a técnica do andaime que se fundamenta em dividir com o aluno, em alguns casos, transferir para ele, a edificação do conhecimento. O professor atua como andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de maneira autônoma pelos discentes. A terceira perspectiva é a do *portfólio*. O seu uso em sala de aula favorece ao aluno e ao professor, a possibilidade de fazer o registro das diferentes atividades realizadas e, concomitantemente, assistir ao desenvolvimento alcançado, quando comparados os resultados iniciais aos finais, tanto do aluno quanto da turma.

Em relação à avaliação, Cosson destaca que se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. Ressalta que “[...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (COSSON, 2007, p.113). Nessa perspectiva, a sala de aula pode assumir o papel de regulador, uma vez que é espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos textos dos alunos leitores, oportunizando a ultrapassagem das impressões iniciais individuais, configurando uma leitura coletiva. Desse modo, a leitura realizada pelo discente deve ser discutida, questionada e analisada, bem como deve apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. O autor explicita, ainda, que a avaliação ocorre em

diferentes momentos no processo de leitura e que se faz basicamente por meio de discussões e registros escritos.

Salienta-se, por fim, que ao longo da proposta de sistematização literária do romance, o diário de leitura foi mais uma estratégia metodológica para a educação literária. Para tanto, foram apresentadas perguntas que nortearam os alunos a refletirem sobre a obra. O objetivo foi criar condições para que os sujeitos leitores envolvidos nesta situação específica de comunicação expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura (MACHADO, 1998). Se, de um lado, o diário de leitura responsabiliza o aluno-leitor pela construção dos sentidos do texto, por outro, permite a sua expressão subjetiva, valorizando, desse modo, a sua subjetividade leitora e seu papel na recepção crítica do texto literário em estudo (ROUXEL, 2012).

A seguir, breves considerações sobre a obra, mote para a proposta de intervenção, e o encaminhamento didático para o estudo do texto literário, elaborado, principalmente, para os anos finais do Ensino Fundamental que, entretanto, pode ser adaptada pelo professor, considerando a realidade de cada uma de suas turmas.

Um olhar sobre o romance *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011)

O romance *A mocinha do Mercado Central* (2011), da escritora mineira Stella Maris Rezende, vencedor do Prêmio Jabuti de 2012, nas categorias Melhor livro juvenil e Melhor livro de ficção, trata-se de um romance de formação, organizado em nove capítulos e narra a história de uma moça simples e sonhadora, Maria Campos, concebida de forma violenta. Em percurso de ônibus, de Belo Horizonte a São Paulo, a mãe é estuprada. Ao descobrir-se grávida, Bernardina, que era “[...] firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27), optou pela vida e decidiu manter a gravidez, sozinha, na cidade de Dolores do Indaia, no interior de Minas Gerais. De nome Maria, a filha de Bernardina, cujo sig-

nificado é “a escolhida, a senhora” (REZENDE, 2011, p.18), estimulada por sua vizinha e amiga Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, que considerava importante os significados dos nomes, decidiu, aos dezoito anos de idade, viajar pelo Brasil. Pelos vários locais que mora, assume não apenas diferentes nomes, mas também personalidades distintas, correspondentes ao significado de cada novo nome de que se apropriava. Para a personagem principal, “[...] o mais premente naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento de ser mais senhora de si” (REZENDE, 2011, p.20).

De acordo com Leite (2015, p.131), o ponto de partida da aventura da personagem de Rezende “[...] é a ideia de que os nomes fazem as pessoas, isto é, seus significados determinam não só o caráter do portador, como o caminho que irá trilhar na vida”. A autora acrescenta que a história da jovem, que começara tragicamente de um estupro, desdobra-se em diversas outras, escolhidas por Maria, na medida em que também elege nomes e procura vivenciar as experiências que cada um deles indica.

Enquanto dormia e sonhava, no ônibus, decidiu tornar-se Zoraida, mulher cativante e sedutora, que trabalhava em um restaurante de Brasília. Em São Francisco, norte de Minas, chamou-se Tereza, moça prestimosa, enfermeira voluntária e dedicada em um hospital de poucos recursos. Em São Paulo, foi Simone, “aquela que escuta” (REZENDE, p.36), vendedora ambulante na rua 25 de Março. Em Belo Horizonte, tornou-se Miriam, “a filha desejada” (REZENDE, p.49); conheceu o Mercado Central e o amor à primeira vista na praça Raul Soares. No Rio de Janeiro, Nídia, “pássaro recém saído do ninho” (REZENDE, p.59), trabalhou em uma padaria e fascinou-se pelo mundo da leitura. Em São João Del Rey, como Gilda, “aquela que pode se sacrificar” (REZENDE, p.88), conheceu seu pai. De volta à cidade natal, Gilda Nídia Miriam Simone Tereza Maria Campos reencontrou sua mãe, entristeceu pelo suicídio da amiga Valentina Vitória, e tornou-se Selma, “a amiga da paz” (REZENDE, p.97). Por fim, Telma Lara, nome artístico adotado pela profissão de atriz.

Salienta-se que a cada mudança espacial, integram-se temáticas diversas referentes ao universo juvenil, como o amor, os conflitos existenciais, o sonho, a construção de identidade etc.; ou ainda temas que se apresentam no mundo atual, como, por exemplo, a morte, o suicídio e o abuso sexual. Ao abordar temas que compõem o mundo contemporâneo, o romance propicia debates e reflexões críticas para o leitor, uma vez que apresenta assuntos considerados perigosos ou tabus, que integram o cotidiano dos jovens (GENS, 2008), como os referentes à violência contra a mulher, entre eles, a violência sexual.

Por meio da tríade autora - narradora - protagonista, Stella Maris Rezende cede voz e espaço para o gênero feminino, bem como colabora para a superação de representações identitárias fundadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas da mulher. Além disso, os diferentes personagens são construídos e representados por um viés que se liberta do maniqueísmo, refletindo situações e comportamentos existentes na sociedade contemporânea, concorrendo, desse modo, para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra. Tais aspectos, no entanto, não desprezam a atuação do leitor na construção dos sentidos do romance, pois permitem que ele interaja com o texto, preenchendo lacunas e fazendo uso da imaginação. A partir do jogo estabelecido com o significado dos nomes, dos deslocamentos espaciais, da fragmentação e anacronia narrativas, da presença da intertextualidade, seja implícita e/ou explícita, do universo artístico do teatro e do cinema, da repetição de termos e/ou do jogo de palavras, que contempla neologismos e expressões mineiras, *A mocinha do Mercado Central* chama atenção para a forma como o texto é construído, desvelando a relação intrínseca entre forma e conteúdo, uma vez que o valor expressivo do enunciado é indissociável dos termos e de sua ordenação. Assim, a união entre os planos formal e de conteúdo dizem muito *do* e *sobre* o mundo real (JOUVE, 2012) e expandem a nossa capacidade de ver e sentir (CANDIDO, 1995). A essa fatura textual associa-se a trajetória de Maria que, na busca pela construção de sua identidade, leva o jovem leitor a vivenciar, a

partir do universo simbólico da linguagem literária, certos embates, alguns no âmbito de suas próprias experiências. Desse modo, a Literatura atua como uma espécie de prática emancipadora e humanizadora, contribuindo, assim, para o processo de formação leitora e humana do indivíduo, pois o coloca diante de um projeto estético que humaniza porque o faz viver (CANDIDO, 1972).

