



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

CARLOS VIEIRA DE SOUZA

**PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS DE LITERATURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: CAMINHOS LITERÁRIOS PARA O CICLO DE
LEITURA**

Cajazeiras-PB
2020

CARLOS VIEIRA DE SOUZA

**PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AULAS DE LITERATURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL II: CAMINHOS LITERÁRIOS PARA O CICLO DE
LEITURA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca
Dias

Linha de pesquisa: Leitura e Produção
Textual: diversidade social e práticas docentes.

Cajazeiras-PB

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S729p Souza, Carlos Vieira de.
Proposta de material didático para aulas de literatura no ensino fundamental II: caminhos literários para o ciclo de leitura / Carlos Vieira de Souza. - Cajazeiras, 2020.
157f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

1. Leitura. 2. Letramento literário. 3. Ciclo de leitura. 4. Língua portuguesa - ensino. 5. Atividades. 6. Ensino fundamental. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)

Dissertação submetida à Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de
Mestre em Letras, pelo PROFLETRAS.

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, 23 de abril de 2020.

Daise Lilian Fonseca Dias

Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)
Orientadora

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa (UFCG)

(Examinador interno)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Jorgevaldo de Sousa Silva (UFPB)

(Examinador externo)

Profa. Dra. Hérica Paiva (UFCG)

Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pois cada passo e todo aprendizado tem sido obra Dele e de seu amor incondicional por mim.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, pela confiança, parceria, orações, valiosas orientações e incentivo durante a pesquisa.

À minha família, por me apoiar e acreditar no meu potencial ao longo de toda a minha vida escolar.

Aos meus colegas de sala, especialmente as colegas Martha Neiva, Tereza Cristina, Leidiana do Vale e Tânia Amâncio, pelas partilhas, carinho e apoio durante todo curso.

Aos professores que estiveram na banca de qualificação, Prof^o Francisco Francimar e Prof^a. Cristina Novikoff, pelas contribuições para aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos meus professores do Profletras da UFCG, campus de Cajazeiras, pelos saberes partilhados e credibilidade ao longo das pesquisas, projetos e artigos desenvolvidos nesse período.

“Eu, por exemplo, gosto do cheiro dos livros. Gosto de interromper a leitura num trecho especialmente bonito e encostá-lo contra o peito, fechado, enquanto penso no que foi lido. Depois reabro e continuo a viagem. Gosto de sublinhar as passagens mais tocantes. Gosto do barulho das páginas sendo folheadas. Gosto das marcas de velhice que o livro vai ganhando: orelhas retorcidas, a lombada descascando, o volume ficando meio ondulado com o manuseio” (MEDEIROS, 1997, p. 21).

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo geral propor um material didático que possa nortear a realização do Ciclo de Leitura nas aulas de língua portuguesa nas turmas de 6º ao 9º ano, embasado nas práticas de letramento, especificamente o literário, a ressignificação e a formação dos alunos enquanto leitores. Nesse sentido, esta dissertação discute os conceitos de leitura com base nos postulados de Freire (1981), Koch e Elias (2013), Cosson (2018), Solé (1998), além de outros autores, visando mostrar a importância do ensino de tal componente, através de obras literárias para despertar no aluno o gosto pela leitura, destacando a importância do papel do professor como leitor e mediador, e a instituição escolar como locus de desenvolvimento desse processo formativo. Esta dissertação também debate ainda questões voltadas à temática literatura e ensino, relacionadas ao letramento literário, bem como o papel do livro didático nas práticas de leitura. O produto pedagógico consiste em um caderno de leitura literária, denominado *Caminhos Literários para a Sala de Aula*, útil para o Ciclo de Leitura, uma vez que oferece atividades sobre diferentes subgêneros da narrativa: Fábula, Contos de fadas, Romance de aventura, Gótico, Literatura em quadrinhos, Romance romântico, Ficção científica. Cada capítulo do caderno de leitura envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura que estimulam a fruição e ajudam na promoção do letramento literário.

Palavras – Chave: Leitura. Letramento literário. Ciclo de Leitura. Atividades. Narrativa.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective to propose a didactic material that can guide the realization of the Reading Cycle in Portuguese language classes for students from 6th to 9th grade based on literacy practices, specifically literary, repurpose and students' formation as readers. In this sense, this dissertation discusses the concepts of reading based on Freire (1981), Koch and Elias (2013), Cosson (2018), Solé (1998), among others, aiming at showing the importance of teaching such a component through literary texts in order to awaken in the student the taste for reading, highlighting the role of the teacher as reader and mediator, and the school as the locus of development for this formative process. The dissertation also debates issues related to literature and teaching in relation to literary literacy, as well as the role of the textbook in reading practices. The pedagogical product consists of a textbook created only for the reading of literature, called *Literary Paths for the Classroom*, which will be useful of the Reading Cycle, since it provides activities on different narrative subgenres or mode: Fable, Fairy tales, Adventure novel, Gothic, Literature in comics, Romantic novel, Science Fiction. Each chapter of the textbook proposed here involves pre-reading, while reading and after reading activities that stimulate fruition and help promoting literary literacy.

Key- words: Reading. Literary Literacy. Reading Cycle. Activities. Narrative.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. QUESTÕES DE LEITURA, LITERATURA E ENSINO	13
1.1 Aquisição e concepções da leitura no universo escolar	13
1.2 Letramento literário no contexto escolar	20
1.3 O papel da Escola e do livro didático em relação ao letramento literário	24
1.4 O ensino de Literatura e a formação do leitor literário	32
1.5 Estratégias de Leitura	42
2. METODOLOGIA	46
2.1 Natureza da pesquisa	46
2.2 Elementos da proposta de intervenção	47
3. CAMINHOS LITERÁRIOS PARA O CICLO DE LEITURA	51
3.1 Fábulas	54
3.2 Conto de Fadas	65
3.3 História de Aventuras	81
3.4 O Gótico	93
3.5 Literatura em Quadrinhos	107
3.6 Romance romântico	123
3.7 Ficção científica	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, o ensino de Língua Portuguesa tem se caracterizado por profundas mudanças, tanto nos níveis como nas modalidades, sejam voltadas para o estudo da língua ou fomentando a comunicação propriamente dita. Entretanto, a leitura sempre fora trabalhada em todas as instâncias. Há de se ressaltar aqui os textos literários que são utilizados, especificamente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, seja nas atividades de compreensão e/ou para verificação da proficiência dos alunos, comprometendo, por vezes, o ensino de literatura.

Dessa forma, a presente dissertação tem como objetivo geral a proposição de um material capaz de nortear a realização do Ciclo de Leitura nas aulas de língua portuguesa que ocorrem nas turmas de 6º ao 9º ano com base no letramento literário, a ressignificação e a formação dos alunos enquanto leitores.

Nesse sentido, os objetivos específicos deste trabalho de pesquisa consistem em discutir conceitos de leitura, literatura e letramento, permeando as concepções de Freire(1981), Koch e Elias (2013), Cosson (2018), Solé (1998) além de outros autores, visando a importância do ensino com a utilização de textos/obras literárias para despertar o vontade de ler por parte do aluno e abordar o papel do professor como exemplo de leitor e mediador, e a instituição escolar como locus de desenvolvimento desse processo formativo.

Desse modo, para justificar este trabalho de pesquisa é preciso considerar que no Estado do Ceará, estado de origem e local onde desenvolvemos nossa prática pedagógica, o Programa de Aprendizagem na Idade Certa – PAIC que acompanha o planejamento, desenvolvimento e os resultados do Ensino Fundamental, promovendo a realização de formações continuadas aos professores norteando-os na realização das atividades do Plano Estruturante – Plano de aula com a rotina descrita de cada dia em relação às aulas de Língua Portuguesa. Assim, (vide anexos) há uma divisão das cinco aulas de português em três dias: 1º dia (duas aulas para leitura, tendo um espaço para a realização do Ciclo de Leitura, visando a compreensão e interpretação); 2º dia (duas aulas para leitura e produção textual) e no 3º dia (uma aula voltada para o trabalho com a análise linguística).

A sugestão para a realização do Ciclo de Leitura no primeiro dia desta rotina, ocorre, na verdade, sem definição de temas específicos ou seguindo um cronograma de utilização das histórias prontas. Assim, os professores utilizam os paradidáticos do PAIC existentes nas bibliotecas e/ou salas de multimeios das escolas municipais que são destinados ao Ensino Fundamental I, conforme orientações repassadas durante as formações continuadas.

Logo, a realização deste momento de fruição e prazer carece de um norte ou organização que perpassa a contação de histórias, outrora trabalhada nas turmas infantis e do Fundamental I, embora seguindo os mesmos parâmetros dessas turmas, é essencial criar novas formas de fomentar o interesse dos alunos em conhecer novas narrativas, os diversos personagens e outros gêneros literários, justificando assim a construção desse aporte a ser utilizado.

Levando em consideração o exercício da literatura e a importância do mesmo no que se refere as possibilidades de compreender e expressar o mundo, o conhecimento mais aprofundado das obras literárias, seus autores, personagens e enredos que permitem ao leitor o conhecer a si mesmo e a sociedade que o cerca por meio de um conjunto de práticas sociais embasadas na escrita e/ou na tecnologia, é que podemos chamar, segundo Kleiman(2004) de letramento.

Para tanto, esta pesquisa aborda a profunda relevância de temas como o ensino de literatura e a apropriação da mesma, as práticas de letramento e a formação do aluno-leitor a construindo novos sentidos diante do que ler e inseri-los em suas atitudes e nas variadas situações relacionadas ao uso da língua e na própria escrita - forma prática e contextualizada no que se refere ao texto literário lido.

As considerações acima arroladas inserem-se no rol de discussões que esta dissertação enseja, principalmente em um capítulo introdutório sobre as questões voltadas à leitura, literatura e ensino com concepções teóricas, citações e discussões das mesmas relacionadas a esse tema atemporal dentro do processo de ensino-aprendizagem.

É válido ressaltar ainda que outros fatores também são ressaltados aqui acerca do letramento literário, como, por exemplo, o papel da escola e do livro didático nas práticas de leitura que são fomentadas no Ensino Fundamental II. Diante disso, é preciso criar ambientes atraentes, visando a possibilidade de um trabalho eficaz com a literatura, pois os textos literários se apresentam fragmentados e são usados apenas como suporte para exercícios de compreensão, interpretação ou retirada de trechos para abordar questões gramaticais.

Tais abordagens são suficientes para fundamentar a metodologia descrita no segundo capítulo demonstrando o modo como a teoria foi abordada e sua importância para a construção do terceiro capítulo que se caracteriza como produto pedagógico denominado *Caminhos Literários para a Sala de Aula*, por meio do qual o Ciclo de Leitura poderá contar com textos literários estruturados e gêneros mais aprofundados capazes de contribuir na formação dos leitores com mais eficiência sem abrir mão da fruição.

Com base nestes precedentes, o suporte teórico acima citado apresenta concepções e estratégias metodológicas interessantes nas práticas de leitura, apontando para a

ressignificação, e a construção de sentidos, além do simples processo de decodificação. Assim, as citações sobre leitura eficiente e práticas que possibilitem um contato mais enfático com os textos literários dentro da escola e até mesmo fora dela são essenciais para fundamentar o que é proposto no letramento.

A metodologia essencialmente bibliográfica carrega consigo uma pesquisa cheia de nuances voltadas para o que é proposto e o que se pode melhorar quando nos referimos as práticas de leitura na escola. Logo, as sugestões presentes são criadas e/ou adaptadas de outros autores ou sites com propostas de atividades visando e estimulando o conhecimento literário e as práticas de letramento.

Diante destas necessidades, o material proposto no terceiro capítulo oferece suporte para professores e alunos durante a realização do Ciclo de Leitura, uma vez que apresenta indicações de obras, bem como atividades teóricas e práticas em seções que ampliam o trabalho para *antes, durante e depois da leitura*. Na verdade, há uma necessidade dessas sugestões estratégicas visando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois o livro didático, na maioria das vezes, apenas apresenta recortes literários.

Portanto, o produto pedagógico apresentado neste trabalho oferece um suporte no que se refere a nortear das práticas do Ciclo de Leitura, pois aponta sugestões de leituras e atividades permeando os contextos literários, desde os cânones até os mais diversos subgêneros de narrativas que já fazem parte de seu cotidiano. Tal proposta é construída de forma didática, visando a formação do leitor literário e o trabalho com a língua portuguesa capaz de perpassar práticas que vão além da análise linguística, e as teorias de comunicação e expressão, outrora apontados como ensinamentos obrigatórios, porém ineficientes para suprir os fragmentados textos literários apresentados no livro didático. Dessa forma, os professores que tiverem acesso a esse material conseguirão conduzir esses momentos de forma prática, dinâmica e criativa.

Destacamos, aqui, o ineditismo do tipo de Caderno de Leituras que será proposto nesta pesquisa, pois, nas nossas pesquisas, não localizamos algo semelhante, notadamente pelo fato de que cada um dos sete capítulos se destina ao trabalho com um subgênero da narrativa, a saber: 1. Fábula, 2. Contos de Fadas, 3. Romance de aventura, 4. Literatura gótica, 5. Literatura em quadrinhos, 6. Romance romântico, 7. Literatura de Ficção científica.

Iniciamos trabalhando características de gêneros mais curtos para, gradativamente, irmos aumentando o tamanho, visto que a escolha dos mesmos se deu diante da indicação dos mesmos nos documentos oficiais e, pelo fato de em uma determinada ocasião, perguntarmos informalmente sobre as preferências literárias dos alunos. Nos preocupamos em manter a nomenclatura utilizada pelos alunos, como no caso de “Romance Romântico”, pois entendemos

que, ao se deparar com tal capítulo, os interessados irão se identificar de imediato. Em alguns casos, eles não souberam citar o gênero, mas ao descreverem o tipo de história que mais apreciavam, compreendemos do que se tratava.

Os textos selecionados para leitura são obras nacionais e clássicos estrangeiros, com temáticas variadas, buscando promover o letramento literário e desenvolver o senso crítico dos alunos-leitores, bem como suas habilidades artísticas e cultural, além da escrita como forma prática e o letramento literário propriamente dito.

1. Questões de leitura, literatura e ensino

1.1 Aquisição e concepções da leitura no universo escolar

Considerando o contexto das práticas de leitura no Ensino Fundamental, especificamente nas turmas de 6º ao 9º ano, é importante levar em consideração, a abordagem da mesma como um hábito, pois o aluno-leitor em questão já é proficiente e terá sido capaz de fazer diversas leituras além dos textos literários ou não apresentados no cotidiano das aulas de língua portuguesa, independente de cada série e/ou volumes disponíveis no acervo da escola e trabalhados em sala de aula.

Esse conhecimento do leitor anterior a escola denominaremos aqui como leitura de mundo, caracterizando os conhecimentos adquiridos até então, à serem ampliados pelas intervenções escolares, capazes de transformá-lo em um leitor competente diante do nicho social em que habita, fomentando emoções, e desvelando um mundo de fantasia, imaginação e possibilitando-lhe a criação de sentido.

Nesse contexto, o professor favorece a comunicação e amplia a percepção do mundo em volta despertando nos alunos o reconhecimento perceptivo de sua realidade e das experiências vivenciadas pelos mesmos antes mesmo da decodificação tanto da leitura como da escrita.

Dessa forma, Freire (1989) ressalta que a leitura de mundo é anterior a leitura da palavra, pois lemos o que existe a nossa volta e mediante o nosso interesse, isto acaba despertando o gosto pela leitura e pelos gêneros nos quais elas se manifestam. Sendo assim o autor afirma que:

[...] de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1981, p. 13).

Assim, ao propor determinadas leituras o professor consegue interagir também com o meio do qual os alunos fazem parte, visto que esses momentos podem ser realizados de

diferentes formas, entre elas a escrita, fazendo uso de alguns veículos como livros, revistas e jornais, entre outros gêneros, inclusive digitais que temos a disposição no nosso cotidiano.

É preciso deixar claro que o professor não é o único responsável no que se refere a fornecer e/ou mediar leituras, é necessário antes, creditar também aos familiares esse papel, percebendo a importância de cultivar este hábito para os filhos desde cedo, integrando uma parceria com a escola favorecendo e enfatizando o processo de formação como leitores.

No entanto, a leitura, por vezes, é realizada apenas como mera atividade de decodificação, na qual o aluno decodifica os símbolos escritos e o ato de ler ocorre de forma, superficial e incompleta composta por ações que envolvem a busca por sinônimos das palavras desconhecidas, o que de fato, pode se revelar um passo fundamental para a compreensão e oferecendo autonomia para o passo seguinte que seria uma suposta realização de exercícios práticos.

Todavia, Menegassi (1995, p. 87) esclarece:

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material lingüístico com o significado que ele fornece. No entanto, ‘muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual’, pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido.

De acordo com Kleiman (1993 *apud* MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002, p. 82), "as práticas de leitura como decodificação não modificam em nada a visão de mundo do leitor, pois se trata apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário". Logo, a importância dos códigos linguísticos no processo de aprendizagem da leitura (método alfabético, silábico, fônico, entre outros) se referem apenas ao domínio das unidades mínimas relacionadas a fala e a escrita.

Para tanto, alguns conceitos parecem estar relacionados apenas à aquisição e práticas de leitura, e não apenas de decodificação, conforme ressalta Solé (1998, p. 52), "ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar". Assim, o que concerne a formação literária que considera os momentos de deleite e/ou prazer, vai além de atividades que envolvem o aprendizado das correspondências letra-som e carecem de uma elaboração melhor não apenas do ambiente utilizado, mas também das práticas que implicam o ato de ler no contexto escolar.

Há ainda a concepção de leitura como aquisição de informações, apreendidas a partir da linguagem utilizada (verbal ou não-verbal) visando facilitar o processo de compreensão e interpretação, Colomer e Camps (2002, p. 8) afirmam que “ler consiste em um processo de aquisição de informações de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo”. Para Smith (1983 *apud* COLOMER e CAMPOS, 2002, p. 9), o processo de leitura:

utiliza-se de duas modalidades informativas: a primeira é visual, pois incide nas informações presentes no texto, e a segunda é não-visual caracterizada pelo conjunto de conhecimentos do leitor que por sua vez construirá o significado do mesmo.

Em relação a leitura e a construção de significados diante da mesma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-* (1997, Volume 2), como documento oficial, ressalta que o leitor é capaz de identificar significados e construir sentidos ao ler um texto, desde que sejam observados seus conhecimentos prévios, objetivos da leitura e as informações do autor oferecidas, entre outros conhecimentos acerca da língua.

Cabe aqui, ainda, uma concepção de leitura voltada para a construção de sentidos baseada no diálogo com os textos, conforme explica Cosson (2018, p. 35):

Pode ser uma conversa amena sobre questões triviais, como a leitura que fazemos de uma revista antiga em um consultório médico ou no aeroporto enquanto aguardamos o chamado de nosso voo. Pode ser uma conversa embaraçosa como a que se mantém na leitura de textos instrucionais, tais como as receitas culinárias com suas quantidades e medidas nunca exatamente obedecidas justamente porque nos ressentimos do excesso de imperativos no modo de fazer. Pode ser uma conversa enigmática que enfrentamos na tentativa de entender o discurso técnico-precautório-obsuro de uma bula de remédio ou na qual nos surpreendemos pelo inusitado das metáforas num curso de degustação de vinho. Pode ser uma conversa mais profunda, como aquela que temos com um poema, quando descobrimos no arranjo poético das palavras o que julgamos ser a tradução exata do que sentimos ou do que pensamos.

Dessa forma, o ato de ler, não pode ser assimilado apenas ao mero processo decodificação de letras e/ou palavras, mas também a valorização do conhecimento de mundo relacionado aos interesses e gostos, bem como as posturas voltadas para as reflexões e até

mesmo as decisões tomadas amenizando as dificuldades de interpretação, como buscar no texto alguns detalhes não percebidos anteriormente, fazendo uso de sua curiosidade e por fim constatar as suposições feitas ao visualizar o texto.

Com base nestas perspectivas, Soligo (2001) que a medida que o leitor busca e encontra as informações de seu interesse e que lhe dão prazer dentro do contexto relacionado a língua e a literatura de modo geral, a leitura se destaca como um processo de ressignificação, pois novos sentidos passam a ser construídos.

Dessa forma, é importante entender as proposições dos PCN de Língua Portuguesa (1988, p. 69-70) ao definir leitura como um “processo no qual o leitor realiza de modo ativo um trabalho, não apenas de decodificação, mas essencialmente de compreensão e interpretação do texto”, por meio de exercícios leitores que utilizam estratégias de “seleção, antecipação, inferência e verificação”, para determinar, por exemplo, os níveis de proficiência.

Reconhecemos, assim, a importância da leitura no que se refere ao leitor que se revela como construtor de sentidos, que lê aquilo que lhe interessa, percebendo sua realidade nas entrelinhas, e conhecendo o assunto abordado, sendo capaz de interagir com o texto lido e compreendê-lo além de realizar apenas a decodificação do mesmo, caracterizando-se como uma prática social.

É viável salientar também que essa prática deve considerar ainda o reconhecimento da intencionalidade do autor e a capacidade do aluno para captar essas intenções. Dessa forma, Koch e Elias (2013, p. 10) afirmam que:

A leitura é uma atividade de captação das ideias do autor, porém não considera as experiências e os conhecimentos do leitor, pois o foco de atenção é o autor e suas intenções, já que o sentido está centrado no autor, e ao leitor cabe apenas captar essas intenções.

É importante acrescentar que o foco no autor está relacionado ao conceito de linguagem veiculada a representação do pensamento, logo o texto é visto como um produto, e a leitura do mesmo proporciona uma interpretação feita apenas para captar as ideias de quem o escreveu, sem levar em consideração os conhecimentos daqueles que leem. Já se o foco for o texto, o mesmo passa a ser definido como produto a ser decodificado de acordo com as normas estruturais estabelecidas.

Assim, o ato de ler acaba sendo uma atividade na qual o leitor somente realiza o reconhecimento das palavras e a estrutura textual. Entretanto, se o foco for na interação autor-texto-leitor, o conceito de linguagem será dialógico e o texto passa a ser construído na interação texto-sujeito.

Mediante essa pluralidade de foco, é preciso ressaltar mais uma vez a importância do professor-mediador, pois sua postura de leitor é um exemplo, sendo capaz de proporcionar o interesse dos alunos pelos mais variados gêneros, favorecendo aos educandos a oportunidade de serem leitores que seguem seu modelo.

Para tanto, Hall (1989 *apud* COLOMER e CAMPS, 2002, p. 22), destaca os seguintes fundamentos acerca da leitura:

A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. A leitura é um processo interativo no qual o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa. O sistema humano do processamento da informação é uma forma poderosa, e o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível. A leitura é estratégica e o leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão.

Há de se pensar diante disso, sobre as profundas dimensões da leitura, e as possibilidades de compreensão e interpretação que podem ser abordadas por meio de diferentes estratégias, diante das quais o professor se dispõe a trabalhar com atividades dinâmicas, e sugerindo as mais variadas composições escritas, visando práticas culturais e eficazes na apresentação dos gêneros orais e/ou escritos atraindo o interesse dos alunos.

Essas práticas perpassam o conceito simples de apenas decifrar palavras, pois tal dinamismo e estratégias mediadas pelo professor propiciam o trabalho de ressignificação do texto, dando sentido a sua prática amparando-se em estratégias diferentes que levariam em consideração o conhecimento prévio sobre o tema proposto e a intencionalidade do escritor. É válido ressaltar que essas diferentes estratégias serão descritas ainda neste capítulo e no produto pedagógico proposto no terceiro capítulo.

Ainda sobre a interação ente o leitor e o texto lido, é essencial considerar a forma de facilitar esse momento, pois não se trata apenas de ler para os alunos, ou até mesmo escutar a

leitura produzida por eles visando a avaliação de sua fluência por exemplo, mas possibilitar o conhecimento literário a partir do interesse despertado entre os educandos.