A partir do exposto, apresenta-se a proposta de intervenção didática que possui o romance *A mocinha do Mercado Central* como centro da experiência literária, visando à educação literária aliada a aspectos referentes à questão de gênero. Vale destacar que em cada etapa são expostos os objetivos, tempo de duração, descrição das atividades e sugestões para o professor.

A Sequência Expandida de Leitura: uma proposta didática para o estudo literário

Nível de Ensino: Anos Finais do Ensino Fundamental

Duração: 27 aulas

Obra: *A mocinha do Mercado Central* (2011) – Acervo do PNBE 2013

Autora da obra: Stella Maris Rezende

PRIMEIRA ETAPA: Motivação

“Faces da mulher”

Duração: 1 aula.

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura da obra, por meio de discussões e/ou reflexões de temáticas diversas sobre a mulher.

Atividade 1: Organizar a turma em grupos. Distribuir, para leitura em cada grupo, os seguintes textos: “Acusado

de assédio, José Mayer admite em carta que errou e pede desculpas”³, “A conquista da mulher pela sua independência no mundo atual”⁴, “Maria da Penha, da dor à lei. Veja a história da mulher cuja vida mudou, mudou vidas.”⁵ e “Mulher descobre traição de namorado e se suicida”⁶.

Professor...

Os textos abordam os seguintes assuntos relacionados à mulher: o assédio sexual, a conquista da inserção da mulher no mercado de trabalho, a violência doméstica e o suicídio por traição/abandono.

Atividade 2: Ao término da leitura das reportagens, solicitar que cada grupo destaque, por escrito, o que mais lhe chamou a atenção. Em seguida, os grupos deverão socializar suas anotações e explicar o porquê de tais aspectos terem sido destacados. As anotações deverão ser guardadas no *portfólio*.

Professor...

Orientar sobre a realização do *portfólio*. Explicar que todas as atividades produzidas serão colocadas na pasta.

A utilização desse instrumento oportuniza ao aluno a possibilidade de fazer o registro das variadas atividades realizadas e, concomitantemente, permite a visualização do crescimento alcançado quando se compara os resultados iniciais com os finais, seja do aluno ou da turma (COSSON, 2007).

³ Disponível em: <https://extra.globo.com/famosos/acusado-de-assedio-jose-mayer-admite-em-carta-que-errou-pede-desculpas-21158359.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁴ Disponível em: <https://jornalismo2012.wordpress.com/2012/03/28/a-conquista-da-mulher-pela-sua-independencia-no-mundo-atual/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁵ Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/maria-da-penha-da-dor-a-lei-veja-a-historia-da-mulher-cuja-vida-mudou-mudou-vidas-202771>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁶ Disponível em: <http://www.folhamax.com.br/curiosidades/mulher-descobre-traicao-de-namorado-e-se-suicida/137684>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Atividade 3: Cada grupo ainda responderá oralmente alguns questionamentos suscitados pelas reportagens:

1. As reportagens apresentam algo em comum? Indique aspectos que convergem e divergem.
2. Considerando as situações de violência vivenciadas pelas mulheres nas reportagens, você considera que tais realidades podem ser superadas ou minimizadas ao longo do tempo? Como?
3. O que você sentiu ao ler o texto?
4. Na sua opinião, como as pessoas se sentem ao se depararem com tais assuntos e/ou situações que ainda são tão comuns na sociedade atual?
5. Você já presenciou e/ou sofreu violência? O que sentiu? Como reagiu?

SEGUNDA ETAPA: Introdução

“Construindo hipóteses de leitura”

Duração: 1 aula.

Objetivo: Apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais e incitando os alunos para a construção de hipóteses de leitura.

Importante!!!

Nesta etapa, é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração do exemplar.

Atividade 4: Fazer a exploração (oral) dos elementos paratextuais da obra em interação com a turma. Chamar a atenção dos alunos para:

a) Capa: levar o aluno a observar o projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustração etc.), os nomes da autora e ilustradora, título da obra a turma.

b) Orelha: esclarecer para o aluno que aqui o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz uma apreciação crítica sobre a obra e, concomitantemente, tenta seduzir o leitor para a sua leitura.

c) Folha de rosto: destacar para o discente que a folha de rosto do livro em estudo, além de apresentar novamente o título e a ilustração (igual ao da capa), no verso traz a ficha catográfica da obra (autoria, título, editora, ilustrador, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como dados da equipe editorial.

d) Epígrafe: ressaltar que há duas epígrafes na obra – “Sob a pele das palavras há cifras e códigos”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”, de José Saramago. A partir da leitura das epígrafes, incitar os alunos a estabelecer possíveis relações com o romance, uma vez que este elemento textual pode servir como tema ou assunto a ser abordado na obra literária.

e) Prefácio: realizar a leitura com a turma. O escritor do prefácio é o ator e diretor de cinema Selton Mello que, por sua vez, torna-se personagem da obra. Ele sinaliza alguns elementos que estão no romance e o faz de forma poética e terna, cativando e seduzindo o leitor para adentrar o mundo ficcional do romance: “E eu vi um mundo inteiro lá dentro. Para um sonhador, isso não foi pouca coisa” (REZENDE, 2011, p.11).

f) Outro paratexto: na última página da obra há uma breve biografia da autora. Dessa forma, podem-se destacar os principais aspectos da sua biografia e da sua produção literária. Sugere-se apresentar uma fotografia para que os alunos a conheçam.

g) Contracapa: destacar a cor de fundo da contracapa, bem como o texto que ali está, pois é uma breve apresentação da obra, cujo autor é o professor e escritor Ricardo Benevides.

Atividade 5: Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

1. Considerando os elementos externos da obra, por que, em sua opinião, a obra tem como título *A mocinha do Mercado Central*?
2. Como você imagina essa personagem? (Características físicas, gostos, personalidade etc.).
3. Você sentiu vontade de ler a obra? Por quê?

Atividade 6: Pedir para os alunos anotarem as respostas das perguntas acima para que, durante a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não. Além disso, registrar se sua opinião em relação à questão 3 modificou-se (se agora continua ou não tendo vontade de ler a obra).

TERCEIRA ETAPA: Leitura

“Visitando o mundo de Maria Campos”

Nesta etapa, o professor poderá estabelecer o prazo de leitura do romance, que deverá ser realizada extraclasse. Por ser tratar de uma narrativa longa, o livro pode ser lido em duas etapas, com prazo de sete dias entre cada uma: primeiro intervalo das páginas 13 a 58 e, segundo, das 59 a 111.

Professor...

Faz-se necessário também apresentar aos alunos a atividade de checagem de leitura que será desenvolvida no primeiro intervalo de leitura (atividade 8). Sendo assim, os alunos deverão ler o número de páginas solicitado. Além disso, explicar que a leitura do romance será realizada extraclasse.

Professor...

Explicar ao aluno que o uso do diário de leitura far-se-á paralelamente às etapas da Sequência Expandida. Desse modo, professor, sugere-se colar no diário dos discentes as questões orientadoras, para que possam ser respondidas considerando os prazos de leitura estabelecidos. As anotações dos alunos deverão ser socializadas com a turma a cada intervalo de leitura, e você, docente, poderá fazer as mediações necessárias, considerando aspectos relevantes no romance, como composição e estrutura da narrativa, a condução do enredo para tratar de temas ligados ao universo juvenil, à construção da identidade da protagonista, ao papel e lugar da mulher na sociedade, bem como à violência contra a mulher, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra.

Avaliação: Faz-se necessário solicitar aos alunos um diário de leitura no qual eles farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Por isso, os alunos serão convocados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. A cada intervalo de leitura, sugere-se que o docente faça a verificação desses diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo da sequência didática, para que os discentes exponham suas impressões (registradas) sobre a obra.

PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA:

“Cada nome tem a sua magia”

Duração: 7 aulas.

Objetivos: Verificar a compreensão dos capítulos iniciais da obra (primeiro ao sexto capítulos).

Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre o romance.

Estimular a criatividade do aluno por meio da criação de títulos para os capítulos do livro.

Relacionar a obra com a realidade do aluno.

Estabelecer diálogo textual com *A mocinha do Mercado Central*, a partir do conto, “Porém, igualmente”, de Marina Colasanti.

Atividade 7: Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre a obra, as quais estão dispostas no diário de leitura.

Aluno

Considerando a leitura dos primeiros capítulos da obra, reflita sobre as questões abaixo e registre suas impressões e opiniões no diário de leitura. Você não precisa seguir a ordem das questões quando for respondê-las. Tais questionamentos auxiliarão a pensar sobre o romance. Após cada compartilhamento, volte ao diário de leitura e registre se mudou de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o romance que você não tenha pensado sozinho.

– O que sentiu ao ler os capítulos iniciais (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade etc.)? Justifique.

– Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento, apresenta expressões típicas de alguma região do Brasil)?

– Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?

– Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?

– Você considera que o fato de uma pessoa viajar para vários lugares, batizar-se com outros nomes, vivenciar novas experiências, como a protagonista, pode ocasionar amadurecimento? Justifique.

– A partir da leitura desses primeiros capítulos da obra, você identificou algo em comum com a sua vida e/ou com a de alguém que você conhece? Explique.

– A protagonista é fruto da violência vivenciada por Bernardina, sua mãe. Que ato violento ela sofreu? Como esse fato é apresentado na obra?

- Qual é a sua opinião sobre a violência ainda enfrentada por mulheres, como a vivida pela personagem Bernardina?
- Até esta etapa de leitura da obra, há algo de que não gostou? O quê?
- A leitura destas páginas fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
- O que você espera dos próximos capítulos?
- Você se surpreendeu com a obra? Por quê?
- A obra fez você refletir sobre algo da sua vida? Explique.
- Você acha que as ilustrações têm relação com o texto verbal? Elas auxiliaram na sua compreensão da narrativa? Por quê?
- A conduta do narrador permitiu que você, enquanto leitor, fosse inserido na história, proporcionando-lhe que conhecesse os sentimentos e/ou pensamentos de Maria Campos? Convidou-o a imaginar fatos, situações vivenciadas pelos personagens do texto narrativo? Explique.

Atividade 8 (checagem de leitura): Após o compartilhamento das impressões dos alunos sobre os capítulos iniciais do romance, solicitar que os discentes elaborem outros títulos para os capítulos lidos, bem como justifiquem a escolha dos novos títulos (por escrito, no diário de leitura); esta atividade deverá ser realizada extraclasse. No caso deste intervalo de leitura, seriam os capítulos “A ideia”, “Estátua de mãe”, “A entojada e a idiota”, “Noites e dias difíceis”, “O perigo e a proteção” e “O décimo sétimo andar”. A seguir, os alunos deverão socializar, oralmente, com a turma os novos títulos da obra e suas justificativas.

Atividade 9: Entre os títulos dos capítulos, retomar as justificativas dos alunos para a alteração do título “Estátua de mãe”. Chamar a atenção deles para o fato de que é a lembrança do crime, abuso sexual dentro do ônibus, que deixa a mãe de Maria Campos como uma “estátua”. Em seguida, entregar aos alunos o miniconto (impresso), de Marina Colasanti, “Porém, igualmente-

te”⁷. Após a leitura do texto, estabelecer relações entre o conto e o capítulo da obra em questão, a fim de oportunizar que os alunos se posicionem e argumentem em relação às situações vivenciadas pelas personagens Bernardina e D. Eulália, instigados por meio das seguintes reflexões que serão discutidas, oralmente, pelo docente com a turma:

1. Em relação à temática, há alguma proximidade entre o conto e o segundo capítulo de *A mocinha do Mercado Central*? Justifique.
2. Quanto ao espaço em que se dão as narrativas, há algo em comum? Explique.
3. Em relação às personagens, como é a postura de Bernardina e D. Eulália diante da situação de violência vivenciada?
4. Há semelhanças ou diferenças em relação à linguagem empregada para narrar os acontecimentos no conto e no capítulo do romance em questão? Explique.
5. Tendo em vista que Bernardina é revelada no decorrer da obra como “A que é firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27) e D. Eulália como aquela que é “santa” e “anjo”, justifique essas representações considerando as obras em questão.
6. Qual é a sua opinião em relação à atitude de superação de Bernardina e a de passividade de D. Eulália? Disserte a respeito.

Atividade 10: Organizar a turma em 4 grupos. Cada um deles deverá escolher dois personagens para fazer uma entrevista imaginária – um do conto “Porém, igualmente” e outro dos capítulos lidos do romance. O professor precisa esclarecer que um dos personagens será o entrevistador e o outro, o entrevistado. Além disso, elucidar que a entrevista a ser elaborada deverá conter seis questões e respectivas respostas e que cada grupo deverá apresentá-la para a turma; dois alunos simularão a entrevista de seu grupo, um será o personagem entrevistador e o outro, o per-

⁷ O conto pode ser acessado em: <http://insercaoliteraria.blogspot.com.br/2015/05/porem-igualmente.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

sonagem entrevistado (COSSON, 2007). Destaca-se que, antes da elaboração das perguntas, faz-importante o professor apresentar uma entrevista para a turma⁸ e explicar as especificidades desse gênero textual.

Professor...

Ao apresentar a entrevista sugerida, propõe-se chamar a atenção dos discentes para o assunto, tendo em vista que a entrevista foi produzida em 2016, ano em que a *Lei Maria da Penha* completou dez anos.

Observação: É importante que o professor se oriente teoricamente a respeito do conceito do gênero textual indicado, a fim de guiar os alunos na produção da entrevista⁹.

Professor...

Ao longo desta Sequência Expandida de leitura literária, faz-se importante que toda produção textual seja analisada linguisticamente por você. Sugere-se verificar, ainda, se os alunos obedeceram às especificidades dos gêneros textuais. Em seguida, tais produções podem ser devolvidas aos alunos para que façam, se necessário, a reescrita do texto, que deverá ser realizada extraclasse e, posteriormente, inseridas no *portfólio*.

Atividade 11: Considerando a simbologia e o significado dos nomes na construção da obra, solicitar que os alunos pesquisem, extraclasse, os significados dos seus nomes. Em seguida, deverão estabelecer relação entre o seu nome e sua personalidade; atividade que deverá ser registrada no diário de leitura.

⁸ Sugestão de entrevista: “Lei Maria da Penha”, acesso do vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=kMb5pkdnDpg>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁹ Indicação de leitura: HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Editorial, 2010. p.195-208.

Professor...

Faz-se relevante esclarecer aos discentes que as pesquisas serão socializadas com a turma, na aula seguinte.

Você poderá sugerir aos alunos que a pesquisa seja realizada pela internet no *site*: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>

SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA:**“Nas páginas das almas”**

Duração: 7 aulas.

Objetivos: Averiguar a compreensão dos alunos sobre o romance (do sétimo ao nono capítulos).

Identificar e conceituar o que é a intertextualidade.

Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo.

Atividade 12: Socialização da atividade sobre o significado do nome e relação com a personalidade do aluno.