No que se refere as estratégias e suas práticas, podemos citar:

- Abordar antecipadamente o assunto a ser tratado no texto;
- A partir do título fomentar o levantamento de hipóteses por parte da turma;
- Atribuir informações capazes de situar a leitura;
- Utilizar um certo tom de suspense, quando for o caso;
- Fazer o aluno citar outros textos que já conhecem semelhantes a história lida;
- Estabelecer uma conversa informal entre as crianças com base na interação para que possam compartilhar os níveis de compreensão, opinar e/ou comentar sobre a leitura (RCNEI, 1998, v.3, p. 141)¹.

Tendo por base tais estratégias, o produto pedagógico desta dissertação oferece ao professor sugestões para organizar as mais diversas e interessantes situações de leitura nas quais os próprios educandos leiam e interajam descobrindo o sentido do texto, trabalhem sua capacidade de compreensão e interpretação, além de vivenciarem momentos de deleite e fruição.

É exatamente nesse sentido que Maricato (*apud* SOARES, 2005) ressalta a importância das atividades de leitura intermediadas pelo professor junto ao aluno, principalmente dos textos literários, colocando o livro à sua disposição e orientando-o em sua condução. Dessa forma, a sugestão de atividades como a contação de história, a disponibilidade de exemplares para manuseio no cotidiano, a busca de informações e utilização de gêneros diversos que ocorre, por exemplo, no ciclo de leitura, momento de fruição importante na construção desta pesquisa, sobre o qual trataremos de modo aprofundado mais adiante neste trabalho.

Enfatizando a abordagem sobre estas estratégias e atividades para desenvolver as mesmas, podemos citar Cardoso (2012, p. 58) e suas sugestões de atividades como:

trabalhar o faz de conta, proporcionando momentos em que o aluno possa experimentar sons, palavras e imitar situações de comunicação que vivencia no dia a dia; atividades de roda que possam abordar diferentes assuntos sendo eles: combinados do grupo, relatos de experiências vividas, registro da rotina e chamada; cantar músicas, trabalhando o gênero poesia, entre outras, utilizando os conhecimentos que os alunos trazem consigo e as possibilidades de interpretação ao interagir com o texto.

¹ BRASIL, Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI – integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais atendendo as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) Brasília: MEC/SEF. 1998.

Em relação a leitura realizada em voz alta, Teberosky e Colomer (2003) ressaltam o quanto os alunos podem aprender sendo apenas ouvintes, pois tal estratégia possibilitará a participação e interação com as ideias do texto, até mesmo imitando a tonalidade do professor, memorizar a história e até mesmo responder com precisão os questionamentos ao longo da narrativa lida. Assim, “os alunos aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 127).

Para as autoras, essa estratégia é capaz de possibilitar a inserção dos alunos-leitores na história, “assumindo os papéis de alguns personagens e reproduzindo o discurso direto, repetindo os refrãos, os estribilhos, antecipando os acontecimentos de alguns episódios...” (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 128).

Nesse sentido, abordamos aqui a motivação, um aspecto de grande relevância, pois para Cramer e Castle (2011, p. 111) “não há modelo mais interessante e exemplar do que um professor que ama os livros e a prática da leitura”. Assim, tais autores enfatizam o papel do professor e sua responsabilidade em criar um ambiente que possa motivar e conduzir o aluno ao encontro da leitura.

É preciso levar em consideração conforme Cramer e Castle (2011) a importância de existir modelos efetivos e oportunidades de fruição, pois, sem eles não será tão fácil fomentar o gosto pela leitura. Logo, a sala de aula deve se tornar um ambiente propício para esses momentos:

Cercar os alunos de livros, desenvolvendo um acervo literário disponível para serem lidos na sala de aula e em casa. Tornar o ambiente de leitura atrativo. Um tapete barato, alguns pôsteres coloridos, um par de cadeiras confortáveis, e possivelmente, uma ou duas lâmpadas de teto podem ser úteis para realçar um espaço de leitura. Planejar quadros de avisos que reflitam o prazer da leitura. Os temas podem incluir aventuras, esportes sazonais, animais, dinossauros, férias, outros países e costumes, etc. Ilustrar os quadros com capas de livros, títulos, figuras e comentários de autores (CRAMER e CASTLE, 2011, p. 144 e 145).

Contudo, nem todos os alunos se interessam pelas leituras sugeridas, e os que gostam de ler demonstram apenas um gosto relacionado as preferências textuais. Então, é viável conhecer e definir textos que atinjam uma maioria, considerando o alcance maior possível dentro da turma. Nesse sentido, a escola é responsável por modelar a necessidade e a capacidade de leitura dos educandos, conforme afirma Chartier (2001, p. 240):

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem de leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprender a decifrar e saber fazê-lo em seu nível elementar e, de outro lado, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos.

Dessa forma, a escola e as estratégias utilizadas pelo professor proporcione ambientes deve favorecer a interação dos alunos e a apropriação da leitura e da escrita por parte dos mesmos criando diferentes situações como, brincadeiras, histórias, dinâmicas, jogos e outros, fomentando a fantasia, e o despertar de sua imaginação e interesse pela literatura. (MARICATO, 2005).

Mediante o exposto acima, levando-se em consideração a escola como o *locus* da realização destas práticas de leitura, trataremos a seguir do papel da escola e do livro didático utilizado pela mesma como suporte no processo de aquisição e até mesmo de fruição no que se refere as experiências literárias.

1.2 Letramento literário no contexto escolar

Quando se fala em leitura além do reconhecimento dos símbolos linguísticos, é preciso considerar a leitura literária e sua compreensão mais ampla, pois o ato de ler literariamente pressupõe o domínio de algumas regras, sobre as quais Hansen (2005, p. 19-20) esclarece:

Para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado.

Visando o conhecimento de mundo do aluno, se faz necessário criar vivências literárias para o mesmo, fomentando sua formação enquanto leitor. Dessa forma, a leitura baseada no letramento perpassa o interesse do leitor e o conhecer literário promovido pela escola, pois o interesse ou o gosto do outro não depende e outrem ou de uma instituição, contudo o estímulo pode despertá-lo a conhecer gêneros que outrora não dava tanto importância.

Segundo Soares (2009, p. 17), o vocábulo letramento “vem do latim, com origem no prefixo *littera*” que corresponde a “letra escrita e carrega consigo a ideia de ação ou condição”. Assim, está relacionado ao fato de ser e/ou se tornar letrado”. O dicionário Michaelis (2009), tem por definição:

Literário - *adjetivo (lat. litterariu)*

1. Que diz respeito a letras ou à literatura.
2. Que tem valor aceitável na literatura.
3. Relativo, em geral, a qualquer espécie de cultura relacionada com a arte da palavra: *Progressos literários. Mundo l.*: conjunto daqueles que cultivam as letras.

Destaca-se também a concepção de letramento associada a “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Conforme Kleiman (2004), a escrita literária, carrega consigo, aspectos de ficção e realidade, através dos quais o aluno terá a experiência de se expressar, se identificar e reconhecer o outro, pois esse processo é constituído pelos mais variados contextos.

Nesse contexto, Cosson (2007, p. 17) acrescenta:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos permite entender e expressar o mundo por nós mesmos. [...] 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.

Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009, p.67 *apud* COSSON, 2018, p. 25) apontam o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, afirmando que:

Tomando o letramento literário como processo, temos um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que é alheio a nós. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quando da experiência de mundo que concentra e

disponibiliza, pois não há limites temporais ou espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade que nos torna humanos.

Levando em consideração as metodologias utilizadas para a realização da leitura de textos literários, é importante verificar tais práticas, reconhecer a construção de sentidos na mesma diante das possibilidades de ressignificação, bem como o processo de interação propriamente dito incorporado a participação do leitor e a manifestação de seu ponto de vista diante do texto lido e não apenas como forma de alfabetizar os mesmos.

Diante disso, Soares (2007), nos alerta para as mudanças ocorridas ao longo do tempo quando falamos em alfabetização, pois a competência leitora não está assimilada ao fato de ser alfabetizado, afinal é necessário ser letrado para o desenvolvimento de um domínio relevante no que se refere a cultura escrita. Compreende-se então o letramento relacionado a ampliação da capacidade de saber decodificar ou apresentar domínio das primeiras letras.

Tendo por base o processo de alfabetização, ressalta-se que os anos percorridos entre 1890 e 1920 foram permeados pelo embate teórico entre aqueles que defendem os métodos sintéticos e analíticos, como se pode observar nos quadros 1 e 2 abaixo.

Quadro 1 - Métodos Sintéticos

Métodos Sintéticos	Processo de alfabetização
Alfabético/Soletração	Decoração de nomes de letras. Para ler uma palavra, frase ou texto, deve-se soletrar cada letra que a compõe para, posteriormente, significar o que foi lido.
Silábico	Decoração de silabário, formação de palavras a partir das sílabas já decoradas. Parte-se de sílabas canônicas (BA, DA, CA, FA) para não canônicas (BAR, CRE, FLA). Ensinam-se sílabas, posteriormente a junção destas na composição de palavras, as quais compõem pequenas frases que, posteriormente se transformarão em pseudo textos escritos para o ensino da leitura.
Fônico/Boquinhas	Decoração dos sons (fonemas) das letras do alfabeto. Posteriormente juntam-se os fonemas das letras isoladas, compondo-se sílabas, palavras, frases e textos.

Fonte: Adaptado de Melo (2015, p. 21-40).

Quadro 2 - Métodos Analíticos Métodos

Analíticos	Processo de Alfabetização
Palavração	Parte-se de uma lista de palavras relacionadas a uma mesma letra do alfabeto. Tais palavras são construídas a partir de sílabas canônicas que devem ser decoradas; posteriormente estudam-se suas sílabas e letras. Segue-se a ordem alfabética.

Sentencição	Inicia com frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra do alfabeto. Após a decoração das frases, estudam-se palavras, frases e letras específicas. Normalmente segue-se a ordem alfabética e prima-se por iniciar por frases compostas de palavras construídas a partir de sílabas canônicas.
Historieta	Apresenta-se um texto composto por sentenças (frases) quase que isoladas, compostas por sílabas canônicas referentes a uma letra do alfabeto. Do texto estudam-se sentenças e palavras específicas, compostas por determinada letra que se pretende ensinar.

Fonte: Adaptado de Melo (2015, p. 41-50)

Quadro 3 – Alfabetização nos séculos XX e XXI

1920	Pesquisas
1934	Teste ABC Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Livro com resultado de sua pesquisa. Teste maturidade.
1980	Construtivismo; Psicogênese. Interacionismo junta-se ao Construtivismo
2006	Novo Ensino Fundamental - 9 anos

Fonte: Adaptado de Melo (2015, p. 58-82)

Para tanto, no contexto da sociedade escrita e suas variadas situaçoes firma-se um novo conceito de letramento onde a mesma se faz necessária e se desenvolve junto as competências leitoras. Tal conceito se refere ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2007, p. 50)

É perceptível que o leitor precisa estar preparado para além do ato de decodificar, pois a interação com o texto é capaz de produzir significado para a ação de ler, considerando a relação dialógica, preestabelecida por meio do encanto com a leitura. Contudo, é preciso uma preparação adequada para se alcançar esse nível de entendimento. Daí a importância do letramento literário, segundo Cosson (2014, p. 12):

O processo de letramento que se faz por meio dos textos literários leva em conta não apenas uma dimensão distinta da escrita e seu uso social, mas também, uma forma de assegurar seu importante domínio. Daí sua relevância na escola, e em todo tipo de letramento, seja promovido pela escola, ou difundido na sociedade.

Logo, a relação entre o aluno e o letramento literário aqui estabelecida, possibilita que o mesmo enquanto leitor possa penetrar no mundo das palavras, desvelando, recriando, criticando e, até mesmo, idealizando a realidade:

É na prática de leitura e da escrita dos textos literários que se percebe a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos recorrentes da sociedade dita como letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2014, p. 16).

Desta maneira, é viável salientar que a leitura literária também pode desenvolver a criticidade, além do prazer estético do texto, afinal há de ressaltar também a literatura está fundamentada em um fenômeno artístico e Paulino (1997) salienta que o letramento literário é acessível apenas à pequena parte da população.

Contudo, a garantia de uma formação literária dos educandos não se dá apenas pelo simples contato com livros, é preciso considerar outros fatores, entre eles, o tipo e a qualidade das leituras realizadas, bem como o desenvolvimento e a mediação do senso crítico dos leitores. Assim, o letramento literário é um processo que oferece várias possibilidades de leitura, aquelas que provocam, instigam e evocam sentimentos diversos no leitor, como o desejo de conhecer novas histórias ao experimentar autores e gêneros ao longo dessa prática.

Portanto, o aluno-leitor precisa se reconhecer capaz de produzir significados ao texto, além de reconhecer sua própria realidade naquilo que ler, ou entender que pode usar sua leitura como subterfúgios, desde que a abordagem utilizada pelo contexto escolar não seja uma tentativa de intelectualizar o aluno, mas a concretização do papel da escola e de seus docentes quando se fala em concretização letramento literário.

1.3 O papel da Escola e do livro didático em relação ao letramento literário

Quando se fala em agência de letramento, é de fundamental importância reconhecer a escola como o lugar que deve ser chamado assim, pois a instituição educacional é o ambiente mais propício para a realização de leituras de textos, inclusive literários (isto é, não apenas pela fruição, mas também através do conhecimento de suas características de forma e conteúdo). A escola, portanto, se revela como um *lócus* no qual circula os mais variados textos e são

utilizadas as mais distintas formas de lê-los, por meio das quais o aluno se torna um leitor proficiente e desperta seu senso crítico.

A escola deve reconhecer e fomentar as práticas de letramento sendo capaz de mediar as ações que envolvem o aluno e ato de se apropriar dos textos ao interagir no processo de aprendizagem, afinal se trata de um ambiente que possui legitimação no que se refere a sociedade dita como letrada e deve reconhecer até mesmo as demais experiências de leitura que seus educandos possuem, conforme defende Cosson (2012), tendo em vista que histórias infantis, leitura de gibis, dentre outros, são exemplos de práticas de letramento literário antes mesmo do aluno chegar a escola.

Entretanto, para a formação do aluno como um leitor literário, a escola deve conduzir a apropriação da literatura, além de valorizar a escrita, reconhecendo a diversidade dos gêneros e estilos no acervo disponível para essas ações. Contudo, Maricato (2005) esclarece que o acesso aos materiais, como livros, objetos, cenários e vestimentas não é o suficiente, deve-se envolver a criança em práticas que remonte a leitura, desde brincadeiras e ações cotidianas do ambiente escolar. De acordo com Beauchamp (*apud* MARICATO, 2005, p.18), “se for criado um ambiente de leitura nas escolas, as crianças levarão a prática para suas casas”. Logo, o contrário também se tornará real quando os alunos levarão as leituras, outrora feitas em casa para a instituição educacional.

Não se pode esquecer as leituras trazidas pelos alunos adquiridas por meio da família, vizinhos, amigos e que refletem seu gosto e seu hábito de reconhecer a si mesmo e os outros, criando assim sua própria realidade literária. Cabe aqui reconhecer o professor como agente de letramento e responsável por fomentar essa prática, como esclarece Kleiman (2007, p.21):

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo.

Tendo por base a realidade do aluno inserido no letramento literário desenvolvido pela escola, esta precisa se apresentar cada vez mais próxima de suas vivências, fazendo-o se comprometer com esse trabalho focado em sua formação leitora, constituída por estratégias de leitura eficientes e inteiradas com a escrita, valorizando os conhecimentos de mundo e assimilando-os as novas informações que lhe são apresentadas.

Levando em consideração a perspectiva ideológica do letramento voltada para o reconhecimento da variedade de práticas culturais relacionadas tanto à leitura como à escrita,

Rojo (2009, p. 99) caracteriza as práticas de letramento como “indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade” e reconhece ainda a variedade de práticas culturais relacionadas tanto à leitura como a escrita..

Acerca desta questão, os próprios PCN - *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2007) destacam as dificuldades relacionadas à identificação, reconhecimento e deleite no que se refere ao ensino de literatura, como se houvesse, por vezes um distanciamento entre o leitor e os textos literários, conforme explica Borges (1987 *apud* BRASIL, 2007 p.65):

Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto. Isso significa que há uma diversidade nas leituras literárias de uma mesma obra conforme o contexto no qual são encontradas, por isso a importância do papel do professor e até mesmo da escola como mediadores dessa leitura.

Além disso, se faz necessário citar também a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (1996) que também propõe a consolidação no ensino com base em práticas que integrem a literatura e a língua, reconhecendo os elementos que podem relacioná-las e/ou se complementarem no que se refere a conferência de sentido que uma e a outra possuem entre si.

É preciso ressaltar ainda, o espaço destinado a literatura no cotidiano das instituições escolares atualmente, pois diferente disso Colomer (2007, p. 37), destaca os modelos didáticos de outrora:

[...] desde a década de 1970 defendeu-se a ideia de uma formação literária que não se baseie no eixo histórico, mas na leitura das obras e na aquisição de instrumentos de análise. No entanto, ambos os modelos didáticos buscaram, desde o início, fórmulas de compromissos através, por exemplo, do comentário de textos... organizados historicamente. Desta maneira, a representação da tarefa própria da escola secundária não logrou desprender-se nunca da história literária em favor da capacidade de leitura.

Logo, a análise desta prática deve abordar as possibilidades de leitura nas aulas de língua portuguesa, reconhecendo até que ponto elas atraem o interesse dos alunos e como esse

desenvolvimento no ambiente escolar tem melhorado sua aprendizagem e fomentado sua leitura de mundo fora desse contexto.

Na verdade, a leitura no contexto escolar é, por vezes, imposta e se utiliza dos clássicos ou cânones distantes da realidade do aluno, provocando uma certa recusa. Sobre esse desafio Cosson (2018, p.13) ressalta:

Outro indício é a recusa da leitura das obras clássicas ou do cânone por conta das dificuldades impostas aos alunos por textos com vocabulário, sintaxe, temas e padrões narrativos complexos ou distantes de seus interesses imediatos. [...] a justificativa de que são obras de grande valor cultural não é um argumento suficiente para leva-los à leitura efetiva desses textos.

Na verdade, é preciso ressaltar que nem só de clássicos vive a literatura, pois nem toda obra nasce um clássico, mas se torna um clássico em virtude de suas leituras, releituras, e do quanto se torna representativa para a sociedade, além do valor cultural que possui. O livro didático, é, por vezes, o único recurso, ou pelo menos o mais usado para apresentar tais obras. Naturalmente que essa afirmação não pode ser generalizada, pois a mesma será facilmente repelida se considerarmos a individualidade das turmas, o que exige cada vez mais das estratégias utilizadas pelo professor.

Uma importante informação a ser citada é o fato do governo brasileiro optar pela compra dos livros didáticos a cada três anos de acordo com os níveis de ensino (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Além do material específico direcionado às turmas de Educação de Jovens e adultos – EJA, educação no campo e até mesmo cursos profissionalizantes.

Percebemos que a substituição que ocorre a cada três anos poderia ser modificada. Assim, a importância de renovar os materiais de estudo seria intercalada com opções de promover o material existente utilizando os investimentos em formações que viabilizassem estratégias para o uso deste material, garantindo cada vez mais a qualidade da aquisição no período ocorrido.

Assim, haveriam possibilidades maiores de reconhecer as práticas de leitura presentes neste material, bem como suas possibilidades de realização e se as mesmas contribuem ou não para a formação dos leitores, especificamente nos níveis estabelecidos para as turmas do Ensino Fundamental, reconhecendo até mesmo a extensão do conhecimento através de possíveis

contextualizações e se é capaz de fomentar a leitura de mundo e as descobertas interessantes inerentes ao ato de ler.

Lajolo e Zilberman (*apud* SANTOS e PIMENTEL, 2012, p. 2) destacam:

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto às publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas de escolarização.

Entretanto, é preciso citar também o livro didático, suas intenções na formação do leitor, além da abordagem dos eixos da escrita e análise linguística, por vezes mais enfática, o que representa uma incompletude no que se refere as leituras presentes no mesmo e a contextualização dos temas propostos em suas unidades, pois cada unidade possui um tema e apesar de utilizar vários gêneros para discuti-los, há uma limitação, pois os textos apenas apresentam recortes e não se sabe como a história trabalhada naquele momento teve seu início, como se deu a continuidade ou a finalização.

No entanto, os textos apresentados servem apenas para o trabalho de compreensão, interpretação e reconhecimento da linguagem utilizada, bem como a análise linguística dos termos em destaque, o que de certa forma, minimiza ou elimina o espaço para o trabalho com a literatura no contexto escolar, conforme afirma Cosson (2010, p.55):

[...] os próprios livros didáticos que, se antes continham fragmentos de textos literários, hoje são constituídos por textos os mais diversos. As antologias dos livros didáticos de Língua Portuguesa, espaço destinado tradicionalmente a literatura na escola, são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura. [...] Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características.

Sendo assim, o professor precisa buscar subsídios para ampliar ou até mesmo contextualizar o conteúdo dos livros didáticos, complementando suas abordagens, visto que há uma incompletude em sua abordagem. A maioria desses livros dissemina a leitura em todas as

unidades nas quais se dividem, porém, as atividades, na maioria perpassam questões aquém das descobertas motivadoras ao desenvolvimento do gosto e à própria fruição, pois incorporam percepções explícitas chegando a limitar o contato do aluno com o texto e até mesmo impedindo um aprofundar-se sobre os temas.

De Pietri (2009, p.11) esclarece que “a leitura dos livros didáticos é apenas mais uma das técnicas desenvolvidas pela sociedade”, logo, limitar tal abordagem, acomoda o processo e o aluno, já que os subsídios oferecidos por este material, às vezes, são, de fato, restritos e o aluno teria dificuldade em buscar outras leituras visando a ampliação dos conhecimentos adquiridos até então.

Essas limitações precisam ser vencidas e o professor precisará buscar outros materiais com textos de subsídio em alguns momentos ampliando, sugerindo novas formas de compreensão e possibilitando de forma estratégica a formação leitora de suas turmas, além do que se tem como proposição no livro didático para o cotidiano escolar, que é um fator de grande importância no que se refere a construção de sentidos e formação do leitor na sala de aula, mesmo com as limitações existentes, porém não se pode esquecer os esforços do professor e o interesse dos alunos.

Com base nessa perspectiva, em observação de forma analítica ao Livro Didático (LD) Grigoletto (*apud* CORACINI, 1999, p.67) indica três aspectos fundamentais para a eficácia da leitura proposta por esse material.

- [1] o(s) sentido(s) de leitura que embasa(m) as propostas do livro didático;
- [2] a concepção sobre a natureza da tarefa do aluno, enquanto leitor; e
- [3] o papel do professor, também, de certa forma, usuário do livro.

Tendo por base a verificação na estruturação das seções de leitura, é viável salientar algumas atividades de compreensão abordando, por vezes, as concepções literárias, porém, sem garantir a eficácia da realização literária, e o trabalho específico do professor já que este possui turmas diversificadas. É necessário também compreender que o livro didático costuma carregar consigo intenções e formas de motivar o desenvolvimento crítico dos alunos mediante as questões sociais abordadas nos temas diversos em cada unidade. Nesse suporte, os alunos podem, ainda, se identificar e reconhecer capazes de solucionar conflitos por meio das estratégias de interação promovidas pela ação do professor mediante as abordagens propostas em cada capítulo e assuntos trabalhados no mesmo.

Isso se refere, na verdade, ao aparato pedagógico do professor, que possui em sua metodologia dicas e sugestões para auxiliar a execução de suas práticas considerando os conhecimentos e as habilidades que podem ser trabalhadas visando motivar e trazer à tona as competências fomentadas no processo de ensino e aprendizagem, indo além da decodificação no que se refere a leitura, mas reconhecer os mais variados gêneros e as possíveis atividades com os mesmos garantindo a formação de seus alunos leitores e a construção de sentidos para o ato de ler propagado em suas aulas.

É perceptível o impasse relacionado a algumas leituras presentes no livro didático, capazes de levantar questionamentos acerca da proposta pedagógica existente no trabalho com os mesmos, principalmente no que se refere à prática de leitura, pois os textos muito grandes e distantes da realidade dos alunos. Dessa forma, o objetivo delimitado pela construção desse material no processo de ensino e aprendizagem não é atingido, pois é oferecido ao professor com algumas limitações e ineficaz em relação ao trabalho com a literatura na sala de aula, visto que não utilizam obras completas, interessantes e não estimulam a construção de sentidos do que é lido.

É válido citar também que as atividades e leituras presentes ao longo das unidades carregam consigo exercícios que despertam o conhecimento prévio e introduz os temas a serem abordados, seja de forma oral ou até mesmo visual/ilustrativa com imagens, diálogos pequenos e muitas vezes não-verbais para que, a partir daí, seja realizada uma leitura envolvendo os conhecimentos outrora adquiridos pelos alunos anteriormente a escola para interagirem diante da imagem e das perguntas elaboradas visando a antecipação do tema. Diante disso, surge o que chamamos de estratégia de leitura, o que será abordado com mais afinco no próximo subtópico desta dissertação.

No que se refere as atividades, apresentadas no LD, é importante reconhecer que suas propostas pedem que os alunos manifestem o que pensam e até mesmo demonstrem suas habilidades de compreensão, levantando hipóteses diante do que ocorre na narrativa trabalhada, e as mesmas serão avaliadas após a leitura. Consta-se aqui que o leitor busca significados além dos que aparecem de forma visível, ampliando até mesmo os significados existentes, conforme afirma Kleiman (1992, 65) sobre essa construção:

o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; procurando pistas formais, antecipando-as, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões.

É importante que as questões apresentadas se tratem de uma proposta pertinente, principalmente considerando um tema relacionado aos mais variados contextos. O importante é a clareza dos objetivos para todos os envolvidos, conforme sugere Coscarelli (1996, p. 07):

Uma maneira de desenvolver ainda mais a capacidade de nossos alunos de fazer inferências é estimulando a produção delas através de perguntas. Em vez de tradicionais perguntas de compreensão, cujas respostas se encontram explícitas no texto é melhor fazer perguntas que exijam dos alunos a realização de operações como analogias e generalizações.

É por meio da observação do livro didático, que se pode constatar, por exemplo, o estímulo predominante no que se refere a realização de leituras não verbais, utilizando imagens para instigar os alunos diante do tema abordado, sugerindo também o debate entre eles, gerando reflexões e interação, promovendo a expressão de suas ideias, relacionando os conhecimentos e/ou fazendo comparações. Assim, Alves (2011, p. 72) defende que para uma boa compreensão:

É preciso sair dele, inter-relacionar conhecimentos, fazer comparações, levantar hipóteses, tirar conclusões e produzir sentidos, de modo que o leitor utilize seus conhecimentos prévios sobre a poluição das águas, por exemplo, ou seja, se o leitor não tiver conhecimentos sobre a poluição, o livro por si só não dará subsídios suficientes para o aluno compreender.

O ato de ler, conforme dito anteriormente, não se trata apenas da ação de decodificar, sobretudo, reconhecer essa prática como dotada de conhecimentos, antes mesmo de chegar a escola ou passar pelo processo de alfabetização. Assim, as informações adquiridas linguisticamente ou do mundo ao seu redor se referem aos conhecimentos, dito como prévios, sobre os quais Alves (2011, p. 76) explica:

O conhecimento prévio passou a ocupar um lugar de destaque na leitura, e o leitor não procede letra por letra, palavra por palavra, mas faz uso deste e de seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo, fixando-se neste para entendê-las.

A interação no processo de leitura configura a possibilidade de conversações nas quais levanta-se hipóteses, discute-se os temas os alunos podem demonstrar o conhecimento que possuem acerca do assunto, além de argumentarem e reconhecerem nesse processo interacionista aluno-professor, o que tende a facilitar a interpretação e o aprendizado de modo geral. Alves (2011, p. 90) também ressalta:

A falta de interação entre professor-aluno acerca do conteúdo do texto lido, sem dúvida, demonstra a ineficácia do ensino da leitura e as implicações que tais práticas poderão trazer para o aluno, no sentido de despertar o gosto pela leitura e de se tornar um leitor ativo e crítico, capaz de se posicionar de forma proficiente, em relação ao que lê.

De acordo com tais ideias, Alves (2011, p.107) salienta que “entender um texto não significa compreender o significado de palavras ou de frases soltas”, mas corresponde, sobretudo, a “inferir o sentido a partir de uma relação interativa entre leitor-autor-texto”. É compreensível, portanto, o fato de diferentes indivíduos produzirem sentidos variados de um mesmo texto ao qual tem acesso.

A leitura, especificamente a que é desenvolvida na sala de aula, é realizada apenas por um momento, muitas vezes de forma ineficiente e não permanente, e deve ser levada a sério por todos os atores educacionais envolvidos – professores e alunos - como hábito dentro da rotina a ser realizada no cotidiano escolar. Para tanto, é dever do professor, no contexto das aulas de LP reconhecer que o suporte do livro didático é insuficiente para compreender tudo o que os exercícios de leitura propõem. Logo, a abordagem de literatura e a formação do leitor literário carecem de um olhar mais aprofundado, como veremos a seguir.

1.4 O ensino de Literatura e a formação do leitor literário

É interessante citar o fato de haver um certo desinteresse por parte dos alunos, quando o assunto é leitura, principalmente, dos textos literários, notadamente propostos pela escola. Logo, é preciso levar em consideração a importância dada aos gêneros sugeridos e ao papel da literatura na vida desses indivíduos, além de avaliar seu ensino visando à formação do leitor.

Tendo por base as práticas de leitura na escola atualmente, se faz necessária uma reflexão sobre a abordagem literária, ressaltando, por exemplo, as ocorrências históricas que

impulsionaram a inserção desta disciplina no currículo das turmas, pois até então as práticas simples de leitura não careciam de um teor literário mais aprofundado, como nas abordagens feitas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe aqui ressaltar que a escolarização da literatura considera o contexto histórico que envolve esse processo, permeando sua trajetória marcada altos e baixos ao longo do tempo até fazer parte dos componentes curriculares obrigatórios. No entanto, se caracterizava pelas fortes influências das concepções greco-latinas, bem como as eras e/ou escolas literárias, compostas características e referências ao momento histórico da época, sendo estudada no Brasil como modalidade poética ou voltada para a retórica, no período compreendido entre os séculos XVI e XVIII. Vale ressaltar, que até então, o foco parecia ser a gramática parecia até no contexto das aulas de língua portuguesa.

Em uma abordagem cronológica, somente em 1838, pôde ser descrita como componente curricular dotado de autonomia a poética, de acordo com as regulamentações do Imperial Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, este foi o primeiro colégio a aderir as transformações nesse sentido, como a inserção de literatura em seu curriculum, porém os materiais lançados e utilizados no século XX mostram como no início havia uma espécie de separação entre norma e estilo, voltadas em sala para o que seria as possibilidades de estudos gramaticais ou da literatura, utilizando obras e autores consagrados.²

Sobre a importante fusão entre texto e tópico gramatical organizada em meados do século XX (MÜLLER, 2016, p. 27) esclarece:

O ensino da gramática se sobressaía ao estudo do texto e uma mudança realmente radical foi instituída por decreto nas décadas seguintes, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), através da qual houve a imposição de nova abordagem pedagógica por parte do governo brasileiro pós-golpe civil-militar de 1º de abril de 1964.

² “Inovando a organização do currículo escolar, do Colégio Pedro II saíram as obras que se tornariam referência para o estudo do português por quase um século. A gramática teve como maior representante a obra do professor João Ribeiro, Gramática portuguesa em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX, e que, em 1941, já estava em sua 97ª edição para o curso elementar, na 39ª edição para o curso médio e 21ª para o curso superior. A literatura de então seria praticada como postulado na obra de Fernandes Pinheiro, as Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio Pedro II pelo respectivo professor, de 1877; e na de Franklin Dória, a Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II, de 1878” (BRANDÃO, 1988, p. 38-45).

É válido ressaltar que no período acima citado, a educação dispensava seus serviços aos interesses ideológicos em virtude de um regime da época e atendia ao mercado que lhe garantia a sustentabilidade conforme explica Demerval Saviani (2008). Entretanto, é preciso reconhecer sua importância no desenvolvimento nacional da língua, não necessariamente aliada a literatura, pois o trabalho com a poética norteado pelos clássicos não era voltado exclusivamente para a formação do leitor como propõe o letramento literário. Além disso, essas práticas eram comuns no currículo do ginásio e do secundário, porém abordando um direcionamento maior para o ensino da gramática. Entretanto, o 1º grau, dito agora como Ensino Fundamental segundo Soares, (2002, p. 67) “era obrigado a ensinar comunicação e expressão nas séries iniciais; comunicação em língua portuguesa nas séries finais; e língua portuguesa e literatura brasileira no antigo 2º grau”.

A literatura era uma disciplina restrita às turmas nomeadas, na época, de 2º grau, hoje Ensino Médio, sendo retiradas do ensino fundamental. Assim, a língua, entendida como forma de expressão e comunicação tinha no trabalho do professor a forma de abordar e desenvolver as relações verbais e não-verbais entre emissor e receptor da mesma com base nos códigos linguísticos. Para Soares (2002, p. 169), “já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas do desenvolvimento da mesma”.

Na verdade, mesmo com as transformações aqui citadas, não havia mudanças relevantes acerca do conceito de literatura e sobre sua forma de ensino, pois, a prioridade era relacionada aos autores portugueses, mesmo que, houvesse a propagação de ideais nacionalistas, aos expoentes brasileiros.

Sobre o material produzido nessa época, década de 1970, Osman Lins caracteriza-o como “uma Disneylândia pedagógica, muito ilustrados e coloridos, exagerados na abordagem e na apresentação” (LINS, 1977, p. 16), tentando atrair o leitor com tamanha poluição visual. O autor ressalta que tais escolhas didáticas visavam apenas o lucro, pois se tratavam de “páginas artificiais, sem nexos com a realidade, com os problemas cotidianos do povo, ou os dilemas eternos do homem”. Definindo como “Anedotário de desonestidades” em virtude dos exercícios tolos, forçando a linguagem em situações como “Oi! Eu sou a vírgula, você já me conhece?”, até a inclusão de textos claramente amadores do próprio autor do compêndio” (LINS, 1977, p. 18).

Sobre as obras literárias utilizadas nesse período (MÜLLER, 2016, p. 35) destaca que:

a produção literária de importantes autores do período era suprimida e os livros adotados pelo regime não apresentavam aos alunos a obra de escritores como *Ciro dos Anjos*, *Guimarães Rosa*, *Aníbal Machado*, *João Cabral de Mello Neto*, *Graciliano Ramos*, *Jorge Amado*, *Autran Dourado* e *Lucio Cardoso*, entre tantos outros como o próprio *Osman Lins*, escritor premiado, mas excluído, sem dúvida, em virtude de seu engajamento na defesa dos direitos humanos, da liberdade de expressão e da justiça social

É preciso citar também o FNDE - Fundo Nacional pelo Desenvolvimento da Educação por meio do qual as obras literárias chegam às escolas. Contudo, esse suporte ainda não é suficiente, visto que são poucos volumes, já que sua campanha é voltada para os livros didáticos, estes passaram por uma dinâmica de reelaboração e reestruturação após a ditadura e mesmo assim são utilizados como modelos padronizados sem realizar aquilo que se espera no contexto escolar em relação ao trabalho literário.

Tomando a redemocratização do país como referência na década de 1980, a disciplina novamente foi denominada Português, tendo como base a área das ciências linguísticas conforme esclarece (BEMONG, 2015, p.17):

A partir desse período e, de forma mais intensa, Mikhail Bakhtin passou a influenciar na concepção de ensino, bem como a teoria dos gêneros do discurso desenvolvida por ele, passando a ser inserida nas práticas escolares, fazendo uso dos diversos extratos sociais nas abordagens textuais.

Na verdade, estamos sempre lendo, seja por meio de textos, imagens, sons, gestos, entre outras abordagens textuais no uso dos diversos extratos sociais. Desse modo, há em nós um leitor nato, contudo, em estado de desenvolvimento, seja na busca diária pelas informações ou para se aprofundar um pouco mais acerca de um ou outro tema e até mesmo para se apropriar da literalidade das palavras em contextos mais amplo, além da realidade em que vivemos.

Considerando o pressuposto acima, Cosson (2012, p. 38), esclarece que “[...] a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem as estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata [...]”. Assim, a leitura está em tudo que vivemos e ocupa um espaço deveras importante em nosso meio. No entanto, a oportunidade de nossa tornar um ser literário, pode variar bastante, principalmente no seio familiar, pois no passado, as famílias desempenhavam um papel maior na formação dos

filhos. Então, a escola é o *locus* no qual essa prática se expande, seja pela leitura ou pelo processo de interação fomentado nela entre o leitor e o texto ou com os demais leitores.

No que se refere a escola e sua forma sistematizada de aprendizagem Cosson (2018, p.45) ressalta:

[...] a escola não é o único espaço de formação, nem o mais eficiente, diriam seus críticos, ainda que não devemos esquecer que a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências – que temos em nossa sociedade.

É preciso situar no processo de formação do leitor o papel tanto da família, como da escola, pois o gosto pela leitura é individual, no entanto, torna-la atraente vai além do contato dos indivíduos com os textos, de forma humanizadora por parte de quem a propõe. Segundo Maia (2007, p. 60), “quanto mais cedo a criança conviver com a literatura, mais garantias se tem em relação ao seu futuro como leitor”.

A formação do leitor literário perpassa a leitura escolarizada. Além disso, concerne com a visão crítica que a literatura oferece sobre o mundo a sua volta e até mesmo acerca do próprio leitor, como um bem cultural, conforme Oliveira (2010, p. 42) esclarece:

que a literatura é um bem cultural e, a partir dela, um indivíduo pode estar em contato com épocas já passadas, com o tempo presente e até mesmo com o futuro, além do fato de produzir conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje, possibilitando por meio da arte ficcional, o entendimento do mundo e de si mesmo.

Antonio Candido (1995, p. 173) defende o “direito” que todo sujeito tem em relação ao acesso à literatura, pois para o autor são “bens incompressíveis, isto é, que não podem ser negados a ninguém”. Na verdade, o direito à literatura é relacionado a todos, mas há de se questionar seu ensino e a eficácia do mesmo, quando não há um acervo diversificado na escola e/ou estratégias desenvolvidas pelo professor que garantam a formação literária dos educandos.

Supõe-se então uma vivência dessas leituras por parte dos alunos, daí a necessidade do material proposto no capítulo três, onde, além da leitura de acordo com o gênero, serão propostas outras leituras que ampliem a que foi trabalhada anteriormente. Assim, será

fomentada a interação e os educandos poderão formar a sua própria opinião e o senso crítico do que foi lido. Nesse sentido, Maia (2007, p. 49) acrescenta: “formar o leitor crítico é uma atribuição do professor, e, nessa tarefa, a literatura realiza uma função formadora que não se confunde com missão pedagógica”.

A leitura como atividade principal é, por vezes, o único espaço para o trabalho e desenvolvimento do texto literário, pois ela é responsável pela apreensão de ideias e desenvolvimento da capacidade de compreensão das mesmas. Contudo, é preciso tomar cuidado com uma “lacuna” que surge aqui, conforme Nóbrega *at all* (2014, p.22):

A grande lacuna entre o discurso do professor, que teria se apropriado de vários sentidos possíveis e calcados justamente nesse tipo de leitura, e a leitura que o próprio aluno faz do texto, é um sinal disso. Muitas vezes, a impressão que pode ficar marcada no aluno é a de que a leitura do professor é sempre mais interessante porque ele detém um conhecimento para além do conhecimento de aprendiz, instaurando uma distância que o discurso teórico até pode intensificar.

Avaliar as aulas, sejam elas de leitura e/ou literatura é essencial para atribuir eficácia aos discursos produzidos, afinal a leitura do professor deve servir como estímulo na formação do aluno como leitor literário, caso contrário, a estratégia metodológica aplicada pelo professor mediador poderia inibir os educandos ou até mesmo constrangê-los, suprimindo a ideia de estimular os mesmos e despertar o interesse na inovação apresentada.

Ainda com base em comparações, Cosson (2012, p. 58) compara o corpo intelectual com o físico:

Como precisamos praticar exercícios físicos, precisamos exercitar o nosso corpo intelectual para que ele não se atrofie com o tempo. Assim, a leitura precisa estar presente no nosso dia a dia, pois à medida que a praticamos, mais a nossa mente adquirirá o status de saudável, viabilizando a amplitude do repertório de conhecimentos.

Em relação à leitura propriamente dita, o autor completa:

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para

compreendê-lo, ainda que isso não implique entendê-lo, é o gesto essencial solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo (COSSON, 2012, p. 27).

Trata-se, portanto, de pensar sobre as leituras trabalhadas na escola, compreender qual o objetivo das mesmas e avaliar as estratégias utilizadas, percebendo as contribuições destas ações leitoras para o processo de formação dos educandos, reconhecendo o que pode ou não atrair sua atenção, que na maioria das vezes, não está voltada para os cânones ou clássicos abordados ao longo do ano letivo.

Contudo, não se pode esquecer dos valores trazidos pela literatura, desde os contos infantis trabalhados outrora em séries iniciais, até os mais variados gêneros que compreendem o desenvolvimento da percepção de seus leitores e seu senso crítico contribuindo para a formação da personalidade conforme afirma Candido (1995, p. 176), “a literatura tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade”.

Observa-se que não podemos esquecer que as leituras propostas pelo professor ou até mesmo realizadas pelos alunos fora desse contexto são, no mínimo, diversificadas e não seguem um padrão, mas, a princípio, é importante pensar no interesse particular dos leitores que são influenciados, na maioria das vezes, pela literatura de massa que a mídia propaga ou é imposta pelo currículo na escola. Nesse caso, é interessante ressaltar que algumas obras literárias trabalhadas em sala de aula são oferecidas pelos professores e não partem da necessidade ou desejo da turma já que a seleção é baseada no acervo que a escola possui e o no conhecimento do docente, além dos critérios a seguir descritos por Cosson (2012, p. 31):

É a chamada livre escolha que, [...] nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores que vão desde a forma como os livros são organizados nos catálogos, passando pelas estantes, até aos mecanismos de incentivo ao consumo comuns à maioria dos produtos culturais.

As leituras realizadas pelos alunos são norteadas pela busca de informações, necessidades, curiosidades ou por prazer. Nesse caso, citamos aqui as leituras praticadas pelos alunos fora do ambiente escolar, pois os textos encontrados em seu cotidiano são diversificados, ampliam o acervo de obras meramente indicadas pelos professores e incluem ainda

textos/gêneros de interesse pessoal, afinal o fazem por prazer/deleite, como por exemplo: as revistas em quadrinhos, os livros de romances, jornais, notas de fôfoca, *Best Sellers*, entre outras opções que podem, de fato, caracterizá-los como leitores ecléticos e promissores.

Dessa maneira, é importante reconhecer o professor como mediador e sua capacidade de transformar os alunos através da leitura. Assim, Cosson (2012, p. 32) esclarece, “o professor é o intermediário entre o livro e aluno [...]”. Desse modo, um fator conclusivo se desenrola nessas colocações, pois o autor acrescenta que “provavelmente os alunos só se tornarão cidadãos leitores se eles conviverem com professores leitores”.

A grande missão do professor no processo de ensino e aprendizagem, perpassa sua experiência e seu gosto pela leitura fazendo a diferença em sua abordagem que terá como base o próprio exemplo e o encanto em suas ações leitoras capazes de estimular o aluno a buscar por tais histórias, personagens e a literalidade proposta pelo intermediário entre o livro e o aluno, conforme acrescenta Cosson (2012, p. 20) sobre essa missão que seria de fato, a de “sustentar a formação do leitor, mas para que haja essa sustentação, o professor/mediador precisa ser um leitor”.

Não é tão simples assim definir esse exemplo de leitor, principalmente se pensarmos na carga horária de trabalho deste profissional, argumento utilizado facilmente por uma boa parte dos professores ao justificar o fato de não praticar a leitura. Dessa maneira, se não há um professor leitor como exemplo, isso implica na busca de uma formação de alunos leitores, pois não há uma referência esperada dentro deste contexto. Acerca dessa responsabilidade, ora dividida entre escola e professor, mas sem excluir a responsabilidade da família, Maia (2007 p. 51) ressalta:

Embora haja uma ênfase na escola quanto ao papel de formadora de leitores, outra instituição é cobrada em dar sua contribuição: a família”, a autora ainda aponta, “que um leitor se forma até os doze anos de idade (dados da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura), sendo, pois, fundamental que a criança trave contato com o livro desde os primeiros anos de vida.

É fato que os pais podem contribuir significativamente no que se refere a formação dos filhos como leitores, pois o exemplo aqui se dá a princípio pela imitação, já que os filhos imitam os pais que leem com frequência. Dessa forma, ao ser estimulada no próprio lar, a criança facilmente se interessará por momentos assim também no ambiente escolar contribuindo para

a perspectiva de um futuro leitor que começa a se formar. Logo, é visível como a literatura pode ajudar e transformar os alunos, principalmente quando fomentada tanto pela família quanto pela escola pois, tais instituições segundo Cosson (2012, p. 20), “servem tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Assim, incentivar a leitura não é apenas motivar o ato de ler, mas um exemplo de leitor que acompanhe e proporcione a fruição nessas ações, afinal o filho/aluno pode perceber que aqueles “promotores de literatura”, na verdade, não se interessam em ler, conforme afirma Azevedo (2004, p. 08):

Infelizmente, não poucas crianças têm contato com adultos – pais, professores e outros – que recomendam a leitura, falam em livros e autores “clássicos”, mas, na verdade, não são leitores nem se interessam pela literatura. Apesar de bem-intencionadas, essas pessoas, [...] costumam descrever a literatura de forma bastante idealizada. Falam em algo “mágico”, num prazer “indescritível”, referem-se a “viagens” e coisas assim.

Sobre a prática de leitura, afirma Lajolo (2000, p.16), “os alunos não leem, nem nós professores; os alunos escrevem mal e nós também” O que a autora explicita aqui é como as atitudes do docente fazem diferença e são capazes de incentivar o hábito de ler, pois quando se gosta do que faz, também pode despertar esse interesse nos alunos.

Tanto os pais quanto os professores precisam possibilitar e instigar nos filhos/educandos a autonomia para a realização dessa prática, propiciando o conhecimento do texto literário, sugerindo leituras, indicando obras, fomentando momentos de fruição e deleite em um ambiente escolar atrativo que fomente o interesse na prática e desenvolvimento da capacidade leitora.

Faz-se necessário esclarecer também para os alunos que literatura não é apenas deleite ou prazer, mas um acervo de conhecimento, instigando aqui qual destes pode ser de interesse do mesmo e que tal compreensão sobre o que deseja saber ocorrerá apenas com a prática.

Assim, é função docente, mediar no sentido de que a o aluno não se limite apenas a decodificar textos, por outro lado estabeleça interações com o texto lido e abandone o status de decodificador, para de fato se reconhecer como um leitor que compreende o texto lido e é capaz de identificar as possíveis interpretações do mesmo, pois de acordo com Cosson (2012, p. 39), “a leitura é entendida como um processo de decodificação, por isso a ênfase está centrada sobre o código expresso no texto”, e acrescenta que:

ler é muito mais do que decodificar, é interagir com o texto, é “dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido (COSSON, 2012, p. 41).

O aluno precisa de um sentido até mesmo para se sentir atraído a uma determinada leitura, pois compreender um texto carece de um diálogo capaz de provocar a reiteração de informações já detidas pelo leitor e é nessa perspectiva interacionista que professor desenvolverá seu importante papel. Acerca disso, Kleiman (1997, p. 20) afirma: “é uma parte constitutiva do ensino da leitura e consiste em conscientizar o aluno da intencionalidade do autor”. Dessa forma, o professor pode facilitar essa percepção durante os momentos propostos de leitura utilizando as mais variadas metodologias.