Atividade 13 (checagem de leitura): A fim de diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura solicitada, será realizada uma dinâmica. Organizar a turma em dois grupos. Dentro de uma caixa estarão algumas perguntas relacionadas aos capítulos em pauta. Cada grupo, alternadamente, deverá retirar uma pergunta e respondê-la. Caso o grupo não saiba ou erre a resposta, a outra equipe terá a chance de responder a questão. O grupo que tiver o maior número de acertos terá uma premiação. O outro grupo também será premiado pela participação e empenho na realização da atividade.

Sugestões de questões:

1. Maria Campos, personagem principal, adquire nomes em cada lugar que passa. Ao chegar em Belo Horizonte (Minas Gerais), qual é o novo nome da personagem? E o que ele significa?
2. No sexto capítulo, o narrador do romance menciona que a protagonista sentiu saudades de um rapaz da praça Raul Soares. Quem é esse rapaz? E o que ele fazia na praça?
3. A protagonista, em Belo Horizonte, hospeda-se no apartamento da tia. Qual era o lugar do apartamento preferido dessa tia (“tia Marta”)? Por quê?
4. Em sua passagem por Belo Horizonte, a tia da protagonista sugeriu para a personagem que a nova aventura fosse no Rio de Janeiro, lugar no qual tinha um apartamento. Entretanto, a tia faz-lhe um pedido. Qual foi o pedido? A protagonista realizou-o? Explique.
5. No primeiro passeio no calçadão de Copacabana (Rio de Janeiro), o trabalho inusitado de um homem chamou a atenção da protagonista. Como era esse trabalho?
6. Onde a protagonista encontrou emprego no Rio de Janeiro?
7. Em determinado trecho do sétimo capítulo, a protagonista diz ser filha da covardia e do perdão. Por quê? E como ela se sentia com isso?
8. No sétimo capítulo, o narrador conta que Bernardina, mãe da protagonista, deu o nome de “Maria” à protagonista em homenagem a alguém muito especial. Quem? Explique.
9. No final do sétimo capítulo, a protagonista encontra-se com o ator do filme *Lisbela e o prisioneiro*, por quem diz ser apaixonada. Quem é este ator? E como foi esse encontro?
10. Nos capítulos da obra, há referências a estátuas, sobretudo de escritores, mas também a filmes e a pontos turísticos do Rio de Janeiro. Cite pelo menos uma referência de cada categoria.

Atividade 14: Oportunizar que os alunos apresentem (oralmente) suas impressões sobre o romance, registradas no diário de leitura.

Caro estudante...

Continue registrando suas impressões e opiniões sobre o romance, no diário de leitura, a partir dos questionamentos a seguir. Lembre-se de que não precisa seguir a ordem das questões quando for responder a elas e que, após o compartilhamento, deve voltar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o romance que você não tenha pensado sozinho.

- O que você achou do final do romance?
- Para você, o desfecho da obra constituiu-se como algo previsto ou inesperado? Por quê?
- A narrativa é composta de enredos menores independentes, dentro, entretanto, de um enredo maior sobre Maria, a protagonista. Você considera esse recurso utilizado pela autora interessante? Por quê?
- No romance lido, você teve alguma dificuldade? Se sim, quais? Procurou saná-las de que maneira?
- Você considera que o título da obra, *A mocinha do Mercado Central*, sugere a relação existente entre personagem e espaço? Explique. Lembre-se de que a protagonista ao longo do romance conhece variados e diferentes lugares.
- Dos capítulos lidos, há algo que tenha chamado a sua atenção de forma positiva ou negativa? Por quê?
- O espaço da narrativa é urbano. Você já conhece e/ou tem vontade de conhecer algum dos lugares visitados por Maria Campos?
- Você acha que as ilustrações têm relação com o texto verbal? Elas auxiliaram na sua compreensão da narrativa? Sim ou não? Por quê?
- De qual capítulo e personagem você mais gostou? E de que menos gostou? Explique.

- Existe algo na obra (atitude de alguém, acontecimento, desfecho) com que você não concorde? Justifique.
- Em relação ao tempo da narrativa, as experiências vivenciadas por Maria transcorreram de modo linear (ordem em que os fatos ocorreram) ou tem uma ordem determinada pela memória do narrador? Explique.
- Você gostaria de mudar algo na narrativa do romance? O quê?
- Após a leitura, você conseguiu identificar quem é o narrador do romance? Explícite.
- A conduta do narrador permitiu que você, enquanto leitor, fosse inserido na história; proporcionou-lhe que conhecesse os sentimentos e/ou pensamentos de Maria Campos; convidou-o a imaginar fatos, situações vivenciadas pelos personagens do texto narrativo? Explique.
- Você se surpreendeu com a obra? Por quê?
- A obra o fez refletir sobre algo da sua vida? Explícite.

Atividade 15: A obra está “recheada” de intertextos e, por isso, há diálogos recorrentes com outros textos, conversas com outros mundos, conexões com outros personagens, histórias, vidas, sentimentos etc. Desse modo, o leitor percorre diferentes períodos da História Literária Brasileira, como pela década de 1930, com Carlos Drummond de Andrade, pela década de 1950, com Clarice Lispector, bem como da Literatura Portuguesa, com o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa. Tendo em vista que, no romance, o poema de Fernando Pessoa está fragmentado (REZENDE, p.81-82), o texto¹⁰ será entregue para que os alunos possam fazer a sua leitura integral e ainda ouvir o vídeo do poema¹¹ (declamado por Juca de Oliveira). Em seguida, serão realizados alguns questionamentos orais sobre o poema, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos,

¹⁰ O professor poderá acessar o poema (escrito) em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/fpessoa35.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

¹¹ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=behpJofcAjw>. Acesso em: 10 dez. 2019.

como o conteúdo e os recursos expressivos empregados, bem como levá-los a refletir sobre o processo heteronímico.

Observação: O professor deve orientar-se teoricamente sobre o processo heteronímico de Fernando Pessoa¹², a fim de guiar os alunos nos caminhos interpretativos da obra.

Reflexões sobre o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa

1. Leia com atenção os versos a seguir:

“Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem acabei”.

Nesses versos, o eu lírico demonstra um certo incômodo. Qual? Explique.

2. Na última estrofe do poema, o eu lírico faz uma pergunta a si mesmo. A qual (is) motivo (s) pode(m) atribuir-se tal questionamento?

3. O poema é permeado por muitos recursos expressivos, entre eles a assonância, que se define por possuir semelhança ou igualdade de sons. Identifique e transcreva os versos em que esse recurso aparece e apresente a função exercida por ele no poema.

4. Observa-se que o eu lírico apresenta uma relação antagônica com o mundo, que se expressa por meio da antítese – recurso que consiste na aproximação de palavras e/ou expressões que expressam significados opostos. Identifique as antíteses presentes no poema e discuta o efeito de sentido por elas gerado.

¹² Indicações de leitura: ÍTALO, Puccini. O modernismo Português e Fernando Pessoa. *Mafudá*, Santa Catarina, n.09, p.01-20, 2008; CASTRO, Maria Conceição. Modernismo em Portugal. In: CASTRO, Maria Conceição. *Língua & Literatura*. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p.380-383; ABDALA JÚNIOR, Benjamin. PASCHOALIN, Maria Aparecida. *História Social da Literatura Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990. p.138-146.