Lajolo (2005, p.13) reitera que “a organização de um projeto de leitura para a escola é fundamental”, afinal todos os alunos fazem parte de um processo de formação literária, no qual escolhem os textos que consideram mais atrativos até que a escola estabeleça o contato do mesmo com o contexto literário, disponibilizando outras leituras, as vezes simples e outras vezes mais complexas, o que é enfatizado por Lajolo (2005), Cosson (2012), Maia (2007) ao definirem o professor como o responsável por mediar as leituras realizadas e tem como função orientar os alunos diante de leituras mais complexas, como fora mencionado anteriormente.

Porém, a abordagem de literatura na escola é limitada e secundária, e seu ensino necessita ser norteado para que haja, de fato, a eficiência na aplicação dos textos ditos literários. Assim, a proposta apresentada no produto pedagógico será essencial para mudar essa realidade, na qual alguns gêneros não são utilizados e acabam por diminuir a significação dos textos literários na escola e na sociedade.

Diante disso, é preciso renovar as práticas em sala de aula, principalmente no que se refere a leitura literária. Para Pinheiro (2007, p. 43): “A medida em que o trabalho com o texto poético vai se tornando constante, vão surgindo necessidades de procedimentos pedagógicos novos”. Seguindo tal pensamento, Cosson (2009, p. 48) “propõe sequências didáticas, denominadas como Básica e Expandida, baseadas no caráter prático de oficinas nas quais a criatividade verbal representa uma abertura para a renovação pedagógica”. É sobre estas e outras estratégias que podem ser utilizadas na prática do Ciclo de Leitura, que enfatizaremos a seguir.

1.5 Estratégias de Leitura

Levando em consideração os conceitos de leitura aqui apresentados, a análise do papel da escola e do livro didático no que se refere ao ensino de literatura e a abordagem dos textos literários, visando a preocupação com a formação do leitor literário, se faz necessário pensar um pouco mais sobre tais fatores, como a construção e utilização de estratégias a serem realizadas no contexto das aulas.

É preciso buscar inúmeras formas para amenizar as dificuldades de compreensão, construindo sentidos ao aprimorar a capacidade de ler e entender até mesmo as entrelinhas do texto. Nesse sentido, tais estratégias podem melhorar o aproveitamento escolar enquanto desperta o prazer de aprender por meio da leitura de fruição, deleite e prazer, que serão sugeridas aqui algumas estratégias com base na obra de Solé (1998).

Esses modelos estratégicos de leitura devem fomentar a atribuição de significado aos textos lidos, e não apenas determinar o nível de proficiência dos alunos, pois não se trata aqui de mais uma referência aos métodos de decodificação e/ou alfabetização, mas no desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação.

A prática social de leitura pode determinar, de forma específica, a aceitação ou exclusão de uma pessoa em um grupo específico, inclusive no ambiente escolar, onde a abordagem estratégica com diferentes gêneros possibilita aos alunos entrarem em contato com outros leitores, bem como os mais variados textos, sejam eles, formais e/ou informais.

Sobre o conceito e a utilização das estratégias de leitura, Kleiman (1999, p. 49) destaca:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Dessa forma, uma leitura competente não ocorre somente em virtude das estratégias propriamente ditas, estas devem ser um caminho para o despertar o gosto literário e propiciar ao educando uma leitura compreensiva e significativa dentro do processo de aprendizagem no qual estão inseridos.

Solé (1998, p. 70) ressalta que essas intervenções estratégicas relacionadas a leitura devem ser “procedimentos de caráter elevado, que envolvem objetivos a serem realizados, o planejamento das ações para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” e acrescenta que a necessidade dos mesmos não podem ser assimilada apenas para a compreensão dos textos. Assim, a autora a importância destes procedimentos de leitura, em toda atividade incorporada a leitura com base no desenvolvimento da competência leitora e no quanto é significativo tal trabalho, pois segundo Solé (1998, p. 72):

As estratégias de leitura devem fazer parte de é um processo de interativo, que demanda sempre mais uma finalidade, seja para lazer, cumprimento de uma atividade, busca de conhecimentos entre outras. Por meio de práticas de leitura, o aluno pode compreender a escrita e utilizar seus conhecimentos de mundo, estipular critérios e hipóteses sobre o texto lido.

As estratégias devem permear os momentos “antes, durante e depois” da leitura, conforme sugestão do produto pedagógico nomeado de *Caminhos literários para o Ciclo de Leitura* no terceiro capítulo. Assim, a utilização destes serão fundamentais para que ocorra o processo da aprendizagem e compreensão leitora, viabilizando o letramento literário. Contudo, não são modelos obrigatoriamente estabelecidos a serem usados da forma que estão descritos, outras formas podem ser utilizadas e adaptadas de acordo com a criatividade do professor para desenvolver a compreensão textual.

Acerca do momento chamado “antes da leitura”, Solé (1998, p.82) aponta:

[...]norteia-se nas ideias gerais de que uma leitura deve ser uma atividade espontânea e prazerosa para o leitor, ou seja, significativa e com a finalidade de se compreender e compartilhar, assim como a leitura deve ser um instrumento de aprendizagem, informação e deleite. Desse modo, à leitura não deve ser uma atividade competitiva.

Mas, esse processo só será efetivado, de fato, se os alunos virem o professor lendo e demonstrando entusiasmo pela leitura, “uma ajuda adequada aos alunos no que se refere à complexidade da leitura e a capacidade que as crianças têm para resolvê-la” (SOLÉ, 1998, p. 90). Assim, a leitura será realizada de forma prazerosa e motivada pelo mediador da mesma.

Nessa etapa, os alunos fazem previsões de acordo com imagens, título e visão geral dos textos, compartilhando opiniões, palpites e dicas, sentindo-se importantes durante a abordagem do texto, pois tais previsões direcionaram os alunos a determinados aspectos do texto, entre eles: “títulos, subtítulos, figuras, palavras-chave e expressões” (SOLÉ, 1998, p.91).

A etapa seguinte, denominada de “durante”, de acordo com Solé (1998, p. 104):

[...] norteia-se em alguns procedimentos como fazer previsões, perguntas, esclarecer dúvidas e resumir as ideias do texto. Ao elaborar um resumo o aluno poderá mostrar sua capacidade compreensiva ao compartilhar ou realizar a leitura de forma independente para buscar progressivamente a responsabilidade e o controle do processo compreensivo do texto por meio dessa estratégia.

Na verdade, é no momento em que as dificuldades dos alunos se manifestam que os professores devem ser capazes de percebê-las, pois estas são reveladas em virtude das limitações no ato de decodificar, pois não conseguem identificar as relações estabelecidas nas frases, de reconhecer o sentido de expressões ou da falta de conhecimento vocabular e também, devido a outros problemas que impedem o sucesso dos mesmos ao interpretar o que está lendo.

Por fim, a etapa do “depois”, de acordo conforme Solé (1998, p.136):

[...] norteia-se na identificação da ideia principal, ou seja, a professora tem a tarefa de explicar o que é a ideia principal e como localizá-la no texto. Fazer a distinção entre tema e ideia principal, explicar que nem sempre “o que o leitor considera importante [...]” é “o que o autor considerou fundamental” no texto.

Em suma, no “antes”, as perguntas foram elaboradas para se encontrar a ideia principal, assim como no “durante”, os alunos fizeram a reflexão do texto, mas no “depois”, os questionamentos foram realizados para que os alunos pudessem inferir as ideias abordadas texto, o que possibilitou a verbalização de opiniões.

Por fim, outra importante estratégia de leitura a ser citada é o Ciclo ou Círculo de Leitura, sobre a qual o capítulo três desta dissertação apontará sugestões que garantam a eficiência das

atividades de leitura com gêneros específicos de forma dinâmica e capaz de atrair a atenção dos alunos.

2. METODOLOGIA

2.1 Natureza da pesquisa

A presente dissertação está pautada em uma pesquisa de natureza bibliográfica inter-relacionada à construção de uma proposta didático-metodológica como instrumento de ação para as atividades de leitura, visto que além do suporte teórico, oferece um produto pedagógico capaz de orientar os professores e alunos na realização do Ciclo de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante disso, é importante ressaltar Köche (2011, p. 123), no que se refere as diferentes finalidades da utilização da pesquisa bibliográfica:

- a) Para ampliar o grau de conhecimentos, em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou a delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico explicativo de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, naquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema.

Nesse sentido, Gil (2014, p.50), destaca que “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente”, pois estará levando em consideração materiais já elaborados e o ponto de vista renomado de pesquisadores e teóricos.

Desse modo, a construção de caminhos literários para as aulas de leitura baseada em uma pesquisa bibliográfica apresenta concepções teóricas analisadas e publicadas, sejam de forma escrita ou nos meios eletrônicos, incluindo livros, artigos, sites da web, entre outros, possibilitando ao pesquisador ter em mãos o que já foi estudado sobre esse tema.

Contudo, é importante esclarecer ainda que as pesquisas científicas podem se basear apenas em referências bibliográficas, levando em conta teorias publicadas e visando a busca de respostas para a problematização apontada, utilizando até mesmo a análise de conhecimentos prévios (FONSECA, 2002). Logo, ao possuir estas informações, perspectivas podem ser criadas

pelo pesquisador acerca do assunto discutido e assim elaborar uma proposta fundamentada e com o devido embasamento teórico.

2.2 Elementos da proposta de intervenção

Esta dissertação é pautada, inicialmente (no caso do primeiro capítulo), em uma pesquisa bibliográfica, porém, com foco na oferta ao professor/leitor de uma proposta de atividade com vistas a modificar a realidade do professor/pesquisador e seus alunos, oferecendo-lhes um instrumental possível para o desenvolvimento da formação de leitores, por meio de atividades, análise e produção de textos literários, visando as práticas de letramento.

A revisão bibliográfica aqui proposta leva em consideração as principais bases teóricas relacionadas a leitura, literatura e o ensino da mesma, desde as concepções, discussões e estratégias metodológicas que viabilizam o ato de ler como uma prática social e eficaz na formação do aluno como leitor, permitindo-lhe entender e construir sentidos nos textos lidos reconhecendo o valor literário dos mesmos.

Assim, o trabalho encontra-se dividido em duas etapas: a pesquisa bibliográfica, a princípio, e um produto pedagógico propondo estratégias metodológicas a serem utilizadas e/ou adaptadas pelos professores durante os momentos de leitura, para que esta se torne de fato prazerosa e atraente diante do dinamismo e inovação nas aulas.

É importante considerar com Tozoni-Reis (2010, p. 12) que “a pesquisa científica é como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto, é conhecimentos que auxiliem na sua interpretação”. Nesse sentido, o conhecimento adquirido por meio do trabalho investigativo possibilitará ao homem consolidar suas ações relacionadas a prática de leitura, compreensão, interpretação e postura diante do mundo.

Desse modo, observa-se a relevância da pesquisa bibliográfica e, principalmente, o campo de atuação do pesquisador, que é professor e se utiliza da busca por dados que auxiliam na elaboração do conhecimento almejado. Severino (2007, p.122) define a pesquisa bibliográfica como:

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fonte dos temas a serem

pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos e constantes dos textos.

Neste trabalho, há, logo primeiro capítulo, a discussão teórica sobre as questões voltadas para a leitura, literatura e ensino, embasadas no letramento (literário), à luz de autores como Cosson (2007, 2009), Colomer (2007), Candido (2006, 2011), Lajolo (2007, 2009), Marcuschi (2003, 2010), Koch e Elias (2012), Antunes (2003), Kleiman (2000, 2005, 2007), Soares (2006), Rojo (2009), dentre outros. Tais referenciais teóricos demonstram a concepção de literatura no espaço escolar, e “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO & COSSON, 2009, p. 67).

Diante disso, reconhecendo os vários contextos abordados no processo de compreensão e interpretação, há uma análise acerca do letramento literário desde a relevância dos conhecimentos prévios do aluno até a leitura de um texto reconhecendo sua relação estabelecida com outros textos, a construção de sentidos, o desenvolvimento de reflexões, discussões, a relação entre os temas, a definição de posicionamentos e pontos de vista mediante as narrativas, além do deleite, visto que a formação leitora perpassa a criticidade e o lúdico, como argumenta Pennac (1993).

Deve-se considerar que o processo de interação e as práticas de leitura mediadas pelo professor devem promover atividades diversificadas, conforme esclarece os PCN (1998, p. 24) que defendem:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Diante do quadro apresentado, objetiva-se por meio do produto pedagógico apresentado no terceiro capítulo dessa dissertação uma sugestão capaz de fomentar a leitura utilizando textos literários integrais e/ou obras da literatura em seus links, levando em consideração as questões-chaves que envolvem o objetivo de estimular a prática docente por parte do professor, tomando a realidade, o gosto e a necessidade de seus alunos apontando caminhos para a construção do reconhecimento e de sentidos em relação aos gêneros trabalhados.

Sem dúvida, uma das grandes inspirações para a construção deste material está em Cosson (2012), o qual adapta as proposições de Schnewly e Dolz (2004) no que se refere a elaboração de sequências didáticas para o trabalho com literatura utilizando os mais variados gêneros textuais. Cosson (2012) desenvolve um modelo básico e expandido destas sequências e cria o item *motivação*. Além disso, apresenta a *introdução* e a *leitura* propriamente com atividades de interpretação e contextualização baseadas no letramento literário.

Considerando o exposto acima, é importante destacar que a sequência didática possibilita o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, através de atividades que construam conhecimento e despertem o verdadeiro prazer da leitura ao longo das etapas assim definidas por Schnewly e Dolz (2004, p.82):

A apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final são etapas essenciais para criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

No que se refere as sequências apresentadas por Cosson, é preciso inserir possibilidades literárias no contexto da sala de aula com ajuda da sequência básica, a criação do material prima, *a priori*, por atrair o interesse dos alunos despertando neles o gosto pelos clássicos que leem. Logo, é importante que o professor-mediador reflita sobre sua prática pedagógica e crie momentos que, de fato, auxiliem e preparem os seus alunos para futuras leituras.

Esta pesquisa é pautada, sobretudo, no desenvolvimento das habilidades dos alunos a partir da leitura literária, incitada no ambiente escolar, associada a outras linguagens como as provenientes das letras de músicas, filmes, vídeos, dinâmicas e etc, a fim de familiarizar os alunos leitores com os gêneros fábula, conto de fadas, romances, histórias em quadrinhos e até mesmo o gótico e a ficção científica, ao propor momentos de leitura dos mesmos no ciclo de leitura.

Assim, a presente pesquisa é um trabalho para obtenção do grau de mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sendo apresentado como uma proposta de intervenção e/ou sugestão pedagógica para as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, apresentando atividades que possam nortear os momentos *antes, durante e depois* da leitura, de sete subgêneros da narrativa, visando as práticas de letramento literário, ampliar as estratégias

relacionadas, perpassando os gêneros e possibilitando a fruição, bem como a proficiência dos alunos em formação.

É válido acrescentar aqui que o professor ao executar os trabalhos com base nestas proposições tem total liberdade em sua prática e poderá acatar e, até mesmo, ampliar as sugestões, levando em consideração o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem dos educandos.

É importante perceber que a finalidade deste material em possibilitar leituras canônicas, clássicas ou adaptações, com deleite, oferecendo-lhes informações, desenvolvendo competências e promovendo a intertextualidade, conforme ressalta Kauark e Muniz (2011, p.16):

O professor estará sendo sempre desafiado a motivar-se para construção e reconstrução de novas competências. Assim, será necessária uma mobilização de saberes, por parte dos professores, para garantir o seu envolvimento e o de seus alunos nos processos de ensino e aprendizagem e desenvolver a docência com qualidade e significância ao contexto vivenciado. Dentre essas competências, a criatividade, a inovação e as relações por excelência, ética, motivação e interdisciplinaridade irão validar o fazer docente para excelência.

Dessa maneira, uma abordagem focada nesse tipo de trabalho é, sem dúvida, visando a ampliação do letramento literário entre os educandos, por meio de “atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada em torno de um gênero oral ou escrito”(SCHNEWLY & DOLZ, 2004, p. 97), sendo um suporte para os professores, capazes de se identificar também como pesquisadores, e fazerem uso de recursos e estratégias metodológicas que possam ajudar a construir competências em leitura de textos literários, baseados nos gêneros e autores sugeridos nesse processo de ressignificação do ato de ler aqui fomentado.

Por fim, a realização concreta de aulas de leitura tendo como aporte pedagógico o material sugerido nesta dissertação será de grande relevância para a leitura como prática social e o aprimoramento do letramento literário proposto no contexto educacional, pois permitirá um trabalho adequado com o Ciclo de Leitura desenvolvendo o interesse dos alunos e a ressignificação do ato de ler no ambiente escolar.

3. CAMINHOS LITERÁRIOS PARA O CICLO DE LEITURA

Levando-se em consideração alguns índices educacionais, entre eles, os do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA é a sigla em inglês), referente às dificuldades de compreensão apresentadas pelos educandos de modo geral e a necessidade do “letramento em leitura” (relacionado ao ato de refletir e compreender os mais variados textos escritos, visando a interação social), esse trabalho propõe sugestões para momentos de deleite e fruição do ato de ler, oferecendo *links* que possibilitem a leitura de obras completas referentes aos gêneros que compõe os capítulos e estabeleçam proposições para a realização eficaz do letramento literário.

O presente trabalho foi desenvolvido mediante a construção da dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), polo de Cajazarias/PB, visando o processo de formação de leitores, fundamentada por teóricos que reconhecem, assim como os documentos oficiais, a grande dificuldade desses alunos em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, envolvendo a compreensão e interpretação dos textos, especificamente literários.

Nesse sentido, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) pressupõe que a aprendizagem significativa dotada de sentidos tanto na prática de leitura, como na aquisição da escrita, levando em consideração a apropriação de conhecimentos e a interação, além de suportes linguísticos que fomentem o uso da oralidade e da escrita, pois o ato de ler não pode ser associado apenas à ação de decodificar, visto que carrega consigo a importância dos conhecimentos prévios para facilitar a compreensão leitora a ser desenvolvida na escola a partir da leitura de mundo dos educandos.

Tendo por base as concepções de Kleiman (2011) cada capítulo aqui aponta predições para estimular os alunos/leitores no processo de interação com a obra, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, expondo os diversos níveis de conhecimento de mundo que estes possuem para que haja em seguida a construção de sentido do texto que fora lido, não de forma obrigatória, mas prazerosa, tornando-se uma prática social e formativa.

Assim, durante a leitura, os alunos leitores poderão se mostrar mais atentos, tentando verificar se suas previsões de fato se realizaram na história que pode ser contada apenas pelo professor, por um dos colegas e, até por ele mesmo, considerando aspectos inerentes ao contador/mediador da narrativa, tais como pausa, entonação e ritmo. O professor-narrador pode utilizar alguns recursos como objetos, jogos e dinâmicas para esse momento que ocorra com ou

sem a utilização do tapete literário, ambiente interno ou externo, decorado ou não, harmonizando o espaço com os fatos narrados, provocando um envolvimento maior por parte da turma.

Em seguida, o momento depois da leitura deve trazer à tona os questionamentos feitos nas predições, já que se faz necessária a constatação do que fora apontado nesse momento, considerando a compreensão do texto lido e a efetivação das reflexões e despertando o senso crítico dos alunos acerca dos temas discutidos e enfatizando a interação da turma a medida que cada um vai demonstrando os trechos em destaque de acordo com o ponto de vista individual dos mesmos.

Por fim, pensando na importante missão do mediador de leitura – o professor-, esse material dispensará duas partes, uma delas exclusivamente para esse profissional, com orientações que lhe ajudem a fazer a diferença na execução do que propomos e outra para o aluno, por meio da qual ele mostrará os conhecimentos adquiridos e sua transformação enquanto leitor.

Assim, este material serve de suporte e garantia de uma realização eficaz do ciclo de leitura e em cada capítulo, os gêneros serão trabalhados de forma teórica e prática em sua abordagem literária de forma prazerosa para ampliar os conhecimentos dos alunos, sobretudo porque cada capítulo oferecerá atividades de motivação e com base no letramento literário, além de outras sugestões de leituras que possam ser trabalhadas com um olhar teórico diferenciado para o texto literário e o gênero ao qual ele corresponde.

Com base no letramento literário de modo amplo e, de certo modo, lúdico, tendo por objetivo atrair os alunos, oferece-se tipos de textos que os interessam, dando ao professor um suporte crítico-teórico sobre o tópico de cada capítulo, permitindo-lhe, inclusive, adaptações nas propostas que se seguem, a fim de que ele aja criticamente sobre este material, de acordo com os perfis de suas turmas de 6º ao 9º ano, que é o público-alvo deste livro.

É importante esclarecer que o Ciclo de Leitura no Estado do Ceará deve ser executado uma vez por semana, no 1º dia, no início das aulas de Língua Portuguesa voltadas para a compreensão e interpretação (de acordo com o Plano Estruturante elaborado pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa -PAIC) com duração de 30 minutos. Contudo, é importante ressaltar que esse espaço de tempo não é suficiente para a realização da leitura inteira de uma obra. Nesse sentido, cabe ao professor adaptar as atividades propostas para uma abordagem contínua e utilizar até mesmo outros gêneros seguindo as premissas aqui sugeridas.

Destacamos, aqui, o ineditismo do tipo de Caderno de Leituras que será proposto nesta pesquisa, pois, nas nossas pesquisas, não localizamos algo semelhante, notadamente pelo fato

de que cada um dos sete capítulos se destina ao trabalho com um subgênero da narrativa, a saber: 1. Fábula, 2. Contos de Fadas, 3. Romance de aventura, 4. Literatura gótica, 5. Literatura em quadrinhos, 6. Romance romântico, 7. Literatura de Ficção científica.

Iniciamos trabalhando características de gêneros mais curtos para, gradativamente, irmos aumentando o tamanho, visto que a escolha dos mesmos se deu diante da indicação dos mesmos nos documentos oficiais, nos quais a relevância dos mesmos é destacada. Sendo assim, nos preocupamos em manter a nomenclatura utilizada pelos alunos, como no caso de “Romance Romântico” que vai além da história de amor propriamente dita, evitando a restrição juvenil da narrativa no ponto de vista dos educandos.

Os textos selecionados para leitura partem dos mais simples e curtos aos mais longos de acordo com as expectativas dos alunos, utilizando obras nacionais e clássicos estrangeiros, com temáticas variadas, buscando promover o letramento literário e desenvolver o senso crítico da turma.

3.1 Fábulas

FÁBULAS

**Fábula: “O galo e a raposa” – Jean de La
Fontaine**

PARA O PROFESSOR

Como você tem trabalhado os valores morais entre os alunos? Esta abordagem tem sido possível ao fazer uso dos textos presentes no livro didático? Como essa temática tem sido trabalhada no contexto escolar? Você sabia que a Literatura pode ser uma excelente alternativa para o trabalho pedagógico relacionado aos princípios do ser humano? As respostas para tais perguntas podem ser encontradas se o professor se mostrar disposto a iniciar um processo reflexivo de sua prática e também do processo de aprendizagem, visando a utilização de caminhos literários para alcançar resultados mais eficazes.

Diante disso, começaremos com sugestões para o gênero Fábula com atividades capazes de enriquecer seu planejamento pedagógico e enfatizar a compreensão, interpretação e, sobretudo, a interação em relação as histórias apresentadas e a realidade da turma, visto que “o gosto do aluno” será uma prioridade nesse contexto.

De acordo com Boff (1997, p. 9):

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é à vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura.

A princípio, o gênero Fábula possui um caráter didático, visto tratar-se de narrativas curtas, de ficção alegórica e de humor, considerando os fatos, experiências e o estilo de vida dos leitores em processo de formação. Elas são, na verdade, histórias que, em sua origem tinham apenas propagação oral, utilizando-se de conhecimentos relacionados a valores e princípios necessários em seu convívio social, cativando o leitor e permitindo-lhe aprender algo novo diante de seus ensinamentos.

Bagno (2006) considera universal o gênero Fábula, diante de sua relação com a sabedoria popular, notadamente porque ele tem acompanhando a humanidade há centenas de anos e é reconhecida até os dias atuais, uma vez que são recheadas de valores sociais e morais atemporais, os quais continuam atuais, independente das novas culturas que surgiram com o passar do tempo. Assim, para o autor, “trata-se de uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina invariavelmente, com uma lição de moral” (BAGNO, 2006, p. 51).

Moisés (1999, p. 226), aponta a seguinte definição para o gênero Fábula em seu notório *Dicionário de Termos Literários*:

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

Além disso, é preciso destacar que as Fábulas se utilizam de fatos da vida real e sempre apresentam, no final, a famosa “moral da história”, dotada, por vezes, de ironia ou criticidade alertando ou aconselhando o leitor. Cabe aqui ressaltar que elas consistem em adaptações das atitudes humanas, apresentando relações estabelecidas entre a esperteza *versus* a ingenuidade, a ganância *versus* a bondade, o forte *versus* o fraco, entre outros opostos que representam o que as sociedades pensam sobre o mundo e o modo em que vivem, possibilitando o conhecimento dos valores inerentes a elas, pois seu conteúdo de entretenimento, motivado, por vezes, pelas imagens visuais, tem como objetivo ensinar e fomentar reflexões acerca do comportamento humano ideal ou reprovável.

Conforme pode ser visto, esse gênero se refere as histórias contadas há milhares de anos, nas quais seus personagens são animais, plantas ou objetos que falam e agem de forma parecida com a dos humanos. Bagno (2006, p. 51) acrescenta que as fábulas “são tão antigas como as conversas dos homens”. Grande parte da produção deste gênero foi escrita por volta do século VII a.C. e propagadas em território grego no século VI a.C. por Esopo. Sobre tal contexto histórico, Perfeito (2006, p. 3) traça uma cronologia sobre o gênero:

As primeiras fábulas escritas foram produzidas em sânscrito e localizam-se na obra de Pantichatantra, de Vichnum Sarma e também na Bíblia, Livro dos Reis. Historicamente, a fábula se faz presente em todos os povos, podendo ser encontrada na Índia, no Egito, na Judéia, na Ásia Menor, enfim, nas mais diversificadas culturas. Era muito apreciada pelos hindus e gregos. Seu principal representante é o escravo.

Por volta do século XVII, as fábulas deste autor grego foram adaptadas pelo escritor francês Jean de La Fontaine, além disso, ele criou novas histórias, tais como “A Raposa e as

uvas”, “A lebre e a Tartaruga”, “O Homem”, “O leão e o rato”, entre outras. Já no Brasil, podemos citar Monteiro Lobato como um dos nossos maiores “fabulistas,” cujas produções marcaram a primeira metade do século XX, como por exemplo “A cigarra e as formigas”, “A corrida de sapinhos”, “A coruja e a águia,” etc.

Na verdade, o trabalho com as Fábulas enseja não apenas atividades de leitura com a utilização de textos mais curtos, mas também o uso de estratégias que facilitem a produção textual, possibilitando uma relação de trabalho mais aprofundado com outros gêneros utilizados por ele. Há de se considerar, ainda, que a Fábula demonstra “estreita relação com a oralidade, já que suas origens aí repousam” (CASTELA, 2011, p. 12, *apud* MENEGASSI, 2010, p. 115).

Diante disso, utilizando um dos clássicos de Jean de la Fontaine, a fábula “O galo e a raposa”, sugere-se os passos propostos para *antes* da leitura, *durante* a leitura e *depois* da leitura para que sejam seguidos e/ou adaptados visando um trabalho eficaz com as manifestações deste gênero. Se possível, procure ornamentar o ambiente para a realização do ciclo de leitura, descubra as fábulas que seus alunos já conhecem e promova uma releitura das mesmas ou aproveite para apresentar novas histórias.

Que estratégia você pode empregar para surpreender o leitor além das propostas a seguir?

Planejamento: Trabalho com a fábula “O galo e a raposa”, de Jean de la Fontaine

Objetivos: Trabalhar o gênero fábula e a abordagem literária através da narrativa presente em “O Galo e a raposa,” de Jean de la Fontaine, reconhecendo as características presentes nessa manifestação textual e como tais comportamentos podem ser refletidos nas atitudes diárias dos interlocutores.

Conteúdos: Fábula: “O galo e a raposa”

Duração: 30 min

Recursos: Texto: “O galo e a raposa”; Material para decoração do ambiente (cortinas, galo e raposa de plástico, papel, isopor ou brinquedos, máscaras dos personagens); Vídeo com representação da fábula (opcional); Imagens e elementos da fábula; Recorte de cartolina para a produção de marca texto.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados mais adiante):

- Atividade de motivação;
- Leitura da fábula;
- Interpretação da história;
- Relato de experiências;
- Atividade lúdica;

- Produções artísticas;

Avaliação:

A Avaliação será dada a partir da participação do aluno durante a leitura e atividades de discussão sobre o texto literário utilizado, bem como por meio de produções escritas ou artísticas apresentadas posteriormente.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

Toda atividade requer uma motivação, inclusive as de leitura em sala de aula. Contudo, a construção de sentido ao ler compreender e interpretar um determinado texto perpassa algumas etapas, conforme afirma Cosson (2007, p. 40):

Os modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. A primeira etapa, que vamos chamar de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas sobre o texto quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.

Assim, tendo como referência a sequência básica de Rildo Cosson (2007), alguns detalhes são essenciais para a realização deste ciclo de leitura. Desse modo, o professor poderá utilizar uma ou mais das sugestões a seguir:

- 1) Confeccionar o Galo e a Raposa como fantoches, de isopor ou papel;
- 2) Trabalhar as características desses dois animais com placas em volta da sala;
- 3) Criar uma dinâmica na qual os alunos se identifiquem com as características expostas e reconheçam seus traços de personalidade;
- 4) Levar os alunos a um pátio ou jardim da escola que represente um ambiente natural onde a história possa ser contada visando o lócus onde habita o galo e a raposa.

É importante salientar aqui o trabalho desenvolvido antes mesmo de iniciar a leitura - pré-leitura, esta se revela uma estratégia capaz de fomentar a prática de leitura por meio do gênero textual Fábula, visando não apenas os textos curtos, mas a moral da história que aparece no final dos mesmos e as reflexões desencadeadas entre os alunos da turma, bem como o comportamento diante das mais variadas situações reais.

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

- 1) O que você sabe sobre o gênero fábula? Explique.
- 2) Você conhece alguma fábula? Cite-a:
- 3) A fábula é igual a outros gêneros? Quais são as diferenças?
- 4) Você conhece outras obras desse autor? Elas são fábulas também?
- 5) Quem são, geralmente, os personagens em uma fábula? O que esses personagens expressam?
- 6) Por que você acha que os personagens dessa fábula são o galo e a raposa?
- 7) O que você considera interessante no comportamento destes animais?
- 8) Que outros animais chamam a sua atenção nessa fábula?
- 9) Você considera este gênero interessante? Por quê?

OPÇÕES DE LEITURA

A mediação de leitura do gênero fábula, realizada pelo professor, o torna narrador da história e aplicando sempre ritmo, pausas e entonações possibilita o entendimento acerca do comportamento dos animais ou até mesmo encenada com fantoches de galo e raposa ou com imagens destes animais feitas através de brinquedo, plástico, isopor ou papel. Além disso, falar um pouco sobre o gênero fábula ao introduzir o desenvolvimento do ciclo de leitura também pode ser uma interessante sugestão se o professor decidir passar o vídeo desta fábula ao invés de contá-la, utilizando o link <https://youtu.be/JAe-ULQU9Wg>. É importante lembrar que os vídeos podem ser retirados da plataforma com o passar do tempo, mas outras manifestações textuais podem ser encontradas disponíveis na *internet* com base no mesmo conteúdo, sejam elas contadas, recontadas, e até mesmo encenadas que poderão enriquecer cada vez mais o Ciclo de Leitura.

Ao considerar o aluno, a prática do Ciclo de Leitura poderá percebê-lo como um sujeito em constante construção, inclusive da personalidade, por isso a importância de trabalhar esse gênero fomentando reflexões sobre as relações interpessoais estabelecidas pelos alunos e reconhecendo a si mesmo em suas atitudes.

Para tanto, indica-se a leitura integral encontrada no link http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/la_fontaine/La_Fontaine_Fabulas.pdf ou até mesmo na obra *Fábulas de Esopo* – Adaptação de Lúcia Tulchinski (2004), da Série Reencontro Infantil, observando alguns detalhes necessários a uma boa contação de história, como ritmo, pausa e entonações não esquecendo de discutir sobre a moral presente na mesma.

Por fim, o professor pode ainda distribuir fábulas entre a turma e pedir que formem duplas para apresentarem aos demais colegas não apenas a leitura das histórias, mas discutirem

sobre a moral presente nelas, assumindo o papel de leitor protagonista capaz de ler e interpretar as fábulas que lhes foram oferecidas.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

É importante ressaltar a preocupação com a chamada moral da história sempre que nos remetemos ao gênero fábula, por isso as atividades de pós-leitura devem permear exatamente a capacidade da turma em percebê-la e instigar as possibilidades de discussões reflexivas acerca do comportamento apresentado pelos personagens na história.

Diante disso, tendo por base tais propósitos alguns questionamentos se fazem necessário nessa atividade de pós-leitura:

- Qual a moral da história?
- Você concorda ou discorda da moral apresentada? Explique
- O galo acreditou na raposa? Por quê?
- O que a raposa realmente queria?
- Que outro animal foi citado na história? Qual a sua importância para a história?
- O que mais chamou a atenção nessa fábula?
- Que características da fábula você pôde destacar na história?

PRODUÇÃO COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

No que se refere a leitura, especificamente do texto literário, Cosson (2007) ressalta que a sala de aula é o espaço para relacioná-los a literatura, pois é o *locus* no qual os alunos enriquecem seus conhecimentos acerca das narrativas, desenvolvem suas percepções e tiram conclusões, dependendo, da mediação do professor, já que o exercício do imaginário permitirá ao estudante viajar sem sair de onde está de forma prazerosa e interessante.

Nesse contexto, a utilização das fábulas configura-se como uma maneira de incentivar o hábito de ler entre os alunos que, se mostram na maioria das vezes, resistentes a textos maiores ou de linguagem mais complexa. Diante disso, a fábula se constitui como um modo de familiarizá-los com o ato de ler e possibilitar outras leituras, pois tal estratégia possibilitará o trabalho com outros gêneros ao longo do tempo.

Assim, tais práticas podem fazer os alunos aprenderem a reconhecer e ressignificar os textos lidos, bem como aplicarem o que aprenderam na sociedade em que vivem, possibilitando reflexões acerca da moral viabilizada, a qual poderá ser avaliada pelos próprios educandos diante das discussões fomentadas em sala de aula acerca dos temas abordados na narrativa.

Na verdade, as práticas de leitura nas escolas utilizando os livros didáticos ou paradidáticos presentes nos limitados acervos das instituições de ensino necessitam de metodologias que denotem a experiência do professor-mediador e uma atenção especial a essas atividades, viabilizando a formação do leitor a medida que o mesmo constrói sentidos para o que ler e não apenas atuar passivamente diante das histórias que são naradas, conforme ressalta Cosson (2007, p. 70):

Um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.

Como já mencionado, algumas obras são trabalhadas de forma incompleta na escola e as narrativas utilizadas visam apenas atividades de compreensão, calcadas nas habilidades de leitura e escrita dos alunos que o sistema configura suficientes diante da série, grou ou nível da turma na qual está inserido. Contudo, os exercícios do livro didático, por vezes, exigem leituras críticas, porém a partir de fragmentos literários e não de obras completas.

Além disso, é importante ressaltar ainda a resistência dos alunos, não apenas em relação as atividades de leitura, mas até mesmo no processo de interação quando se fala em compartilhar o ponto de vista crítico. O medo de errar contribui para uma passividade diante das discussões, já que não há o hábito de ler e, conseqüentemente, segurança para expressar a compreensão. Dessa forma, os estudantes precisam passar por uma construção de sentidos para essas ações de leitura literária, utilizando até mesmo textos mais curtos, com propostas inovadoras, podem suscitar o interesse pela obra e pelas reflexões acerca dela mesma.

PRODUÇÃO: ENCENAÇÃO DAS FÁBULAS

Os alunos deverão realizar pesquisas em relação ao gênero fábula, poderão ainda encenar alguma delas e em ambas as sugestões discutirem sobre as questões comportamentais presentes nas narrativas, inclusive produzindo vídeos com as encenações utilizando as semanas seguintes do Ciclo de Leitura para apresentarem suas produções. Além disso, eles podem criar fantoches dos animais a serem utilizados em suas encenações ou utilizar brinquedos e/ou

imagens que os representem. O importante é que estes trabalhos sejam expostos demonstrando as diferentes adaptações produzidas e a capacidade dos alunos leitores em fazê-los.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luiza Maria Leite Machado. *Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno-professor.* / Luiza Maria Leite Machado Alves – Taubaté: UNITAU, 2007.
- ARISTÓTELES. Aristóteles. In: *Os pensadores.* São Paulo: Nova Cultural, 2004 (Os pensadores).
- BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. In: *Práticas de leitura e escrita.* CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf#page=51. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.* Petrópolis: Vozes, 1997.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática.* São Paulo: Contexto, 2007.
- FERRI, René (Trad. E Adap.). *Fábulas de La Fontaine.* São Paulo: Escala, s/ ano.
- LA, FONTAINE, Jean de. *Fábulas de Esopo.* Adaptação de LúciaTulchinski. São Paulo: Scipione, 2004. (Série Reencontro infantil).
- MENEGASSI, R.J. *Concepções de linguagem e ensino: Formação de professores EAD.* Maringá: Eduem, 2010, p.109-118.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários.* São Paulo: Cultrix, 1999.
- Copyright © 2008 A.José C.Coelho As Fábulas de Esopo Adaptação: Joseph Shafan Baseado na edição em língua portuguesa: “Fabulas de Esopo – com 62nterdisci 62nterd a cada fabula” – 1848 – Paris, Typographia de Pillet Fils Ainé [domínio público em <http://pt.wikisource.org> http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/la_fontaine/La_Fontaine_Fabulas.pdf <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eu00001a.pdf> http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=33&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_idioma=1&colunaOrdenar=null&ordem=null

PARA O ALUNO

UNIDADE 1 – A FÁBULA (“O galo e a raposa,” de Jean de la Fontaine)

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÃO

- 1) O que você sabe sobre o gênero fábula? Explique.
- 2) Você conhece alguma fábula? Cite-a:
- 3) A fábula é igual a outros gêneros? Quais são as diferenças?
- 4) Você conhece outras obras desse autor? Elas são fábulas também?
- 5) Quem são, geralmente, os personagens em uma fábula? O que esses personagens expressam?
- 6) Por que você acha que os personagens dessa fábula são o galo e a raposa?
- 7) O que você considera interessante no comportamento destes animais?
- 8) Que outros animais chamam a sua atenção nessa fábula?
- 9) Você considera este gênero interessante? Por quê?

Sobre o autor: Jean de la Fontaine

La Fontaine nasceu em 1621 em Château-Thierry, comuna francesa. Embora tenha se consagrado através das fábulas, uma “forma literária popular, então considerada “menor”” (ALVE, 2007, p. 28). Ele estudou teologia e formou-se em direito e escreveu romances, peças teatrais, parábolas entre tantas outras modalidades de escritos.

O autor viveu em uma época marcada por vários fatos históricos e um período de grande repressão, como a condenação de Giordano Bruno à fogueira no ano de 1600 e o caso de Galileu Galilei que foi acusado de heresia, reprimido e condenado pelo Tribunal da Santa Inquisição, se vendo obrigado a negar suas afirmações sobre o heliocentrismo. La Fontaine não deixou passar despercebida a era da transição entre o Renascimento e o Iluminismo, um período de intensos conflitos políticos, éticos e morais, ou seja, o cenário perfeito para se perceber as mazelas da sociedade francesa. Foi um grande entendedor das fábulas e através delas se consagrou entre os escritores que produziram literaturas universais. O poder moralizante de suas fábulas continua tão forte quanto fora a princípio e desta forma vem passando as épocas sem deixar de se afirmar como literatura.

Segundo Ferri (s/ ano, p. 5) Jean de La Fontaine, foi “um francês que popularizou a fábula no Ocidente, publicou na segunda metade do século XVII, doze livros de fábulas recolhidas dos 9 fabulistas ancestrais Esopo (grego, séculos VII e VI a. C.) e Fredro (romano, 15 a. C.-50 d.C.), somadas a muitas outras de sua própria autoria, em forma de versos leves, metrificadas e rimadas, livros esses que foram traduzidos e publicados em todo mundo.

Desse modo, La Fontaine foi um grande escritor do gênero fábula, buscou seguir o estilo de Esopo, abordando temas como: a vaidade, a estupidez e a agressividade humana, através de animais.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: ESCREVA AS RESPOSTAS

- Qual a moral da história?
- Você concorda ou discorda da moral apresentada? Explique
- O galo acreditou na raposa? Por quê?
- O que a raposa realmente queria?
- Que outro animal foi citado na história? Qual a sua importância para a história?
- O que mais chamou a atenção nessa fábula?
- Que características da fábula você pôde destacar na história?

Que tal um jogo de verdadeiro ou falso com as informações apreendidas sobre Fábulas. Basta assinalar (V) para VERDADEIRO ou (F) para FALSO nas proposições abaixo:

- () As fábulas são histórias curtas, escritas em versos ou em prosa, que trazem como marca importante uma moral;
- () As histórias se passam em castelos, com fadas e bruxas;
- () Os personagens das fábulas são animais que falam e agem ilustrando as qualidades e defeitos dos seres humanos;
- () As personagens da história são seres humanos;
- () A história sempre é finalizada com uma saudação de despedida;
- () As fábulas foram escritas no passado, mas ainda fazem parte do presente, porque são representadas pelo comportamento humano.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ESCRITAS E ARTÍSTICAS)

- Faça um desenho representando a Fábula e ilustrando a moral da história.
- Produza um texto do gênero fábula abordando outros tipos de valores ou moral.
- Crie uma encenação da Fábula lida.

OUTRAS FÁBULAS – dicas para a pesquisa, disponíveis em domínio público

- A borboleta azul – Lenira Almeida Heck
- A Bruxa e o Caldeirão – José Leon Machado
- As abelhas e as formigas – Lenira Almeida Heck
- Chuva e sol – Adelina Lopes Vieira
- Histórias que acabam aqui – Maria Teresa Lobato, Fernandes Pereira Lopes
- O galo Tião e a vaca malhada – Lenira Almeida Heck
- O leão Praxedes – Tarcisio Lage

3.2 Contos de fadas

CONTOS DE FADAS

**Conto: “Borracheira, ou o Sapatinho de Vidro,”
de Charles Perrault**

PARA O PROFESSOR

Quando falamos no gênero Contos de Fadas, há de se ressaltar os reinos e personagens encantados existentes no imaginário de autores e leitores, tal abordagem pode parecer um tanto infantil, visto que algumas dessas histórias já foram contadas em casa pelos pais, ou pelos cuidadores e, até mesmo, por professores na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a ideia aqui é promover a possibilidade de novas percepções para as histórias, seja do ponto do narrador ou do leitor em razão de ler ou reler, viabilizando novas e interessantes descobertas com base no letramento literário.

Cabe aqui pensar em estabelecer-se um novo olhar sobre essas histórias, com destaque para o aprofundamento em relação as nuances da narrativa, como o perfil dos personagens e sua relevância na interpretação desta narrativa. Para tanto, o professor tornará o “era uma vez” mais interessante, considerando o entendimento e as interpretações dos alunos sobre tudo aquilo que é descrito até o “felizes para sempre”, notadamente porque, o público-alvo já dispõe de mais maturidade intelectual, o que lhe permite olhar criticamente para as obras, analisando personagens, as temáticas discutidas ou não, etc.

A princípio, é preciso ressaltar uma concepção deste gênero associada a uma variação dos gêneros de tradição oral, caracterizando-se por ser constituído por uma narrativa breve, apresentando um fato principal, transmitindo princípios e valores culturais utilizando personagens que geralmente enfrentam grandes obstáculos antes de triunfar sobre o mal se revelando como herói ou heroína da narrativa.

É viável ressaltar o início dos textos literários deste gênero permeado pela expressão “Era uma vez” e a discussão de temas e situações conflituosas por meio das quais o leitor se identifique com os personagens, seus sonhos, bem como com seus medos e conflitos. Além disso, apresentam rivalidade entre gerações, a convivência entre personagens infantis e adultos, mediante as etapas da vida e os mais variados sentimentos que envolvem essas relações permitindo a assimilação com a realidade.

Para tanto, outras características também merecem destaque, como por exemplo, os elementos mágicos, encantamentos, feitiços aplicados por bruxas e metamorfoses, animais falantes assim como na fábula, porém, mais comuns do que até mesmo a presença de fadas, embora dê nome a este gênero. Além desses fatores inerentes aos Contos de Fadas, Bettelheim (2006, p. 20) afirma que:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Historicamente, os Contos de Fadas são de origem celta e apareceram, inicialmente, como poemas de acordo com Souza (2005). Primeiramente concebidos como entretenimento para adultos, eles eram contados em reuniões sociais, nos campos, nas salas de fiar e em outros lugares onde tal público se encontrava reunido. Sobre a origem deste gênero Medeiros (2008, p.33) ressalta:

Está ligada a relato oral popular. Algumas civilizações antigas utilizavam os contos, as parábolas e as fábulas como meio de ensinamento às gerações mais jovens. Por meio da tradição de se contar histórias, tendiam a perpetuar por todas as outras gerações a vida de seus antepassados.

Na verdade, essa cultura oral ao longo do tempo, tem permitido o reconto da história e até mesmo releituras, pois tais histórias podem ser contadas e recontadas inúmeras vezes, até mesmo com a possibilidade de acrescentar ou suprimir detalhes nesse percurso. Contudo, descrevem um mundo maravilhoso que mexe com o imaginário das crianças, por meio de seus personagens fantásticos: heróis, princesas, príncipes, fadas, bruxas, ogros, entre outros, que passam a encantá-las com sua carga de informações culturais.

De acordo com Oliveira (1997, p.24), “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. Logo, as narrativas deste gênero podem transformar a maneira de pensar das crianças e adolescentes, por transmitir-lhes conceitos de forma aparentemente inocente e fantástica, como os contos populares que também são destinados ao público infantil, tendo surgido na Europa na Idade média moderna.

Entre as informações que se referem a origem dos clássicos Contos de Fadas, Charles Perrault, no século XVII na França, “buscou redescobrir os relatos maravilhosos numa época em que as narrativas maravilhosas entravam em declínio” (SOUZA, 2005, p. 212). Em 1697, ele publica uma coletânea de contos populares intitulado *Contos da Mamãe Gansa*, na qual

estavam presentes *A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borracheira, Henrique de Topete e o Pequeno Polegar*.

Estas histórias destinavam-se, principalmente, ao público adulto que após a Revolução Francesa, apresentava um certo desinteresse por elas e somente no século XIX, as atenções foram voltadas aos Contos de Fadas, principalmente quando nos referimos aos folcloristas alemães Jacob e Wilhelm Grimm que publicaram uma coletânea de 100 contos denominada *Contos de fadas para crianças e adultos*, após efetuarem uma pesquisa de antigas narrativas populares.

Além disso, quando citamos o contexto do século XIX, ressalta-se Hans Christian Andersen, poeta e romancista dinamarquês que escreveu cerca de duzentos contos infantis, alguns de sua própria produção e outros extraídos da cultura popular, sendo consagrado como criador da literatura infantil. Entre estes contos estão: *O Patinho Feio, Os Sapatinhos Vermelhos, A Pequena Sereia, A Pequena Vendedora de Fósforos*.