5. Considerando que Fernando Pessoa criou variados heterônimos, isto é, seres com personalidades e produção literária diferentes, acha que este aspecto possui relação com o romance? Justifique.
6. Releia a segunda estrofe do poema. No segundo verso deste trecho, afirma o eu lírico: “Torno-me eles e não eu”. A quem o eu lírico poderia estar se referindo ao utilizar o pronome “eles”?
7. O eu lírico demonstra ser e/ou estar solitário? Transcreva os trechos correspondentes.
8. O poema é permeado por metáforas, que consistem em uma figura de linguagem que transporta a palavra (ou expressão) do seu sentido literal para o sentido figurado, a partir da alteração de sentido estabelecida pela comparação implícita, de dois termos. Releia o poema e indique em quais versos há a presença da metáfora. Também explique quais comparações são realizadas pelo eu lírico nesses versos.

Atividade 16: A partir da análise do poema, que faz intertexto com o romance, apresentar o conceito de intertextualidade¹³, a fim de levar os alunos a compreender a importância desse conceito para a compreensão global da obra. Para tanto, sugerem-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido gerados por esse recurso formal adotado pelo autor que, por sua vez, propicia que percebam a diferença entre texto literário e não literário.

¹³ Indicações de leitura: FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. As relações entre textos. In: FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.19-20; PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008; FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. *Revista Icaraby*, Rio de Janeiro, n.06, p. 27-42, 2011.

Relações entre o poema de Fernando Pessoa e o romance de Stella Maris Rezende

1. Por que o poema do autor, citado na obra de Stella Maris Rezende, tem presença marcante na construção da personagem principal do romance?
2. Quais semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas entre o eu lírico do poema de Fernando Pessoa e a personagem protagonista de Stella Maris Rezende? Explique.
3. O eu lírico do poema apresenta diversas almas. Em relação à protagonista do romance, pode-se dizer que ela também adquiriu outras almas? Justifique.
4. A utilização de intertextos, como o poema de Fernando Pessoa, é um dos recursos empregados na obra literária. Você considera que a utilização desse recurso auxilia o leitor a construir sentidos sobre a obra? Por quê?

Atividade 17: Explorar o conceito de intertextualidade com os alunos, chamando a atenção para outros intertextos presentes na obra, como *As mil e uma noites* (REZENDE, p.33); frase de Otto Lara Resende (REZENDE, p.78); filme da série Harry Potter (REZENDE, p.79); obra *O príncipe e o sabiá*, de Otto Lara Resende (REZENDE, p.88); alusão à personagem Marília de Dirceu (REZENDE, p.94); poema de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco”, (REZENDE, p.103); poema “Preso à minha classe e a algumas...”, de Carlos Drummond de Andrade (REZENDE, p.109). Depois, organizar a turma em cinco grupos. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extraclasse) cada um desses intertextos (poemas, filme etc.), cujo objetivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com *A mocinha do Mercado Central*, mas, sobretudo, verificar os efeitos de sentido que esses intertextos geram na obra. Os grupos deverão registrar a atividade no diário de leitura e apresentar no próximo encontro.

QUARTA ETAPA: Primeira interpretação

“Eu e a mocinha do Mercado Central”

Duração: 2 aulas.

Objetivo: Verificar a apreensão global do aluno sobre a obra.

Atividade 18: Apresentação da atividade da aula anterior sobre as relações e efeitos de sentidos entre a obra e os intertextos.

Atividade 19: Entregar aos alunos a resenha¹⁴ do livro *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. A partir de uma leitura reflexiva sobre o texto, sugere-se que o professor destaque as especificidades da resenha crítica, tais como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte e veículo, tema, estrutura e linguagem.

Observação: É importante que o professor se oriente teoricamente a respeito do conceito do gênero textual indicado, a fim de guiar os alunos na produção textual¹⁵.

Atividade 20: Solicitar que os alunos produzam uma resenha crítica sobre a obra, *A mocinha do mercado central*, considerando as especificidades do gênero textual. A resenha poderá conter no mínimo 20 e, no máximo, 30 linhas. Conforme Cosson (2007), essa atividade deverá ser realizada em sala de aula.

¹⁴ O texto em estudo pode ser acessado em: <http://www.saojose.com.br/index.php/8-o-colegio/noticias/56-resenha-literaria-do-livro-capitães-da-arcia-de-jorge-amado>. Acesso em: 10 dez. 2019.

¹⁵ Indicação de leitura: ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In: ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007. p. 246-249.

QUINTA ETAPA: Contextualizações

“Condição da mulher: ampliação do horizonte de leitura”

Duração: 4 aulas.

Objetivos: Aproximar a obra ao tempo presente da leitura.

Relacionar temas abordados no romance ao contexto atual do aluno, objetivando a sua humanização.

Refletir sobre a crítica existente sobre o romance de Stella Maris Rezende, de modo a favorecer a ampliação do horizonte de leitura da turma.

Entre as contextualizações propostas por Cosson (2007), cuja finalidade é ampliar o conhecimento iniciado com a leitura literária de *A mocinha do Mercado Central*, selecionaram-se as Contextualizações Presentificadora, Temática e Crítica.

Atividade 21: Nesta etapa, sugere-se que a turma seja dividida em três equipes e cada uma fique responsável pela realização de uma contextualização. Professor, você poderá levar a turma ao laboratório de informática para que se inicie a realização das pesquisas e combinar que elas poderão ser finalizadas extraclasse. Além disso, faz-se importante explicitar que todas as contextualizações deverão ser apresentadas aos demais alunos na aula seguinte. Pode-se solicitar a elaboração de *slides* ou cartazes para a exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos. Após cada apresentação, faz-se relevante oportunizar espaço para perguntas, discussões e/ou dúvidas sobre os temas abordados.

Professor...

Considerando que, para as apresentações, os grupos utilizarão cartazes ou *slides*, que serão expostos para o restante da turma, bem como para a comunidade escolar. O professor poderá chamar a atenção para o tamanho das letras, imagens, gráficos etc., de modo que as informações possam ser compreendidas. Exemplo: As frases devem ser claras e curtas, remetendo ao conteúdo a ser explanado, e conter um título que desperte a atenção do leitor.

a) Contextualização Presentificadora: “[...] busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2007, p. 89).

Grupo 1: Considerando que Maria Campos, a protagonista do romance, encontra um trabalho diferente em cada lugar que passa, propor a releitura dos trechos em que este aspecto da obra é apresentado. Em seguida, solicitar aos alunos uma pesquisa sobre a mulher no mercado de trabalho, observando as profissões mais exercidas, locais de trabalho, preconceitos quanto ao gênero feminino, como diferença salarial, menor número de cargos de liderança, a formalização do trabalho realizado, quando comparados ao gênero masculino etc. O grupo poderá trazer nos cartazes ou nos *slides* imagens, fotos, dados estatísticos, gráficos, entre outros elementos que considerar relevante.

b) Contextualização Temática: é a forma de abordar um tema vinculado à obra, “[...] mas não pode entreter-se apenas como o tema em si, mas com a repercussão dele dentro da obra” (COSSON, 2007, p.90).

Grupo 2: Uma das temáticas presentes na obra é a violência sofrida pela mulher, no caso o estupro. Solicitar ao grupo que realize uma pesquisa sobre como esse problema evidencia-se no país: qual o tipo de violência mais recorrente contra a mulher (abuso sexual, agressão verbal, psicológica etc.); faixa etária; quem geralmente é o agressor; quais atitudes devem ser tomadas

pela mulher agredida; quais medidas legais podem ser acionadas etc. O grupo poderá trazer dados estatísticos, gráficos, entre outros recursos.

c) Contextualização Crítica: “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (COSSON, 2007, p. 88).