Diante disso, e tendo por base o fato de que “a leitura se consolida como um hábito a partir da prática cotidiana, devendo ser estimulado desde a infância” (HUBERT, 2008, p.11). Assim, o trabalho com este gênero pode estimular o interesse pela leitura de fruição na escola, pois são caracterizados por enredos atrativos e fáceis de serem compreendidos, conforme afirma Bettelheim (2006, p. 32):

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade.

Aqui reconhecemos este gênero como detentor de temas capazes de estimular o gosto pela leitura e de desenvolver o senso crítico dos leitores, permitindo que o mesmo se torne consciente, transitando entre o real e o imaginário, ampliando o conhecimento sobre a natureza humana e sobre os desafios e obstáculos que cada um pode enfrentar em sua trajetória de vida. Ele propicia ainda, diferentes visões de mundo que serão recursos para a construção da própria personalidade dos alunos e aporte para lidar com as inseguranças e limitações na vida adulta.

Dessa maneira, o trabalho com os Contos de Fadas se faz essencial para a formação de leitores críticos capazes de reagir aos textos com os quais se deparem e entendam que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que estão inseridos (PARANÁ, 2008).

Assim, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento destes leitores apontamos algumas estratégias para a realização do Ciclo de Leitura utilizando o Conto: “Borracheira, ou o Sapatinho de Vidro,” de Charles Perrault:

Planejamento: Trabalho com o Conto de Fadas “Borracheira, ou o Sapatinho de Vidro,” de Charles Perrault:

Objetivos: Trabalhar o gênero Conto de Fadas e a abordagem literária através da história contada em “Borracheira, ou o Sapatinho de Vidro,” enfatizando as características deste gênero e como tais comportamentos podem ser reconhecidos na vida dos interlocutores.

Conteúdos: Conto de Fadas: “Borracheira, ou o Sapatinho de Vidro”

Duração: 30 min

Recursos: Texto: “Borracheira, ou o Sapatinho de Vidro,” de Charles Perrault; Material para decoração do ambiente (cortinas, bonecos de princesas e príncipes, trajes reais feitos de TNT se houver fantasias verdadeiras, coroas, tapete vermelho, trono ou cadeira decorada como tal; Filmes inspirados em contos de fada; Livros com clássicos.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados a seguir):

- Atividade de motivação;
- Leitura do Conto de Fadas;
- Interpretação da história;
- Atividades de produção textual.

Avaliação:

Observar se os alunos apresentaram dificuldades quanto ao reconhecimento do gênero em estudo e de suas características, além de perceber o desenvolvimento de habilidades fomentados pela execução das atividades, como a produção escrita e a participação nas dinâmicas de socialização relatando as conclusões a que eles chegaram e valorizando todo o trabalho do aluno.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

Contar histórias é uma prática realizada que há tempos pelas pessoas, sejam elas narrativas de fadas, de ogros, histórias cômicas ou outras. No entanto, para motivar o conhecimento de enredos e personagens é preciso usar o poder da imaginação e possibilitar uma viagem partindo do prazer e deleite que os fatos podem provocar.

Assim, como motivação para a leitura do conto, elabore os seguintes questionamentos com os alunos:

- a) Vocês gostam de Contos de Fada e das adaptações feitas para o cinema, como, por exemplo, *Malévola*, *A bela e a fera*, etc?;
- b) Vocês acreditam que um Conto de Fada pode ter algo a ver com o mundo real e fazer refletir sobre a vida atual?

Algumas das sugestões abaixo podem ser utilizadas como formas de despertar a curiosidade dos alunos pelo mundo encantado presente nas narrativas dos contos de fadas:

- Enfeite o ambiente com elementos que lembrem castelos, palácios e/ou salões reais;
- Utilize adornos como coroas, cetros, mantos ou até mesmo tapete vermelho;
- Providencie um trono, mesmo que seja uma cadeira enfeitada que o represente;
- Utilize gravuras das princesas e príncipes presentes nos contos de fadas para familiarizar a turma com os personagens;
- Use uma capa com capuz para contar a história, dando um ar de mistério e magia ao momento.

Com base no intermédio metodológico do professor, os Contos de Fadas poderão transmitir conhecimentos e valores, pois além de se revelar uma prática cultural a narrativa e seus personagens podem despertar do senso crítico dos leitores e contribuir para o desenvolvimento emocional dos mesmos levando em consideração o incontestável valor pedagógico destas narrativas em prosa.

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

Fazendo um círculo com os alunos em sala de aula ou não no início da atividade de leitura, o professor pode realizar os seguintes questionamentos:

01. Você já ouviu falar em contos de fadas?
02. Para você: O que são contos de fadas?
03. Quais contos de fadas você lembra?
04. Onde ouviu e quem já contou um conto de fadas para você?
05. O que chamou mais sua atenção nos contos citados na questão anterior?
06. Quem era(m) o(s) autor(es) desses contos de fadas?
07. Que imagem(ns) passa(m) pela sua mente ao ouvir a palavra fada?

08. Onde podemos encontrar os contos de fadas no nosso cotidiano? Elas fazem parte do nosso cotidiano?
09. O que as imagens dos contos de fadas normalmente sugerem?
10. Que mensagens normalmente são transmitidas por narrativas desse gênero?
11. Sobre as Fadas, elas sempre fazem apenas o bem? Existem fadas do mal?

Diante dos questionamentos acima, o professor deve explicar o quê será lido e o objetivo da leitura a ser realizada. É importante ainda trabalhar o conhecimento e as experiências prévias utilizando as previsões por parte dos alunos a partir do título, inicialmente, e depois através das ilustrações.

OPÇÕES DE LEITURA

Uma das funções da leitura é desenvolver a criticidade dos alunos, ao passo que promovem o letramento literário, no caso, o conhecimento de características de determinados gêneros ou subgêneros da narrativa, como é a proposta deste trabalho. Tomando como base o que Bakhtin (1999, p. 281) ressalta sobre o trabalho com gêneros do discurso, pode-se dizer que, como ocorre com os gêneros literários, ele “ajuda os alunos a construir e reconstruir significados para as histórias,” além de desenvolver o prazer da leitura, motivando a busca pelo novo, repensando sua prática docente como um instrumento capaz de exercer uma ação sobre a realidade.

Nesse sentido, o professor deve estimular seus alunos a realizarem outros tipos de leitura, reconhecendo os elementos e as características do Conto de Fadas em histórias semelhantes, mas que, na verdade, se revelam como uma verdadeira desconstrução deste gênero, a exemplo de filmes e desenhos animados, tais como *Valente* e *Shrek* que apresentam, por exemplo, princesas diferentes das encantadas nas histórias da Cinderela ou até mesmo A Bela Adormecida. Os personagens são apresentados com uma roupagem moderna e, por vezes, feministas, abrindo mão das características mais tradicionais do que se espera para personagens masculinos, femininos, e até ao que se espera do comportamento de típicos heróis e heroínas.

Desse modo, a leitura pode ser iniciada recapitulando as informações obtidas até então sobre o gênero e os mais variados exemplos – semelhantes ou distintos - a fim de situar os alunos e incentivar a comprovação das hipóteses criadas por eles acerca do que poderia ser descoberto nas próximas páginas da história, fazendo uso de seus conhecimentos prévios.

Durante a leitura, é importante que o professor execute-a em voz alta e com entonação adequada, fazendo uso ou não das ilustrações presentes no livro, dando voz aos seres inanimados pode ser uma excelente estratégia. Contudo, não se pode esquecer da utilização de

pausas em determinados momentos para observar a atenção dos alunos e até mesmo interrogá-los: “O que vocês acham que vai acontecer agora”?

Além disso, a representação dos personagens durante o ato de leitura pode tornar esse momento diferenciado e mais interessante para a turma, porque não dizer divertido. É imprescindível que esse momento seja realmente mágico para todos e a fruição faça sentido tornando essa atividade literária de fato uma apreensão significativa de conhecimento.

Para tanto, a leitura deve ser feita do texto facilmente encontrado no link <http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/cendrillon.pdf> ou na obra *Contos de Fadas*, de Perrault, Grimm, Andersen & outros com apresentação de Ana Maria Machado e Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges disponível em http://ftp.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/trecho_ContosDeFadas_Bolso.pdf. Além disso, o professor poderá optar pela versão em vídeo de A Gata Borrallheira (Cinderela) Versão Charles Perrault presente no YouTube e disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=lj32JjTyN-4>.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

Caro professor, após a realização do Ciclo de Leitura sob a abordagem deste gênero, independente da utilização deste ou de qualquer outro exemplo deste gênero, faça uma interpretação oral, proponha uma recapitulação também oralizada da história completa, tentando provocar reflexões e impulsionar as atitudes dos personagens, para que este aprenda a identificar o essencial, o que é fundamental na história. Para tanto, realize sempre os seguintes questionamentos:

- Vocês já conheciam esta história?
- Vocês a conheciam somente de forma escrita ou de outras maneiras?
- O que mais chamou a sua atenção na história? Por quê?
- Qual(is) personagem(ns) você achou mais interessante(s)? Por quê?
- Em relação ao tempo, é possível determinar quando ocorreu a história?

Diante das respostas da turma faça uma explanação sobre o fato deste gênero não informar a data exata de quando seu deu as narrativas. Além disso, não esqueça de citar os desenhos animados criados sobre a história ou sugira que procurem assistir em casa mostrando-lhes o link http://www.youtube.com/watch?v=AqawMMa8A_c

PRODUÇÃO COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Levando em consideração o letramento, na percepção de Soares (2003), a prática social da leitura e da escrita e permitindo condições de assumir posturas políticas, sociais e culturais, é preciso pensar em atividades que estimulem a escrita e não apenas a leitura sem objetivos descritos durante a sua realização. Nesse contexto, letramento literário é o “processo de letramento que se faz via textos literários e compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2012, p. 12).

Considerando as práticas de leitura e o letramento literário, é interessante que a abordagem e sua realização superem os métodos tradicionais, surpreenda os alunos e possibilite uma ressignificação, pois nesse contexto conforme descreve Michelle M. Devides (2009, p. 96) há a seguinte representatividade:

[...] é um processo de interação de natureza social, não individual, vinculada às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais. Deve ser significativo e propiciar uma maturidade ao leitor enquanto sujeito.

Nesse sentido, a realização do Ciclo de Leitura deve instigar a socialização da opinião dos alunos e propor a ressignificação os textos lidos por meio das etapas de introdução, leitura e interpretação que devem, ainda, incitar nos alunos a exposição de suas percepções, compreensões e interpretações. Dessa forma, fundamentará o que diz Silva e Martiniak (2013, p. 60) “[...] a leitura só se torna significativa para o aluno quando ele decifra as palavras, apropria-se das ideias e fala sobre o que leu a seu modo, como ele interpretou o texto”.

Segundo Feitosa e Amaral (2006, p. 27) a abordagem do gênero Conto de Fadas no Ciclo de Leitura tendo por base o letramento literário se explica pelo fato de:

[...] ter uma estrutura simples (situação inicial, conflito, solução e situação final), com predomínio da ação, apresentação direta dos personagens, diálogos ágeis e textos enxutos que deixam muitas lacunas para serem preenchidas pela imaginação do leitor.

A ideia de despertar a imaginação dos leitores por meio destas práticas de leitura estabelece relações com as referências literárias e com a sociedade que os cerca. Assim, o professor despertará a imaginação de seus alunos e oportunizará reflexões comparativas entre o real e o imaginário, conforme afirma Giordano (2013, p. 6):

[...] uma relação baseada no prazer de poder apresentar um conto como uma porta para abrir o imaginário e também apresentar o mundo das diferentes culturas, pois se trata de oportunizar a apropriação (que o ouvinte faz) da palavra do contador, dando sentido a ela e integrando-a em seu universo pessoal.

Nesse sentido, além da expressão oral realizada diante dos questionamentos a produção textual incentivada ao longo das atividades desenvolvidas serão capazes de oportunizar o pontos de vista dos alunos, havendo, aqui, a intenção de estabelecer uma relação entre leitura e escrita, pressuposta pelo letramento literário, no qual os conhecimentos adquiridos fundamentam a elaboração de produções textuais e propiciam maior profundidade das ideias e argumentos estabelecidos (COSSON, 2012). Para tanto, os alunos poderão realizar essa produção de forma individual, ou com outros colegas, viabilizando uma interação inclusive com o professor quando o mesmo poderá ajuda-los diante das dificuldades que podem surgir nesse processo.

Tendo por base a propostas de recriação de um novo final, por exemplo, ou até mesmo recontar o conto lido e elaborar um novo conto, é importante valorizar a interpretação dos alunos, pois segundo Cosson (2012), a criação de sentidos do texto é representada pela interação, contribuindo para que se tenha uma compreensão mais significativa do texto. Logo, o letramento literário revela-se como um recurso pedagógico primordial no que se refere a tornar a leitura de fato significativa, além de propiciar aos alunos o estímulo a verbalizar sua compreensão, desenvolvendo sua habilidade escrita.

Portanto, o letramento é caracterizado, entre outros aspectos, por visar a construção de sentidos e ressignificar os hábitos de ler e escrever, tal abordagem possibilita que o educando tenha consciência dos significados, tornando a leitura uma prática social, capaz de desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas. Nesse sentido, sugerimos, a seguir, algumas atividades de produção nesse sentido.

1. RECONTANDO A HISTÓRIA

Diante de uma exposição dos clássicos, os alunos poderão escolher um dos contos de fadas e reescrever o enredo do mesmo, acrescentando ou retirando alguns aspectos da história ou personagem, bem como uma nova versão, como por exemplo, a Cinderela, do ponto de vista da madrasta ou de uma de suas irmãs.

O professor, enquanto mediador, pode auxiliar seus alunos fazendo indagações voltadas para a identificação dos elementos narrativos, como, por exemplo: O quê, Quem? Onde? Quando? Como?, além de instigar outras percepções como, por exemplo: Quem é o herói ou a heroína? O que ele/ela busca? Há a personificação do bem e do mal? Existem fadas, personagens encantados ou elementos relacionados a magia na história? Tais intervenções possibilitarão uma escrita coerente baseada na narrativa trabalhada outrora pelo professor em sala de aula.

É importante pedir aos alunos que observem alguns detalhes nessa proposta, como a diferença entre recontar de forma oral e fazê-lo na forma escrita e sugerir, ainda, que façam uma ilustração para a sua produção textual. Todavia, o professor deve perceber e sanar as dificuldades que podem surgir na turma, entregando trechos para completar ou até mesmo mostrar cenas da história que ajudem na produção. Por fim, valorize a produção dos alunos e até mesmo as ilustrações do jeito que conseguirem, pois tais fatores revelam as habilidades artísticas que eles possuem.

2. UMA NOVA HISTÓRIA

- Defina o protagonista da história e os demais personagens que farão parte de sua história e inicie sua narrativa com o famoso “Era uma vez...”
- Apresente os personagens e suas características. Não esqueça do perfil comum aos personagens nesse gênero, que em sua maioria são príncipes, princesas, fadas e bruxas.
- Escolha o lugar no qual ocorrerá a história;
- Crie um conflito para a história, pois este problema ou complicação será fundamental para o desenvolvimento do enredo que deve possuir, obrigatoriamente, início, meio e fim.
- Desenvolva os acontecimentos e os fatos da narrativa, mostrando como resolveram a situação e como a história terminou?
- Produza um final feliz ou surpreendente para os personagens da história.
- Não esqueça de atribuir um título interessante capaz de estimular os leitores.
- Por fim, faça uma ilustração que represente e amplie sua história.

3. EXPOSIÇÃO MÁGICA

- Criar um painel com o objetivo de expor as produções dos alunos no ambiente escolar;
- Promover VISITAS LEITORAS, onde os alunos possam ler suas produções em outras salas de aula para que todos, na escola, conheçam suas produções;

- Organizar um livreto com contos produzidos pelos alunos e promover uma noite de autógrafos com a presença dos pais e demais membros da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p.279-326, 1999.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 20ª ed. Tradução: Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- DEVIDES, Michelle M. A leitura na instituição escolar enquanto prática sociocultural. In: *Revista Espaço Pedagógico*, v. 16, n. 2, p. 94-107, julho/dezembro de 2009.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. “Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In: *Gêneros orais escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FEITOSA, Rosane Gazolla Alves; AMARAL, Juliana Reis do. *O conto como incentivo à leitura, análise e produção de textos*. São Paulo: UNESP, 2006.
- GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. In: *Construção Psicopedagógica*, v. 21, n. 22, 2013.
- HUBERT, A. Por uma nação de leitores. In: AMORIM, Galeno.(org) *Instituto Pró-Livro/Imprensa Oficial*. São Paulo, 2008.
- MEDEIROS, Adriana; BRANCO, Sonia. *Contos de fadas: vivência e técnicas em arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Edilaine Botão da; MARTINIÁK, Vera Lúcia. A leitura como uma prática social na escola: um estudo com alunos dos anos iniciais. In: *Revista Profissão Docente*, v. 13, n. 28, p. 58-69, janeiro/junho de 2013.
- SOUZA, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. In: *Boletim de Psicologia*, 2005, Vol. LV, n. 123, pp. 205-232.
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Contos_de_fadas
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Perrault
- <http://home.iscte-iul.pt/~fgvs/cendrillon.pdf>
- Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros com apresentação de Ana Maria Machado e Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges disponível em http://ftp.zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/trecho_ContosDeFadas_Bolso.pdf.

PARA O ALUNO

UNIDADE 2 – CONTO DE FADAS

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÃO

01. Você já ouviu falar em contos de fadas?
02. Para você: O que são contos de fadas?
03. Quais contos de fadas você lembra?
04. Onde ouviu e quem já contou um conto de fadas para você?
05. O que chamou mais sua atenção nos contos citados na questão anterior?
06. Quem era(m) o(s) autor(es) desses contos de fadas?
07. Que imagem(ns) passa(m) pela sua mente ao ouvir a palavra fada?
08. Onde podemos encontrar os contos de fadas no nosso cotidiano? Elas fazem parte do nosso cotidiano?
09. O que as imagens dos contos de fadas normalmente sugerem?
10. Que mensagens normalmente são transmitidas por narrativas desse gênero?
11. Sobre as Fadas, elas sempre fazem apenas o bem? Existem fadas do mal?

Sobre o autor: Charles Perrault

Charles Perrault (Paris, 12/01/1628– Paris, 16/05/1703) foi um escritor e poeta francês do século XVII, que estabeleceu as bases para um novo gênero literário, o conto de fadas, além de ter sido o primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura, o que lhe conferiu o título de “Pai da Literatura Infantil”. As suas histórias mais conhecidas são *Le Petit Chaperon rouge* (Chapeuzinho Vermelho), *La Belle au bois dormant* (A Bela Adormecida), *Le Maître chat ou le Chat botté* (O Gato de botas), *Cendrillon ou 77nterdisc pantoufle de verre* (Cinderela), *La Barbe bleue* (Barba Azul) e *Le Petit Poucet* (O Pequeno Polegar). Perrault também foi advogado e exerceu algumas atividades como superintendente do Rei Luis XIV de França. A maioria de suas histórias ainda hoje são editadas, traduzidas e distribuídas em diversos meios de comunicação, e adaptadas para várias formas de expressões, como o teatro, o cinema e a televisão, tanto em formato de animação como de ação viva.

Perrault recriou e reuniu as histórias presentes na memória do povo francês do século XVII, publicando-as sob o título *Histoires et contes du temps passé* (1697). Como afirma Edil Costa (1998, p. 31), “os contos de Perrault retornam inevitavelmente à tradição oral, o que permite, além de inúmeras possibilidades de inovações, que se aglutinem à tradição corrente em cada lugar onde chegam, instalando assim um processo infinitamente intertextual e intervocal, que torna cada vez mais difícil estabelecer filiações”.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: ESCREVA AS RESPOSTAS

1. COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- a) Vocês conheceram todos/as os/as personagens?
- b) Em que local a história se passou?
- c) Vocês gostaram do final da história?
- d) Por que a história tem esse título?
- e) O que podemos aprender com essa história?
- f) Qual personagem você achou mais interessante? Qual a sua importância para a história?
- g) O que mais chamou sua atenção nesse Conto de fadas?
- h) Que características do Conto de fadas você pôde perceber na história?

2. CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

Sobre as características dos contos de fadas, assinale apenas as alternativas corretas e justifiquem as incorretas:

- Sempre podem contar com a presença de fadas, além de personagens que possuem poderes mágicos, fazem ou sofrem efeitos de encantamentos;
- A problemática do conto geralmente é existencial (o herói ou a heroína busca a própria realização pessoal);
- Os obstáculos ou provas constituem-se num verdadeiro ritual de iniciação para o personagem principal;
- A tipologia é predominantemente descritiva, mas as sequências narrativas são comuns;
- Seguem a sequência clássica de estruturação textual (começo, desenvolvimento, fim);
- Não tem como função básica provocar a reflexão sobre alguns valores sociais;
- O título do conto nunca se remete à personagem principal da história;

3. ALÉM DO CONTO LIDO...

Faça a correspondência correta entre os trechos e os respectivos Contos de fadas:

(Cinderela)	Um menino foi ao mercado vender uma vaca e lá, um estranho lhe propôs trocar cinco feijões pela vaca. Ao chegar em casa sua mãe fica brava e o menino joga os feijões pela janela. Enquanto ele dormia, os feijões germinaram e aconteceu algo bem diferente dos feijões que costumamos plantar.
(Os três porquinhos)	Mamãe pata encontrou um estranho ovo no meio dos seus ovos enquanto vigiava sorridente os ovos de sua ninhada. De repente as cascas partiram e foram surgindo seus patinhos amarelos. Mas, faltava um ovo! Era maior e mais escuro do que os outros e continuava fechado, até que aquele começou a estalar e surgiu um filhote diferente.
(João e o pé de feijão)	Três animais construíram cada um a sua própria casa. Um deles construiu uma casa de palha, o outro de madeira e o outro de tijolo. Até que apareceu um lobo que queria comê-los.
(O patinho feio)	Uma jovem vivia com sua madrasta e as irmãs invejosas após a morte do pai, tornando-se empregada da casa e teve como amigos apenas os animais que a rodeavam. Mas um dia tudo isso mudou. Apareceu uma fada madrinha.
	Adaptado de http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53459

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ESCRITAS E ARTÍSTICAS)

- Faça um desenho representando o Conto de fadas;
- Escreva um conto de fadas utilizando outros personagens e os elementos característicos deste gênero.
- Produza uma dramatização da narrativa em estudo.
- Crie um novo final para a história justificando as mudanças no enredo da história.
- Com base nas características abordadas ao longo deste capítulo, crie um outro Conto de Fadas, ou elabore um reconto para a história apresentada.

OUTROS CONTOS DE FADAS – dicas para a pesquisa presentes em domínio público

- *O príncipe-rã ou Henrique de ferro*
- *A Bela Adormecida*
- *João e Maria*
- *Branca de Neve*
- *Rumpelstichen*
- *Chapeuzinho Vermelho*
- *O gato de botas*

- *Rapunzel*
- *Os sete corvos*

Todas as obras acima estão no livro *Contos tradicionais dos Irmãos Grimm da coletânea Alfabetização: livro do aluno / Ana Rosa Abreu ... [et al.] Brasília: FUNDESCOLA/SEFMEC, 2000* disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000589.pdf>

3.3 História de Aventuras

HISTÓRIA DE AVENTURAS

Robinson Crusóé – Daniel Defoe

PARA O PROFESSOR

É importante reconhecer que gêneros como o conto, originados da tradição oral, apresentam algumas variações que vão desde as narrativas populares até as narrativas maravilhosas ou fantásticas que podem ou não incluir as fadas, todavia utilizam o imaginário como pano de fundo. É sobre o gênero conto, especificamente aquele que apresenta histórias de aventuras, que apontaremos aqui as sugestões de atividades para *antes*, *durante* e *depois* da leitura.

Visando o estímulo a leitura dos cânones/clássicos para se apropriar da linguagem típica das histórias de aventura, reconhecendo o ponto de vista dos alunos sobre as concepções relacionadas ao herói e/ou atos heroicos, a sugestão deste gênero para o Ciclo de Leitura despertará o interesse dos alunos pelas histórias de aventura, sobretudo aquelas realizadas em alto mar, pois segundo Machado (2002, p. 83):

... o mar é uma excelente metáfora para a literatura, para os prazeres e desafios que ela nos traz, sua imensidão, sua variedade, sua profundidade, sua beleza sempre nova e mutante, sua capacidade de nos alimentar de forma quase infinita.

Diante disso, é preciso considerar o quanto “o mar e as histórias sempre estiveram associados a mente humana”, estabelecendo a possibilidade de fazer o leitor viajar, já que os elementos marítimos “recendem a maresia, têm som ambiente de velas drapejando o vento, madeira de casco estalando, ondas se quebrando nos rochedos.” MACHADO (2002, p. 83) e tudo isso remete ao modo divertido pelo qual a leitura pode ser realizada.

Outro fator importante nesse gênero, principalmente no que se refere ao reconto das narrativas, é a similaridade com as famosas histórias de pescador, comuns na tradição oral, cercada de exageros em narrativas que por vezes aumentam ou diminuem os detalhes, variando de acordo com o público, o tempo e o lugar onde vivem aqueles que contam e seus interlocutores, incorporando os modos de viver e o pensamento relacionados às épocas e regiões em que eram narradas.

É interessante ressaltar os relatos de viagem como uma das manifestações textuais que fazem parte da variante relacionada as histórias de aventura e tem por base a origem nas aventuras vividas por navegantes e descobridores, sobrevivendo aos perigos e situações tensas

se revelando heróis diante de acontecimentos por vezes trágicos, conforme ressalta Machado (2002, p. 84):

Ulisses não era apenas um guerreiro astuto, mas um exímio marinheiro. Sua *Odisséia* foi a primeira narrativa fascinante a atravessar os séculos fazendo a humanidade sonhar com as ondas, as sereias, as ilhas cheias de encantamentos. Na Bíblia a história de Jonas com a Baleia personifica, mas que qualquer outra, o pavor de monstros gigantescos e forças incontroláveis capazes de aterrorizar qualquer um, castigo divino e perigo absoluto, diante do qual o homem não tem qualquer poder.

Nesse sentido, a autora esclarece que não há fórmula nem receita para o contato com esses livros. No entanto, a abordagem com os clássicos tendo como abordagem específica as histórias de aventuras, é de suma importância, embora possam “ser apenas puro entretenimento, mas alimentam a imaginação de várias gerações de leitores” Machado (2002, p. 89).

Dessa maneira, esse capítulo apresentará suporte para o Ciclo de Leitura, tendo como sugestão a obra de Daniel Defoe, o que não impede a abordagem com outras obras de acordo com as adaptações realizadas pelo professor, bem como o uso das atividades deste material adaptadas para toda e qualquer narrativa de aventura.

Diante disso, que estratégia você pode empregar para surpreender o leitor além das propostas a seguir?

Planejamento: Trabalho com a obra *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, versão adaptada e disponível em http://www.editorarideel.com.br/wp-content/uploads/2015/07/MIOLO_Robinson-Crusoe.pdf. Mesmo adaptado e, por ser um romance, o material é um pouco extenso e sua leitura deve ser contínua ao longo de quatro semanas, dividindo uma quantidade iguais de capítulos por semana despertando a curiosidade da turma acerca dos próximos capítulos.

Objetivos: Estimular a prática de leitura com os clássicos literários, compreendendo a linguagem e a trajetória das narrativas de aventura, visando reconhecer a figura do herói e as características que possuem, no que se refere ao gênero em estudo.

Conteúdos: *Robinson Crusoe*

Duração: 30 min

Recursos: Texto: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe; Material para decoração do ambiente voltado para o tema heróis (barcos - objetos náuticos, em geral-, bonecos, capa, espadas,

escudos de plástico, papel, isopor ou brinquedos, máscaras dos personagens); Vídeo com adaptação de quaisquer histórias de aventuras ou sobre heróis.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados a seguir):

- Atividade de motivação;
- Leitura do Conto de Aventura;
- Interpretação da história;
- Debate sobre tipos de heróis;
- Atividades envolvendo as habilidades artísticas e tecnológicas.

Avaliação:

A avaliação será realizada a partir da participação do aluno durante as discussões acerca dos conceitos de herói, seu papel e as características dos contos de aventuras, além da disposição para a produção do vídeo ou seminário acerca do tema que serão apresentados posteriormente.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

Apresentação de vídeos sobre heróis, um deles pode ser o disponível em <https://youtu.be/hN1-N3RuMx4>

1. Quais os diferentes tipos de personagens presentes no vídeo?
2. O que eles têm em comum?
3. O que caracteriza esses personagens como heróis ou heroínas das histórias de aventura?
4. Você conhece outros personagens semelhantes aos do vídeo?
5. Para finalizar, como podemos definir um personagem do romance de aventura?

É importante ressaltar a semelhança mimética das histórias de aventura com os relatos de viagem, ambas podem ser conceituadas também como um modelo de *Bildungsroman* [Romance de Formação]. Além disso, o romance propriamente dito havia surgido no século anterior e, na época de Robinson Crusoé, ainda não se percebia o surgimento deste gênero, o que pôde ser visto décadas depois. Cabe aqui destacar o fato desta ser a primeira obra europeia a citar o Brasil. Ela enfatiza os desdobramentos do sistema colonial (inglês e português), por meio de uma forte relação entre literatura e contexto histórico. Na atualidade, esta obra tem se apresentado em uma perspectiva póscolonialista, como forma de crítica à sua visão imperialista, o que envolve racismo, de sorte que o personagem Sexta-Feira, por exemplo, tem se tornado um ponto de mudez do nativo ante o colonizador, sendo o encontro com Robinson Crusoé, um

paradigma do encontro colonial. O texto mais famoso resultante deste processo crítico e revisionista é o romance *Foe* (1985), do sul-africano Coetzee.

Além disso, tendo por base a abordagem de temáticas como o racismo, a relação entre os personagens Robinson Crusóe e Sexta-feira é de fundamental importância para o entendimento de suas origens históricas. É importante que o professor informe aos alunos sobre as adaptações no cinema e na TV, podendo ser utilizadas para fomentar os momentos de prazer e fruição.

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

- 1) O que você entende por História de Aventuras? Explique.
- 2) Você conhece algum história assim? Cite-a:
- 3) Você consegue dizer em que esse tipo de narrativa pode se diferenciar dos contos de fadas estudados anteriormente?
- 4) Você conhece a história de Robinson Crusóe?
- 5) Os personagens em uma História de aventuras são sempre heróis? Como você acha que esses personagens são?
- 6) Que aventuras você acha que serão vividas por Robinson Crusóe?
- 7) O que não pode faltar em uma história como essa? Por quê?
- 8) Onde você acredita que histórias como essa devem ocorrer? Que lugares faz você pensar em aventuras?
- 9) Você já viveu uma aventura? Descreva-a.

OPÇÕES DE LEITURA

É importante deixar claro que, para um melhor desenvolvimento do Ciclo de Leitura, além da discussão, o silêncio durante a contação/leitura de histórias é imprescindível para que os discentes possam escutar com precisão a narrativa e possam “viajar” diante da história que lhes é contada. A ideia é que ocorra uma interação com o texto nas discussões provocadas pelo professor, acerca das temáticas e sobre as pausas durante a leitura.

Assim, como se trata de um romance, a leitura pode ser feita por capítulos, seja na escola ou até mesmo em casa como extensão do Ciclo de Leitura, dividida por etapas ao longo das semanas (cerca de duas ou três), de modo que haja um suspense para a continuação dos acontecimentos. Além disso, a turma pode formar equipes para leitura e discussão entre eles, assim, cada grupo, pode intervir e complementar o que é interpretado da história lida. Nesse momento, de interação e exploração diante do texto literário, o enredo da narrativa será vivenciado podendo trazer a história para o contexto social dos leitores. Sobre o processo de

identificação com os personagens apontados como herói ou heroína e até mesmo diante dos conflitos abodados, Amarilha (2003, p. 53) afirma:

O jogo que o texto proporciona é de natureza dramática. Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro. Mas, do lado do palco também, ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e através desse jogo de espelho ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos, necessários à vida adulta.

Nesse sentido, a interação despertará bastante interesse durante o Ciclo de leitura, pois os alunos se mostrarão cada vez mais curiosos, e sua interação nesses momentos de leitura, sejam indagando, discutindo ou refletindo sobre o assunto culminarão com o fato de serem capazes de apontarem o final da história contada.

Não esqueça, caro professor, de provocar discussões acerca da concepção e das características do gênero romance, fazendo pausas ao longo da leitura e sem permitir que os alunos percam a linha da narrativa ou se mostrem entediados, diante deste momento de fruição, além de criar espaços para questionamentos que levem consideração as habilidades voltadas para compreensão e interpretação. Dessa forma, algumas proposições serão ressaltadas pelos próprios alunos ao longo da narrativa, como, por exemplo, a resolução dos conflitos antes mesmo da conclusão dos textos literários em estudo, já que no Ciclo de Leitura haverá mais maturidade e até mais atenção durante a história lida ou contada, revelando a eficácia tanto na oralidade como na escrita deste gênero.

Nesse sentido, é importante, muitas vezes, pensar na mudança do ambiente escolar, inclusive realizar essa contação de história em uma biblioteca ou outro espaço na escola, visando a presença de outros livros de natureza semelhante. Ter um ambiente específico para a realização das leituras proporcionará aos alunos mais interesse, além de um distanciamento necessário do ambiente comum a todas as aulas, permitindo-lhes dar mais “asas à imaginação” e ajudando-os a penetrar no mundo da fantasia das narrativas lidas.

Assim, algumas estratégias sugeridas, a seguir, fomentarão de fato a relação com o tema heróis e as aventuras vivenciadas pelos mesmos nas histórias e o reconhecimento dessas emoções no contexto da realidade dos alunos.

Por fim, é viável salientar ainda que *Robinson Crusóé* pode ser trabalhado, em especial, nos anos finais do Ensino Fundamental II, por representar um excelente subsídio para projetos

que envolvam as disciplinas da área de humanas, envolvendo os contextos políticos, históricos e sociais, bem como a língua inglesa e sua vertente literária.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

É importante esclarecer que as atividades/questionamentos propostos a seguir e também antes da leitura, levam em consideração a versão adaptada do romance e podem ser adaptadas de acordo com qualquer outra história de aventuras escolhida pelo professor para realizar o Ciclo de Leitura. Sua liberdade e criatividade sempre fazem diferença nesse trabalho. Assim, poderão ser utilizadas de forma oral, mas principalmente escrita as seguintes perguntas:

- 1) Quando se passa a história? Onde e quando nasceu o personagem principal?
- 2) Quais as consequências da desobediência de Robinson Crusóé aos seus pais?
- 3) Crusóé vendeu Xury ao capitão Português. O que vo cê achou dessa atitude dele?
- 4) O que era plantado na fazenda brasileira? Esse trabalho era pago? Como era sua relação com os empregados?
- 5) Por que Crusóé ia sempre ao navio naufragado?
- 6) Por que Crusóé tinha o desejo de subir no monte mais alto da ilha?
- 7) Para tentar sair da ilha Crusóé construiu uma canoa. O que aconteceu com ela?
- 8) Na ilha, Crusóé se alimentou de carne de pombo, tartaruga, porco-do-mato e cabra. E você, já experimentou algum desses alimentos? Se fosse você nessa situação, comeria essas carnes? Por quê?
- 9) Como Crusóé criava um rebanho de cabras?
- 10) A felicidade de Crusóé estava na ilha ou no mundo civilizado? Justifique com trechos da narrativa.
- 11) Crusóé preservava o meio ambiente? E você, tem preservado a natureza? Como?
- 13) Crusóé costumava chamar o índio de “criatura”? Por quê? Qual a sua opinião sobre isso?
- 14) Que trecho do livro mais chamou a sua atenção? Por quê?
- 15) Se você fosse um personagem dessa história de aventuras, voltaria para a Inglaterra ou ficaria na ilha?

PRODUÇÃO COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

As Histórias de Aventura se revelam essenciais quando se propõe reflexões acerca do ensino da literatura, pois ao atrair o aluno lhe oferece uma facilidade maior no que se refere a decodificar os textos e compreender a ideia central do texto, visto que há um interesse despertado. Nesse sentido, Cosson (2011) pontua que estabelecer estratégias para o ensino de literatura permitirá ao professor e ao aluno fazerem a leitura dos textos literários de forma significativa. Isso significa “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, 2011, p. 46)

Assim, o autor apresenta o seguinte postulado: “Adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores” (COSSON, 2011, p.47). Diante disso, o trabalho a ser desenvolvido com base nas perspectivas do Letramento literário, consideram os aspectos de transformação social, visto que a escola, é uma agência de letramento, pois pode sedimentar os conhecimentos de forma diversificada, abordando gêneros e utilizando estratégias que valorizem, inclusive, o conhecimento prévio dos alunos.

Na verdade, Zilberman (2008), dentre outros teóricos, ressalta a falta de contato efetivo entre os alunos e os textos literários, a não ser pelos modelos fragmentados apresentados pelo livro didático. Dessa forma, o trabalho com um clássico, embora utilizando um modelo adaptado, implementará o contexto literário nas atividades desenvolvidas na escola.

Logo, a abordagem de textos literários no trabalho com os gêneros visando as práticas de letramento desenvolve um patamar imaginativo e discursivo no que refere as histórias de aventuras. Para tanto, a realização de experiências como essas no Ciclo de leitura, representa uma importante proposta de inserção dos textos literários clássicos em sala de aula, possibilitando momentos de deleite para os alunos e incentivando-os a se constituírem como leitores autônomos e reflexivos, além de desenvolver a criatividade, a partir do que é lido. No entanto, é importante ressaltar que esse tipo de narrativa, na maioria das vezes, apresenta textos longos. Logo, se faz necessário iniciar com obras menores e ao longo do tempo perceber a curiosidade dos mesmos por obras maiores.

Com base na relação leitor-texto, Geraldi (2006, p. 92) explica:

O diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Desse modo, as sugestões de leitura aqui presentes devem considerar, sobretudo, o encantamento do aluno com a aventura que ele tem por escrito ou que lhe foi contada, se surpreender e causar emoções nos interlocutores – seus demais colegas, - viabilizando um momento de deleite dirigido pelo professor, mas oferecendo a liberdade de se emocionar diante das descobertas que as linhas narradas podem proporcionar.

PRODUÇÃO CULTURAL: BAILE À FANTASIA

Uma pesquisa deve ser feita sobre os tipos de heróis da literatura e construir fantasias para que os represente. Em um evento produzido no próprio ambiente escolar, os educandos apresentarão os personagens, suas histórias e irão propor questões acerca do contexto literário que os envolve. Tal pesquisa pode acerca dos personagens pode ser realizada em forma de seminários, desfiles, performances e/ou cartazes ou vídeos que possam caracterizar uma abordagem que permita a comunidade escolar conhecer e aprender sobre os heróis literários e os contos de aventuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1990.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Tradução e Adaptação Ana Maria Machado. São Paulo: Globo, 1995. (Grandes Clássicos Juvenis)
- GERALDI, João Wanderley. *Prática da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 2006.
- PARANÁ, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008, p. 57-75.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. São Paulo: Global, 2008.
<https://www.recantodasletras.com.br/contos-de-aventura>.
http://www.editorarideel.com.br/wp-content/uploads/2015/07/MIOLO_Robinson-Crusoe.pdf.
<https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01040>

PARA O ALUNO

UNIDADE 3 – HISTÓRIA DE AVENTURAS (*Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe)

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÃO

- 1) O que você entende por História de Aventuras? Explique.
- 2) Você conhece algum história assim? Cite-a:
- 3) Você consegue dizer em que esse tipo de narrativa pode se diferenciar dos contos de fadas estudados anteriormente?
- 4) Você conhece a história de Robinson Crusóé?
- 5) Os personagens em uma História de aventuras são sempre heróis? Como você acha que esses personagens são?
- 6) Que aventuras você acha que serão vividas por Robinson Crusóé?
- 7) O que não pode faltar em uma história como essa? Por quê?
- 8) Onde você acredita que histórias como essa devem ocorrer? Que lugares faz você pensar em aventuras?
- 9) Você já viveu uma aventura? Descreva-a.

Sobre o autor Daniel Defoe:

Nasceu em Londres em 1660, em St. Giles, Cripplegate, filho de James Foe, um mercador de velas. Ele mudou seu nome para Defoe por volta de 1695. Estudou na Morton's Academy for Dissenters, em Newington Green. Serviu como soldado na rebelião do duque de Monmouth, estabeleceu-se bem como mercador e percorreu toda a Inglaterra, assim como o continente. Escritor prolífico e versátil, produziu uns quinhentos livros sobre uma ampla variedade de temas, inclusive política, geografia, crime, religião, economia, matrimônio, psicologia e superstição. Gostava muito de representar papéis e se disfarçar, aptidão a que recorreu com grande efeito na qualidade de agente secreto, e, ao escrever, costumava adotar pseudônimos ou outra personalidade a fim de obter impacto retórico. Seu primeiro panfleto político conhecido (contra Jaime II) foi publicado em 1688, e seu muito vendido poema satírico *The True-Born Englishman* apareceu em 1701. Dois anos depois, Defoe foi preso por causa de *The Shortest Way with the Dissenters*, uma sátira a respeito do extremismo da High Church (Igreja Alta), encarcerado na prisão de Newgate e submetido ao pelourinho. Voltou-se para a ficção relativamente tarde na vida e, em 1719, publicou sua grande obra imaginativa *Robinson Crusoe*. Seguiram-se *Moll Flanders* e *A Journal of the Plague Year*, em 1722, e seu último romance, *Roxana*, em 1724. Daniel Defoe morreu no dia 24 de abril de 1731. Teve grande influência no desenvolvimento do romance inglês, sendo que muitos o consideram o primeiro verdadeiro romancista.

Adaptado de <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01040>

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: ESCREVA AS RESPOSTAS

- 1) Quando se passa a história? Onde e quando nasceu o personagem principal?
- 2) Quais as consequências da desobediência de Robinson Crusoe aos seus pais?
- 3) Crusoe vendeu Xury ao capitão Português. O que vo cê achou dessa atitude dele?
- 4) O que era plantado na fazenda brasileira? Esse trabalho era pago? Como era sua relação com os empregados?
- 5) Por que Crusoe ia sempre ao navio naufragado?
- 6) Por que Crusoe tinha o desejo de subir no monte mais alto da ilha?
- 7) Para tentar sair da ilha Crusoe construiu uma canoa. O que aconteceu com ela?
- 8) Na ilha, Crusoe se alimentou de carne de pombo, tartaruga, porco-do-mato e cabra. E você, já experimentou algum desses alimentos? Se fosse você nessa situação, comeria essas carnes? Por quê?
- 9) Como Crusoe criava um rebanho de cabras?
- 10) A felicidade de Crusoe estava na ilha ou no mundo civilizado? Justifique com trechos da narrativa.
- 11) Crusoe preservava o meio ambiente? E você, tem preservado a natureza? Como?
- 13) Crusoe costumava chamar o índio de “criatura”? Por quê? Qual a sua opinião sobre isso?
- 14) Que trecho do livro mais chamou a sua atenção? Por quê?
- 15) Se você fosse um personagem dessa história de aventuras, voltaria para a Inglaterra ou ficaria na ilha?

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ARTÍSTICAS)

Trabalhando a descrição

- Descreva Robinson Crusoe, detalhando suas características de acordo com seu entendimento da história narrada.
- Que outros heróis você conhece? Cite-os e descreva-os.

Experiência com tecnologia

- Faça um vídeo encenando experiências de algum herói da ficção ou apresentando um novo modelo de alguém capaz de viver grandes aventuras e coerentes com o contexto relacionado ao gênero textual estudado.

**OUTROS CONTOS DE AVENTURAS – dicas para a pesquisa presentes em
domínio público**

- *As viagens de Gulliver* de Jonathan Swift – Adaptação Cláudia Lopes
- *Os doze trabalhos de Hércules*, de Christian Grenier
- *As sete viagens de Simbad, o marujo*, de Peter Holeinone
- *Mar misterioso*, de Antonio de Albuquerque
- *Sonho de criança realizado*, de Boris Becker
- *Nas aventuras de um passeio*, de Roberto Barros
- *Terra de liberdade*, de Alex Raymundo

3.4 O Gótico



O GÓTICO

Conto: “O gato preto” – Edgar Allan Poe

PARA O PROFESSOR

Vivemos em um país extremamente folclórico, cercado de histórias que compõem uma cultura cheia de crendices e personagens diferentes do chamaríamos “normais”, principalmente se considerarmos as histórias ouvidas desde a infância sobre lobisomem e outros monstros, dos quais alimentamos um certo medo, até mesmo não confesso, depois de adultos. Contudo, essas narrativas se revelam como interessantes manifestações literárias, pois humanizam nossos medos ao passo que literariamente nos enriquecem culturalmente. A este respeito, Beghini (2010, p. 37) esclarece:

O terror é um gênero literário riquíssimo, pois mostra ao leitor o que não é convencional em narrativas, mas que está presente em cada um de nós. Todo ser humano, desde a infância, tem vários medos e os alimenta a cada dia, seja por desconhecer algo e persistir na ignorância, seja por vivenciar experiências traumáticas, seja através do medo alheio, que é divulgado e se torna de senso-comum. O medo, a principal sensação que se tem ao ler um livro de Edgar Allan Poe, de Stephen King ou de H. P. Lovecraft, por exemplo, é uma descarga enorme que causa considerável impacto físico-emocional no indivíduo. Portanto, as mensagens que o texto de terror nos transmite, sejam elas explícitas ou implícitas, serão gravadas irremediavelmente na memória, fazendo-nos muitas vezes até sonhar com tais situações macabras.

Na verdade, ao trabalhar as perspectivas góticas nas práticas de leitura, é preciso que haja um entendimento real destas narrativas, perpassando compreensões que vão além do terror, horror, obscuridade, entre outros conceitos ínfimos que possam surgir nesse sentido em relação às manifestações deste gênero. Assim, o gótico, “em sua vertente etmológica, é proveniente de godos, povo originário da Germânia tido no Ocidente como bárbaros e que, a partir do séc. III, ter-se-iam difundido pela Europa” Braz (2014, p. 100).

Considerando suas dimensões históricas, cabe aqui ressaltar suas características e manifestações. Ora, a literatura dita como gótica, sob os conceitos de Albuquerque e Santana (2018)³ vincula-se:

[...] a uma nova modalidade de poesia e prosa de ficção que surge em meados do século XVIII, no contexto do romantismo europeu, quando a cultura

³ Alguns trechos, neste trabalho, foram extraídos diretamente de sites. O objetivo é fornecer ao professor fontes confiáveis na internet, caso ele não disponha de material impresso suficiente para o preparo de suas aulas.

romântica vive profundas transformações políticas, econômicas e intelectuais, gerando certo desconforto e inquietação naqueles que buscavam resgatar o patriotismo primitivo, o culto à sensibilidade, à imaginação, à criatividade, ao fantasioso, [...] caracterizada pela inovação, espontaneidade, liberdade de pensamento e de expressão. Uma mistura de racional e emocional, de natural e artificial, de perfeição e imperfeição: a literatura gótica. Esta, também nos permite dizer que contempla as sombras, o macabro, o obscuro e o sobrenatural de tal forma que envolve o leitor a um mundo de mistério, fantasia, conflito e satisfação, sendo assim incentiva a desvendar outros caminhos e vencer os seus limites.

Diante disso, esse capítulo apresentará um dos clássicos do escritor americano Edgar Allan Poe (1809-49), por meio do qual você poderá instigar discussões interessantes com seus interlocutores sobre alguns termos como o terror, o horror e o gótico propriamente dito, considerando não só a literatura, mas o cinema e, culturalmente falando, no folclore brasileiro, extraindo de seu público algumas superstições, crendices e outros elementos que constituem nossa rica e diversificada cultura. A sugestão é que os passos propostos *antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura* sejam seguidos e/ou adaptados. Se possível, procure um ambiente “sombrio” para a realização do ciclo de leitura, descubra os temores que seus alunos possuem, e possibilite uma viagem cheia de suspense e conhecimento que o universo gótico pode oferecer.