Grupo 3: No laboratório de informática, os alunos devem iniciar a pesquisa de resenhas críticas, ensaios e/ou dissertações na *internet*, que abordem a recepção crítica do romance *A mocinha do Mercado Central*. Professor, você pode sugerir, por exemplo, que retomem a orelha da obra na qual o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz considerações críticas sobre o livro, bem como que leiam e reflitam sobre tópicos do segundo capítulo da dissertação de Lilian Rosa Aires Carneiro¹⁶ (2015, p.22-33), que tem como objeto de análise o romance de Stella Maris Rezende; o ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*”, de Ângela Leite¹⁷; e/ou o texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos¹⁸. A partir da pesquisa realizada, o grupo deverá compartilhar com a turma as informações que consideraram significativas sobre a obra.

¹⁶ A dissertação “Espaço e identidade: em *A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende”, de Lilian Rosa Aires Carneiro, está disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG): <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5730>. Acesso em: 10 dez. 2019.

¹⁷ O ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*”, de Ângela Leite, publicado na *Revista Sentidos da Cultura*, encontra-se disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/download/590/485>. Acesso em: 10 dez. 2019.

¹⁸ O texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos, está disponível no *blog*: <http://euamoliteraturainfantil.blogspot.com.br/2012/02/maria-campos-moca-de-muitosnomes.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SEXTA ETAPA: Segunda interpretação

“Aprofundando o enfoque sobre Maria Campos”

Duração: 3 aulas.

Objetivos: Aprofundar a leitura realizada sobre a obra.

Estimular a capacidade crítica dos alunos.

A partir do romance, abordar o tema “violência contra a mulher”, de modo que alunos se posicionem e reflitam criticamente sobre o assunto.

Professor...

A segunda interpretação busca uma apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto; o tema da violência contra a mulher é o foco desta etapa. Assim, o aluno deverá refletir sobre a figuração dessa problemática no romance e produzir um relato pessoal a partir das propostas a seguir:

Atividade 22:

1ª Proposta: Maria Campos nasceu de um estupro. Apesar dessa situação, marcada em vários momentos do romance pela lembrança da personagem, a jovem segue a sua vida percorrendo muitos de seus sonhos, sendo um deles encontrar o pai desconhecido. Considerando estes aspectos, propor aos alunos que se coloquem na posição da protagonista e, a partir disso, questionem-se: Você gostaria de conhecer seu pai?

2ª Proposta: Uma outra possibilidade seria os alunos colocarem-se no lugar, na “pele” de Bernardina e, assim, imaginar seus medos, angústias, o choque vivenciado na juventude quando foi violentada e engravidou etc.

Partindo das reflexões apontadas e após orientação a respeito do gênero textual solicitado para a produção escrita (relato pessoal), o aluno escolherá uma das propostas e escreverá um

relato de, no mínimo, 20 e, no máximo, 25 linhas. A seguir, o professor poderá fazer a análise linguística para que o aluno reestruture o texto, com posterior arquivamento no *portfólio*.

Observação: É importante que o professor se oriente teoricamente a respeito do conceito do gênero textual indicado¹⁹, a fim de guiar os alunos na produção textual.

SÉTIMA ETAPA: Expansão

“O letramento literário continua”

Duração: 2 aulas.

Objetivos: Introduzir uma nova obra que dialogue com o romance *A mocinha do Mercado Central*.

Reiniciar uma nova sequência de leitura literária.

Atividade 23: Esta etapa é o momento de ultrapassar os limites da obra lida. É na Expansão que o professor introduz a segunda obra, para continuar o processo do letramento literário. Para tanto, selecionou-se a obra *Outros cantos*, de Maria Valéria Rezende (2016), vencedora, em 2017, do *Prêmio Casa de Las Américas*, na categoria Literatura Brasileira, do *Prêmio São Paulo de Literatura*, em 2017, terceiro lugar do *Prêmio Jabuti*, de 2017, categoria romance, e foi selecionada pelo *Programa Petrobrás Cultural*.

Pertencente à categoria romance, o livro narra a travessia de ônibus de uma mulher chamada Maria, que está de volta ao sertão para dar uma palestra, em um sindicato de agricultores. Durante a viagem, ela relembra as suas experiências de 40 anos

¹⁹ Indicação de leitura: ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Relato: definições e usos. In: ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007. p.46-48.

atrás, as dificuldades, a vivência na cultura sertaneja, os sonhos e esperanças de sua primeira passagem em Olho d'Água, cidadezinha na qual atuou como professora do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o sonho de “conscientizar o povo” daquela região; sonho interrompido pela ditadura militar. O enredo principal, o da jovem Maria em Olho d'Água, desdobra-se em outros enredos, como lembranças de viagens por diferentes países – Argélia, México, Paris, entre outros –, presumivelmente como freira.

Narrado em primeira pessoa, *Outros cantos* dialoga com *A mocinha do Mercado Central*, pois, além de as protagonistas apresentarem o mesmo nome, os romances retratam a emancipação das personagens femininas geradas pelas experiências dessas jovens que viajam para diferentes locais, a partir dos quais experimentam culturas diferentes, vivenciam descobertas e aprendem a superar as dificuldades. Ademais, a obra pode levar à identificação com o jovem leitor, na medida em que traz, assim como o romance de Stella Maris Rezende, aspectos do universo juvenil, como o amor, a esperança, a imaginação e o sonho, bem como conflitos peculiares à idade.

Quanto à forma literária, *Outros cantos* vale-se igualmente da intertextualidade, identificada, por exemplo, na citação de trechos do poema “A curta vida dos nossos antepassados”, de Wislawa Szymborska, na apresentação da obra, quando a protagonista relembra versos do soneto “Virgens Mortais”, de Olavo Bilac, no primeiro capítulo, e do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, no segundo. Também pela presença de epígrafes, no início do segundo e terceiro capítulos, cujos autores são Elvira Vigna, Lau Siqueira e Samuel Beckett. A utilização de intertextos instiga o leitor a participar da obra, por meio de seus conhecimentos prévios e/ou de suas referências de leitura, contribuindo, assim, para o aprimoramento do saber literário.

Acrescenta-se que, no romance de Maria Valéria Rezende, assim como no de Stella, há incorporações de expressões típicas da linguagem local e, ainda, apresentação de

informações históricas e dados da realidade social e cultural de cada lugar visitado, o que colabora para a ampliação do repertório linguístico e dos universos histórico, social e cultural do leitor. Nota-se também, em ambos os romances, uma estrutura narrativa fragmentada que, no caso de *Outros cantos*, obedece à ordem determinada pela memória do narrador. Há no descolamento espacial e temporal de Maria do Socorro, decorrente das lembranças de viagens, a construção de pequenos enredos que, entretanto, coadunam-se em torno de um maior e central.

Por fim, mas não menos importante, está o fato de a obra possuir como autor, narrador e personagem principal a figura feminina, abordando questões ligadas à condição da mulher, no contexto atual, como as relacionadas ao trabalho, à violência doméstica, bem como por fugir de representações estereotipadas em relação ao gênero feminino. Em *Outros cantos*, entretanto, a identificação com o universo feminino é ainda mais densa e intensa, na medida em que a narrativa é contada sob o ponto de vista da personagem protagonista.

Breves considerações

A necessidade de sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integrasse uma prática de educação pela Literatura, é que motivou esta proposta de intervenção, cujo objetivo é adotar uma prática metodológica para recuperar o espaço da Literatura, no ambiente escolar e, assim, educar o jovem leitor para e pelo texto literário. Além disso, trazer à tona a voz da mulher e dar visibilidade à representação feminina, considerando que ela teve, não raro, seu reconhecimento negado e/ou adiado por conta dos preceitos sociais e culturais impostos ao longo da história.