Que estratégia você pode empregar para surpreender o leitor além das propostas a seguir?

Planejamento: Trabalho com o conto “O gato preto” (1843), de Edgar Allan Poe e o gênero gótico.

Objetivos: Trabalhar o gênero conto de terror e a abordagem gótica literária através do conto de Poe, enfatizando os elementos que provocam horror e terror em um texto gótico.

Conteúdos: Contos góticos.

Duração: 30 min

Recursos: Texto: “O Gato Preto”, de Edgar Allan Poe; Material para decoração do ambiente (cortinas escuras, aranhas e morcegos de plástico ou papel, máscaras de personagens como Drácula e Frankenstein); Vídeo curto sobre o gótico; Imagens e elementos góticos; Recorte de cartolina para a produção de marca-texto.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados a seguir):

- Atividade de motivação;
- Leitura do conto;
- Interpretação do conto;
- Relato de experiências;
- Atividade lúdica;
- Produções que possibilitem as habilidades artísticas e a escrita dos alunos

Avaliação:

Avaliação será dada a partir da participação do aluno nas atividades de leitura e discussões acerca do gênero e da obra trabalhada, além de apresentar por meio de produções escritas ou artísticas as sugestões práticas presentes neste material.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

Toda atividade em sala de aula requer uma motivação e, no caso da leitura, isso não é diferente. Contudo, a realização do ato de ler perpassa algumas etapas que fundamentam o modo de compreender e interpretar, conforme afirma Cosson (2007, p. 40):

Os modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear. A primeira etapa, que vamos chamar de antecipação, consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas sobre o texto quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.

Assim, com base na sequência básica elaborada por Cosson (2007), alguns detalhes são de fundamental importância para a realização deste ciclo de leitura. Desse modo, o professor poderá utilizar ou adaptar as sugestões a seguir:

- 1) Preparar uma sala ambiente, com cortinas ou adereços que deixem a sala escura e envolva por áudios que reproduzam miados de gatos.
- 2) Relatar crendices/superstições conhecidas e o por que delas.
- 3) Decorar o espaço com personagens de obras literárias góticas, como Drácula ou Frankenstein, por exemplo e itens que remetem ao terror/gótico.
- 4) Para instigar ainda mais a leitura, discutir o significado da cor preta e as superstições que existem em relação a mesma na cultura popular levando em consideração sua simbologia e

representação, inclusive sua relação com as características das trevas, dimensões inferiores e até o mundo subterrâneo, pois está sempre voltada para o mal e/ou infortúnio.

Nesse sentido, a criação e utilização de cenários diferenciados, bem como ocupar ambientes diferentes da sala de aula podem ser reconhecidas como ações que configuram as perspectivas de motivação apresentadas na sequência básica de Cosson (2007, p. 54):

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

É importante enfatizar o objetivo das atividades de pré-leitura, pois as mesmas devem atrair, motivar e introduzir a história a ser lida/contada com a realidade de seus interlocutores, promovendo um momento interativo, afinal, a leitura, segundo Geraldi (1997, p. 78), “se trata de um processo de interação entre o texto e o sujeito que o lê, e deve-se tornar “essa interação mais produtiva possível”. De acordo com Solé (1998, p. 114), elas podem ser ensinadas/trabalhadas “estratégias a serem utilizadas antes da leitura, denominadas atividades pré-leitura”.

Na verdade, essas atividades de pré-leitura têm por objetivo facilitar a compreensão do texto, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e o reconhecimento ou assimilação dos mesmos diante da atividade de leitura proposta, pois possibilitam a ativação de esquemas, que, de acordo com Taglieber & Pereira (1997, p. 74), “são modificados a cada vez que adquirimos um novo conhecimento, pois tudo o que aprendemos, aprendemos em função do que já sabíamos”.

Desse modo, Kleiman (1989, p. 13) compreende que a composição textual, “é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Assim, a construção de sentidos tem por base esse processo de interação e sobre as atividades que possibilitam isso (TAGLIEBER & PEREIRA, 1997, p. 75) ressaltam que:

as atividades de pré-leitura preparam os alunos para o conteúdo do texto, direcionam seus pensamentos, estabelecem expectativas para a leitura,

estimulam seu desejo por conhecer a história, aumentando sua curiosidade e, acima de tudo, proporcionando uma atividade intelectual desde o início do processo de leitura.

Na verdade, para Taglieber & Pereira (1997), podem ser utilizadas imagens e até mesmo slides nesse trabalho de pré-leitura; contudo, questionamentos permeados por perguntas e respostas ou até mesmo autoquestionamento não devem ser eximidos. Dessa maneira, o docente estabelece o ponto de partida e permite que os alunos verifiquem os detalhes até cruzar a linha de chegada da compreensão textual; Assim, o professor fará perguntas capazes de gerar discussões sobre o texto utilizado, suscitando previsões e até mesmo hipóteses instigando os alunos a expor o conhecimento que já traz consigo (SOLE, 1998).

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

- 1) O que você entende por gótico? Explique.
- 2) Você conhece pessoas que levam um estilo de vida gótico? Como elas são?
- 3) Você sabe alguma história ou assistiu a algum filme de suspense, com características góticas?
- 4) Você se interessa por esse tipo de histórias? Como são os personagens nelas? O que esses personagens góticos expressam?
- 5) Quando alguém conta esse tipo de história ou vem a sua mente imagens de vampiros, assombração ou até mesmo a ideia de morte você sente medo?
- 6) E sobre gatos, especificamente os pretos, você conhece alguma história?
- 7) Você já vivenciou algum medo ou histórias aterrorizantes?

OPÇÕES DE LEITURA

Ao introduzir à leitura, sugere-se que seja feita uma breve apresentação das características literárias do autor, pois trata-se de uma obra publicada no período entre 1833 a 1845, e representa um clássico, ora de horror, ora de literatura policial. Seus personagens representam um típico conflito entre a loucura e a lucidez, além disso, verifica-se a presença das relações lógicas promovidas por momentos de dedução e valorização do caráter intelectual, em busca da solução para os crimes narrados.

Ao ler o conto, o professor pode se apresentar como narrador da história, norteando sua narrativa pelo ritmo, utilizando pausas e algumas entonações misteriosas e assustadoras ao longo do texto narrado, pois tais características góticas precisam ser reconhecidas pelos alunos, além de atrair a atenção dos interlocutores, ansiosos pelo que vem a seguir na narrativa.

Além disso, ao contar a história, é importante fazer pausas que permitam aos alunos comentar os trechos e fazer inferências e, por fim, sugerir outros contos do mesmo autor e quiçá de outros que possibilitem ao aluno a realização da mesma de forma autônoma e comparativa, além de enfatizar o estilo do escritor. Na verdade, essas leituras posteriores precisam ser espontâneas, conforme aponta Cosson (2007, p. 62):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a ser cumprido, sem esquecer a importância do acompanhamento que não deve ser confundido com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Outra dica importante é o uso de recursos para a execução da leitura. Assim, o professor pode contar a história passando as páginas do livro físico e dispor ainda de imagens, objetos ou até mesmo bonecos representativos dos personagens citados, familiarizando o leitor com a história a medida que utiliza a representação dos seres que participam da narrativa e dos espaços citados.

Para tanto, não se pode descartar o processo de interação e, por fim, podemos sugerir uma leitura compartilhada ou até mesmo encenada pelos próprios alunos, onde os mesmos assumiriam as falas dos personagens e/ou do narrador para treinar, além da leitura, a desinibição e o relacionamento interpessoal, afinal, este momento coletivo e de compartilhamento amplia o processo de aprendizagem desenvolvido a partir do encontro entre o texto e o leitor, conforme salienta Cosson (2018, p. 168):

O ato de ler ou leitura física do texto é o encontro inalienável do leitor com a obra. Quando pensamos nesse encontro, costuma vir à memória as representações clássicas do leitor.[...] Essas imagens da leitura, como um processo individual e solitário tem muitas variações.[...] Por isso, para além de todas as formas de leitura individual e solitária, vamos destacar aqui a leitura coletiva e da voz. [...] Aqui o princípio básico é que todas as formas de ler valem a pena, desde que proporcionem um efetivo encontro entre o leitor e a obra.

Diante dessa prática de leitura escolar utilizada pelo professor, independente da estratégia utilizada, o Ciclo de Leitura estará considerando o aluno como um sujeito em constante construção e transformação, pois de acordo com os PCN de Literatura (2006, p. 67):

[...] a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. E é dessa troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

As atividades apontadas aqui como de *pós-leitura* foram elaboradas visando o entendimento da turma além da mera decifração do conto. Logo, perpassamos as habilidades de compreensão dos alunos, os quais apresentarão experiências pessoais em comparação com os fatos narrados além de revelar sua postura diante do que lhes foi apresentado. Nesse sentido, Marcuschi (2001, p. 56) esclarece:

A compreensão, portanto, não deve ser vista como sinônimo de extração e memorização de informações ou significados dados no texto. Ao contrário, a compreensão resulta da produção desses significados e, sendo assim, deve ser tomada como “um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual.

Diante disso, tendo por base tais propósitos alguns questionamentos se fazem necessário nessa atividade de pós-leitura:

- Como se chamava o gato preto da história?
- Quem narra a história? O narrador faz parte da história ou apenas observa?
- O narrador parece se transformar durante a história. O que causou essa transformação? Caracterize-o
- Que influências a trajetória do narrador sofre diante da transformação?
- Qual a razão para a mudança do narrador em seu comportamento?
- O que deixou o narrador com raiva?
- Por que o narrador praticou a ação de arrancar um olho do bichano?

- Os fatos narrados são reais ou fruto de alucinações?
- O narrador vive um conflito ao matar o gato Pluto, porém o mesmo não se repete quando acaba assassinando a esposa. Como você explicaria isso?
- Alguns animais sofrem maus-tratos. Você tem conhecimento de histórias que envolvem a violência contra animais na sua cidade?
- Que elementos góticos você pode destacar na história?

PRODUÇÃO COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Tendo por base a essencialidade da prática de leitura literária quando se fala em formação de leitores, entende-se que o letramento possibilita o desenvolvimento da criticidade e a transformação do sujeito que lê, denotando autonomia intelectual e humanizada. Dessa forma, Lajolo (1997, p.45), esclarece:

[...] é à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, seus valores e posturas por meio das quais o meio social desvela, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Portanto, as atividades de produção que são realizadas a partir das práticas de leitura demonstram o quanto estas estratégias utilizadas pelo professor ao trabalhar o contexto literário são eficazes ao identificar e/ou reconhecer as potencialidades da turma, principalmente por construir sentidos e ressignificar a relação aluno-literatura e, conseqüentemente, a habilidade de escrita. Conforme Cosson (2012, p. 30):

[...] é justamente para ir além da leitura que o letramento literário é essencial no processo educacional. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Pensando nessa relação com o aprendizado que envolvem o aluno e a linguagem, visando as práticas realizadas com base na utilização do texto literário, sugerimos que seja feita uma adaptação do conto lido – “O gato preto”, de Edgar Allan Poe – para os quadrinhos, conforme indicações a seguir, nesse material.

PRODUÇÃO: ADAPTAÇÃO DO CONTO PARA QUADRINHOS

Considerando os vários elementos presentes no texto do autor em estudo, como o clima de horror e suspense, bem como a possibilidade de expressar representativamente tudo isso por meio de diálogos ou imagens, o professor pode solicitar a adaptação da narrativa para os quadrinhos. Entretanto, é preciso lembrar nessa intervenção da importância de se criar uma harmonia entre as partes verbal e ilustrada no intento da captação de detalhes na narrativa. Nessa HQ devem ser representadas as expressões visuais e as cores góticas (violeta, preto, laranja, etc) com tom de terror, já o texto verbal perpassa as legendas e até mesmo os balões de fala, além de diálogos curtos.

Para enriquecer a adaptação que será produzida pelos alunos, orienta-se:

- Rerler o texto atenciosamente para abordar detalhes importantes;
- Reconhecer o contexto no qual a obra está inserida;
- Escolher momentos importantes da história para representar;
- Organizar a sequência dos quadrinhos, observando a quantidade e a ordem na produção;
- Criar legendas e os diferentes balões de pensamento e fala;
- Pintar de forma dinâmica e criativa os desenhos criados para representar a história;
- Esclarecer que os desenhos não precisam ser profissionais, mas representar o entendimento dos alunos, o que não impede de mostrar a estrutura uma HQ, a elaboração das cenas e os balões construídos para expressar os pensamentos, as falas e até mesmo algumas reações dos personagens.
- Apresente a turma um exemplo de conto para adaptação em HQ, entre elas podemos citar o modelo da HQ *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, da *Coleção Grandes Clássicos em Graphic Novel*, editora Desiderata. Caso não haja em sua escola, acesse <https://canaldoensino.com.br/blog/acervo-completo-de-historias-em-quadrinhos-para-download-gratis> para utilizar o acervo. Diante disso, leia com os alunos observando as seguintes indagações: Os personagens utilizam as mesmas falas? Houve alteração no enredo? Ele foi estendido ou suprimido? As imagens conseguiram expressar o que outrora estava escrito no texto?
- É importante que a conclusão desta estratégia se dê com a exposição dos trabalhos para avaliar as diferentes adaptações produzidas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Danielle de Fátima Gomes da Costa e SANTANA, Jucileide Maria de. *A Literatura Gótica: uma breve apreciação*. <http://www.arco.org.br/artigos/aliteratura-gotica-uma-breve-apreciacao/> acesso em 15.06.2018.
- BRAZ, Thiago. *O Passageiro das Trevas: O Antagonismo dos Pecados e a Desigualdade da moral em Frankenstein*. In: *Alumni*. v. 2. nº. 4 agosto- dezembro de 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine/Downloads/1761-6172-1-PB.pdf> Acesso em 06 out. 2018.

- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1997. 8 Revista Conhecimento Online – Ano 3 – Vol. 1 – Março de 2011 www.feevale.br/revistaconhecimentoonline.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias*. 1ª Ed. Tradução de Eliane Fittipaldi, Katia Maria Orberg. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TAGLIEBER, L. K; PEREIRA, C. M. *Atividades de pré-leitura*. Gragoatá, Niterói, (2): 73-92; 1 sem.1997
- TELES, Hanny Francly Passos. TELES, Luciano Everton Costa. *A literatura fantástica de Edgar Allan Poe: Histórias extraordinárias* disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000940.pdf> acessado em 28 de fevereiro de 2019.
- <http://pibidletrasfaccat.blogspot.com/2015/01/abordagem-do-conto-o-gato-preto-de.html> acessado em 09/11/2018
- http://www.editoradobrasil.com.br/portal_educacional/fundamental2/projeto_apoema/pdf/avaliativos/banco_de_questoes/portugues/8_ano/pap8_sugestao_atividade_unidade2.pdf acessado em 02/12/2018

PARA O ALUNO

UNIDADE 4 – O GÓTICO (“O gato preto,” de Edgar Allan Poe)

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÃO

- 1) O que você entende por gótico? Explique.
- 2) Você conhece pessoas que levam um estilo de vida gótico? Como elas são?
- 3) Você sabe alguma história ou assistiu a algum filme de suspense, com características góticas?
- 4) Você se interessa por esse tipo de histórias? Como são os personagens nelas? O que esses personagens góticos expressam?
- 5) Quando alguém conta esse tipo de história ou vem a sua mente imagens de vampiros, assombração ou até mesmo a ideia de morte você sente medo?
- 6) E sobre gatos, especificamente os pretos, você conhece alguma história?
- 7) Você já vivenciou algum medo ou histórias aterrorizantes?

Sobre o autor: Edgar Allan Poe

Tendo por base o perfil do autor, na obra *Histórias Extraordinárias*. Poe nasceu em Boston, em 19 de janeiro de 1809, no seio de uma família escocesa-irlandesa, filho de atores fracassados que morreram tuberculosos em 1811. Teve a infância marcada pela insegurança e amargura.

No estudo denominado *Edgar Allan Poe, sua Vida e sua Obra*, o poeta francês Baudelaire afirmou: “Existem destinos fatais, homens que trazem escrita, em caracteres misteriosos, nas rugas sinuosas de sua testa, a palavra, azar”.

Poe foi acolhido e criado por Francis Allan e o seu marido Jonh Allan, um mercador de tabaco bem sucedido em Richmond. Poe estudou em Londres, frequentou a Universidade de Virginia na qual foi expulso por seu estilo boêmio e aventureiro.

Depois que Francis e John Allan faleceram, Poe mudou-se para a casa de uma tia em Baltimore e casou-se em segredo com sua prima Virginia Clemm de 18 anos, e foram morar em Nova Iorque. Poe começa a consumir álcool excessivamente quando Virginia, sua esposa soube sofrer de tuberculose, e que a tornou inválida e levou-a morte. E dois anos depois, Poe foi encontrado nas ruas de Baltimore em tremendo delírio. Na ocasião ele usava roupas que não eram suas, mas, nos quatro dias que precederam sua morte, não se conseguiu informações consistentes do que haveria acontecido. Suas últimas palavras, misteriosas foram: "Está tudo acabado: escrevam Eddy já não existe".

(http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=15094)

Surgiram várias causas a respeito da morte de Poe, improvas, sendo bastante comum a embriaguez. Há teorias também propostas ao longo dos anos como a diabete, raiva, sífilis e doenças cerebrais raras.

Sobre sua obra, é viável ressaltar que Edgar Allan Poe escreve perfeitamente o horror, o terror psicológico e o suspense, sempre acompanhados do sobrenatural. Fascinando e prendendo toda atenção do leitor, fazendo com que ele imagine o momento, o lugar e a situação como se o próprio estivesse presente na obra, vivendo-a.

Fonte: Artigo: A LITERATURA FANTÁSTICA DE EDGAR ALLAN POE: HISTÓRIAS EXTRAORDINÁRIAS⁴.

⁴ “A literatura fantástica de Edgar Allan Poe: histórias extraordinárias,” escrito por Hanny Francy Passos Teles e Luciano Everton Costa Teles, que tem por objetivo analisar o fantástico na literatura, mostrando as características deste estilo literário e revelando o estilo de Poe através dos aspectos em comum nos contos presentes na obra *Histórias Extraordinárias* disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000940.pdf>

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: ESCREVA AS RESPOSTAS

- Como se chamava o gato preto da história?
- Quem narra a história? O narrador faz parte da história ou apenas observa?
- O narrador parece se transformar durante a história. O que causou essa transformação? Caracterize-o
- Que influências a trajetória do narrador sofre diante da transformação?
- Qual a razão para a mudança do narrador em seu comportamento?
- O que deixou o narrador com raiva?
- Por que o narrador praticou a ação de arrancar um olho do bichano?
- Os fatos narrados são reais ou fruto de alucinações?
- O narrador vive um conflito ao matar o gato Pluto, porém o mesmo não se repete quando acaba assassinando a esposa. Como você explicaria isso?
- Alguns animais sofrem maus-tratos. Você tem conhecimento de histórias que envolvem a violência contra animais na sua cidade?
- Que elementos góticos você pode destacar na história?

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ESCRITAS E ARTÍSTICAS)

- Faça um marcador de página em formato de gato. Use a criatividade.
- Escreva um parágrafo descrevendo o gato Pluto, atribuindo-lhe características físicas e psicológicas.
- Transforme o conto lido em uma História em quadrinhos. Seu professor orientará esse trabalho a partir da apresentação de outros contos em HQ's.
- Pesquise sobre o estilo gótico nos dias atuais.
- Faça uma exposição com os demais alunos fantasiados de personagens góticos de obras literárias, como monstros, vampiros, caveiras, fantasmas, a figura da morte e etc. Decore o ambiente onde a exposição será realizada com velas, imagens de lápides, bonequinhos de anjos e um caixão se possível. Além disso, ofereça guloseimas como: dedos de bruxa de marzipan, salsichas mumificadas, olhos esbugalhados comestíveis, bolinhos de cérebro, brownie de cemitério, caveiras de *marshmallows*, etc.

OUTRAS OBRAS GÓTICAS: LEIA-AS E VEJA OS FILMES

- “Aqueda da casa de Usher” - Edgar Allan Poe
- *Frankenstein* - Mary Shelley*⁵
- *Moby Dick*, de Herman Melville*
- “O papel de parede amarelo” – Charlotte Perkins Gilman

⁵ As obras com o seguinte destaque (*) foram adaptadas para o cinema.

- “Nas trilhas do terror” - Antônio Portilho
- “Banquete de vampiros” - Antônio Portilho
- “Vlad” - Otávio Alves
- “O doce abraço da escuridão” - Alan Thanatos
- “Anjos sombrios” - Fernanda Xerez (Flor do Deserto)
- “Confissões de uma morta viva” - Luiza Bruun

3.5 Literatura em Quadrinhos

LITERATURA EM QUADRINHOS

Adaptação: *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antonio de Almeida

PARA O PROFESSOR

Levando em consideração os Quadrinhos como uma forma de se comunicar e que carrega consigo inúmeras abordagens culturais e sociais representando, por vezes, o perfil sociocultural de seus leitores, a utilização deste gênero é importante para a percepção de informações relevantes sobre literatura e cultura. Além disso, são capazes de enriquecer os conhecimentos apreendidos pelos alunos, visto que constituem uma modalidade textual com características específicas.

Dessa forma, se faz necessário compreender sua concepção, origem, e reconhecer sua diversidade, pois podem apresentar aventuras em série de um determinado herói (como a série *Super Homem* e as histórias de heróis, de modo geral), entretenimento variado (*Tio Patinhas*⁶, *Mônica*, etc), as quais, por vezes, abordam temas importantes para a sociedade, como o combate à dengue, etc.

As Histórias em Quadrinhos (HQs) atraem e cativam milhões de leitores desde o século XIX se tornando um importante meio de comunicação, ao ponto de atingirem as mais variadas classes sociais, em virtude dos temas e assuntos abordados, se revelando uma fonte de informações e sendo capaz de provocar reflexões entre os leitores.

Na verdade, são narrativas que apresentam elementos visuais, escritas e permeadas por imagens sucessivas, possuindo características diferenciadas em relação a outros meios de comunicação. Diante disso, Vergueiro (2005, p37) ressalta dois códigos que são inerentes as HQs: “o linguístico (palavras utilizadas na narrativa, expressões dos personagens e representação dos sons) e o pictórico (representação de pessoas, objetos, meio ambiente e etc)”.

Assim, é preciso compreender que a origem desta manifestação textual está nos tempos primitivos, quando os chamados homens das cavernas narravam suas aventuras e seu cotidiano por meio de desenhos desajeitados (inscrições rupestres) nas paredes das cavernas que habitavam. Tais representações podiam ser em baixo relevo ou a base de pigmentos que eles próprios extraíam da natureza.

Contudo, além da arte rupestre, podemos citar outras formas textuais como A Coluna de Trajano construída em 113 d.C na Antiga Roma, medindo aproximadamente 38 metros de altura. Tal monumento é constituído por figuras em alto relevo e descrevem as batalhas

⁶ Algumas histórias deste grupo de quadrinhos, constituem-se adaptações de textos clássicos da literatura, personificados nos heróis da série, como no caso da adaptação de *A Christmas Carol* [Conto de Natal], de Charles Dickens, em que Tio Patinhas é o protagonista do romance inglês, Ebenézer Scrooge. Nestes casos, cada personagem da série infantil personifica algum personagem do hipotexto.

vitoriosas contra os Dácios pelos militares romanos. É válido ressaltar que essa narrativa visual é em espiral desde sua base até o topo e utiliza meios artísticos revolucionários para o seu tempo (PEREIRA, 2013).

A Tábua de Protat também pode ser citada, pois corresponde a um pedaço de madeira esculpida em 1370 e representa um dedo levantado de um centurião romano, diante do