Para tanto, a proposição do material didático alicerçou-se nos pressupostos metodológicos voltados ao letramento literário, considerando a Sequência Expandida de Leitura Literária

(COSSON, 2007). Ressalta-se que as etapas da Sequência Expandida permitem a articulação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e temáticas relacionadas a discussões do nosso tempo, como as questões de gênero, e favorece a educação literária no espaço escolar. O diário de leitura oferece-se como mais uma estratégia metodológica. Desse modo, o uso do diário de leitura fez-se paralelamente às etapas da Sequência Expandida.

Levando em consideração que a Literatura tem a possibilidade de incitar novos olhares para o panorama vivenciado pela mulher, ao trazer o romance *A mocinha do Mercado Central* para a sala de aula, os alunos podem apreender não somente as especificidades estéticas e os conteúdos literários, mas também re(pensar) sobre certos discursos, rever valores, sentirem-se instigados a alterar comportamentos e opiniões social e culturalmente padronizadas, na sociedade, sobre a mulher. Além disso, ao acompanhar a busca de Maria Campos na construção de sua identidade, rumo à emancipação, o discente tem oportunidade de identificar-se com ela como sujeito em construção identitária e em processo emancipatório.

Nesse contexto, o professor de Literatura assume importante papel, que se associa à seleção da obra, da metodologia e da elaboração da proposta de intervenção, visto ser “[...] papel do professor mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (SEGABINAZI, 2016, p.87). Enfim, o docente assume a função de mediar práticas escolares de leitura literária, a fim de oportunizar uma vivência humanizada e libertadora, porque atrelada à capacidade de reflexão crítica *do e sobre* o mundo.

Referências

ARAUJO, Adriana Lopes de. *A representação da mulher no romance contemporâneo de autoria feminina paranaense*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (Orgs.). Educação literária e formação de leitores. In. *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR, 2016. p.03-13.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p.1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário oficial da União*, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p.28.

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

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

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

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.26, p.13-71, jul/dez 2005.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, Brasília, vol.17, n.42, p.210-228, 2016.

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

JOUE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LEITE, Ângela. A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*. *Sentidos da Cultura*, Belém, n.02, p.130-133, jan/jun 2015.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REZENDE, Maria Valéria. *Outros Cantos*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

REZENDE, Stella Maris. *A mocinha do Mercado Central*. São Paulo: Globo, 2011.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. de Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.145, p.272-283, jan/abr. 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). *Rompendo o silêncio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p.182-189.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez 1995.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. *Terra Roxa e Outras Terras*, Londrina, vol.31, p.82-93, dez. 2016.

XAVIER, Elódia. Para além do cânone. In: RAMALHO, Christina (Org.). *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p.15-22.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Letícia Jovelina Storto

Tem pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) sob supervisão de Beth Brait. Possui pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob supervisão do prof. Dr. Gilmar Cruz. É doutora e mestra em Estudos da Linguagem e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação do prof. Dr. Paulo Galembeck. É graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela mesma instituição e em Letras Português/Espanhol pela Universidade Paulista (Unip). É professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e no Mestrado em Letras (PROFLETRAS). É pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) Norma Urbana Culta, de São Paulo - NURC/SP (USP), Diálogos Linguísticos e Ensino - DIALE (UENP) e Estudos de Língua Falada (UFMS); Comunicação e Religião (Intercom). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7175-338X>. E-mail: leticiastorto@uenp.edu.br, leticiastorto@gmail.com

Vanderléia da Silva Oliveira

Possui Pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutora em Letras, na área de estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa, pela UNESP-Assis/SP. Especialista em Literatura e o ensino de Literatura, pela UNESP-Assis. Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procopio, e líder do grupo de pesquisa CRELIT. Atua como docente do Programa de Pós-Graduação no PROFLETRAS-UENP, na área de Literatura e ensino.

Atualmente, ocupa o cargo de Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação na UENP, gestão 2018-2022. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, principalmente nos seguintes temas: educação literária, literatura brasileira, história e crítica literária, narrativa brasileira contemporânea. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6784-8274>. E-mail: vanderleiaoliveira@uenp.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Aline Regina Lemes de Sene

Possui graduação em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2007) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012). Atualmente é professora - Colégio Estadual Sagrada Família. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procopio. E-mail: alinerls@hotmail.com

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Doutora em Letras, na área de estudos literários, Literatura e Vida Social, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Assis. Professora Adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procopio, e membro do grupo de pesquisa CRELIT. Atua como docente do Programa de Pós-Graduação no PROFLETRAS-UENP, na área de Literatura e ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, principalmente nos seguintes temas: educação literária, literatura brasileira, história e crítica literária, narrativa brasileira contemporânea. E-mail: apnobile@uenp.edu.br

Angelita Cristina de Moraes

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Possui especialização em Cultura, Tecnologia e Ensino de Línguas pela Universidade Tecnológica Federal do

Paraná (2007) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2010). Tem graduação em Licenciatura Plena em Letras Anglo-Portuguesas pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio/ UENP (2005) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2009). Atua como docente na Rede Municipal de Ensino de Cornélio Procópio, nos anos iniciais do ensino fundamental, e leciona Língua Portuguesa no quadro próprio do magistério da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná, nos anos finais do ensino fundamental. E-mail: angelitac@seed.pr.gov.br

Cristiane Romano Rodrigues de Oliveira

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Especialista em Cultura, Tecnologia e Ensino de Línguas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2008), graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2005), Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2010) e Artes Visuais pela Universidade do Norte do Paraná (2017). Atualmente é professora - Secretária de Estado da Educação (PR). E-mail: cristianeromano@gmail.com

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Possui graduação em Letras/Anglo pela Universidade Estadual de Londrina (2005), especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Unopar (2007) e mestrado (2008/bolsa CAPES) e doutorado (2012/bolsa CAPES) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora adjunta da Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procópio), atuando na Graduação em Letras Português-Inglês,

na especialização em Ensino da Língua Portuguesa (EAD), no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS e no Mestrado em Ensino (PPGEN). Coordenadora pedagógica da Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, no sistema EAD, financiada pela UAB. Coordenadora do projeto vinculado ao Programa de Formação da CAPES Residência Pedagógica na área de Língua Portuguesa da UENP. Diretora do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus de Cornélio Procopio da UENP. Representante do Paraná no Programa Escrevendo o Futuro (Olimpíada de Língua Portuguesa), como docente formadora de professores. É líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ “Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas” (DIALE / UENP), e pesquisadora dos GP “Gêneros textuais e mediações formativas” (GEMFOR /UEL) e GEDFOR (UFGD). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, gêneros textuais e transposição didática a partir do procedimento sequência didática de gêneros. Desenvolve pesquisas com base na fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

Eliezer Ribeiro da Silva

Possui graduação em Letras Vernáculas pelo Centro Universitário de Barra Mansa (1995), pós-graduação em Língua Portuguesa e Interdisciplinaridade pela Universidade Castelo Branco - UCB (2004), MBA em Gestão Escolar e Empreendedorismo pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2013). Atualmente é professor - Colégio Estadual Eng.º Mário Moura Brasil do Amaral e Diretor Adjunto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Sérgio Mota, em Paraty. Atua há trinta anos na Educação Pública, tendo vivido experiências que perpassam pela Alfabetização, Gestão e Ensino Médio. Mestre em Letras por ter cursado o Mestrado Profissional em Letras

- ProfLetras - na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (Bolsa CAPES). E-mail: eliezer@gmail.com, eliezerparaty@gmail.com

Fernando Moreno da Silva

Bacharelado em Jornalismo/2002 (UNESP/Bauru), Mestrado/2006, Doutorado/2009 e Pós-Doutorado (Bolsa FAPESP/2012) em Linguística (UNESP/Araraquara/Capes 6). Atualmente, Pós-Doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Capes 7), sob supervisão da Profa. Cleci Bevilacqua, com bolsa do CNPq (Pós-doutorado Sênior). É professor adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Campus Jacarezinho), onde atua no curso de Letras e no Mestrado Profissional em Letras. Também é editor da Revista Claraboia (ISSN 2357-9234) e líder do GruPEL-UENP (Grupo Paranaense de Estudos do Léxico). Área de interesse: estudos do léxico. ORCID 0000-0002-9273-9667. E-mail: moreno@uenp.edu.br

Juliete Domingos

Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Centro de Letras, Comunicação e Artes, campus de Jacarezinho. Integrou o Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino da mesma instituição, na linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Leitura, na qual foi bolsista de Iniciação Científica do programa Probic da Fundação Araucária, no período de Outubro de 2008 a outubro de 2009, participando de atividades de pesquisa sobre metodologias de ensino de leitura e estudos de textos, discussões em grupo e produção textual técnica e bibliográfica apresentada em seminários e congressos. Integrou o Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino da UENP, na linha de pesquisa Leituras da Literatura Infanto-juvenil. Participou como

bolsista do projeto de extensão “Ler e escrever é da Hora” do programa Universidade Sem Fronteiras, subsidiado pela Seti, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, no período de Dez.2009/Dez.2010. Possui especialização em Estudos linguísticos e Literários pela UENP e mestrado - como bolsista pela CAPES - pelo programa Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras , coordenado pela UFRG -, na UENP campus de Cornélio Procópio. Atualmente, é professora efetiva - Peb II - da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, na Escola Estadual Professora Isabel Cristina Fávaro Palma, na cidade de Tejupá/SP. E-mail: julieterdomingos@gmail.com

Luciana Brito

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) e doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Atualmente é docente do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP e coordenadora de dois Grupos de Pesquisa com registro no CNPQ. Também atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria do romance, cânone, memória, historiografia literária, crítica literária, análise de textos literários, imprensa literária, literatura italiana e teatro. E-mail: lbrito@uenp.edu.br

Marcelo Sabino Luiz

Atualmente, é Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ S. J. Rio Preto/

IBILCE), e tem se dedicado nas áreas (afins) das Ciências do Léxico. Sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Zavaglia ocupa-se do tratamento, da epistemologia e da descrição do Léxico geral tanto na perspectiva sincrônica quanto na perspectiva diacrônica, com vista à dicionarização. Tem atuado na área de Linguística (Aplicada), com ênfase nas áreas de Lexicologia e Lexicografia, principalmente nos seguintes temas: Lexicografia de Aprendizagem; Lexicografia da informação digital/eletrônica; Semântica do Léxico; Linguística (Socio)Cognitiva; Alfabetização; Ensino de Português; Competência Comunicativa; Letramento Lexicográfico; Linguística de Corpus; Filosofia da Linguagem. Possui Mestrado em Letras (pela UENP); Licenciatura em Letras (pela Universidade de Nova Venécia); Licenciatura em Filosofia (pela Universidade de Araras); Licenciatura em Pedagogia (Universidade do Norte do Paraná). É Especialista em Linguística Aplicada na Educação e Ensino de Língua Portuguesa. Tem experiência na Educação Básica, nos Anos Iniciais e Finais do Fundamental e Ensino Médio. É membro do Grupo Paranaense de Estudos do Léxico (GruPEL-UENP/CNPq). E-mail: pos-graduacaosabino@gmail.com

Maria Evelta Santos de Oliveira

Possui Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2007), Graduação em Pedagogia pela Faculdade de teologia Hokemãh -FATEH (2014), Especialização em Letras pela faculdades -INTA (2008), Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela FERC (2013), Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT (2016), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP (2018). Tem proficiência em Língua Inglesa (UESPI) e Língua Espanhola (UESPI). Possui experiência na área de Pedagogia e Letras. E-mail: evalimasousa@hotmail.com

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio (1991), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2007) e doutorado em Estudos da Linguagem - Univesidade Estadual de Londrina (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Cornélio Procópio. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente inicial e continuada; ensino dos gêneros discursivos/textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Professora Permanente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) UENP e do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) UENP. Bolsista produtividade em pesquisa - Fundação Araucária do Paraná (projeto de pesquisa “Gêneros discursivos/textuais: dos documentos prescritivos à sala de aula” - prot. 49372). E-mail: marilucia@uenp.edu.br

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Possui graduação em Letras: Português, Inglês e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004). Atualmente é professora efetiva da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, de Jacarezinho. Tem experiência na área de Língua Portuguesa, Língua e Literatura Espanhola, Leitura e Produção de Textos, Teoria Literária e Literatura Comparada, com ênfase em Letras e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, literatura brasileira, língua e literatura espanhola, teoria literária, leitura, linguagens, língua portuguesa. E-mail: nerynei@uenp.edu.br

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1994), mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2003), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2011) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Atualmente, é professora efetiva da Universidade Estadual do Norte do Paraná e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa “Leitura e ensino” (UENP), atuando também no PROFLETRAS/UENP. É coordenadora do Subprojeto de Língua Portuguesa PIBID/UENP. Tem experiência na área de Letras, notadamente, no campo da Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e formação em Língua Portuguesa, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, dialogismo, leitura, produção textual, análise linguística, gênero discursivo, letramento, gêneros do insólito, metodologias de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. E-mail: patriciaoliveira@uenp.edu.br

Thiago Alves Valente

Graduado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, Alemã e Inglesa, e respectivas literaturas, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis), em 2001. Pós-graduação na área de “Literatura e vida social”: mestrado em Letras pela UNESP-Assis, em 2004; doutorado em Letras pela UNESP-Assis, em 2009. Atualmente é professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP-Cornélio Procópio), desenvolvendo atividades de pesquisa com iniciação científica de graduandos e especialistas e participando do grupo de pesquisa Crítica e Recepção Literária (CRELIT). Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, Teoria Literária e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: tvalente@uenp.edu.br

Vanderléia da Silva Oliveira

Possui Pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutora em Letras, na área de estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa, pela UNESP-Assis/SP. Especialista em Literatura e o ensino de Literatura, pela UNESP-Assis. Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procopio, e líder do grupo de pesquisa CRELIT. Atua como docente do Programa de Pós-Graduação no PROFLETRAS-UENP, na área de Literatura e ensino. Atualmente, ocupa o cargo de Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação na UENP, gestão 2018-2022. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, principalmente nos seguintes temas: educação literária, literatura brasileira, história e crítica literária, narrativa brasileira contemporânea. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6784-8274>. E-mail: vanderleiaoliveira@uenp.edu.br

Intitulada *LINGUAGENS NA ESCOLA: práticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura*, a coletânea apresenta textos que versam a respeito das práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Trata-se de produção de pesquisadores vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, derivada de pesquisas realizadas pelos mestrandos, que são professores da rede básica de ensino. A obra se divide em duas partes, apresentando, na primeira, as experiências de intervenção na área de Língua portuguesa e, na segunda, as propostas relacionadas ao ensino de Literatura. No conjunto, os capítulos evidenciam o esforço dos educadores em formação continuada no ProfLetras em implementar práticas resultantes de investigação teórica sólida na área da Linguagem, a fim de contribuir para o campo do ensino.

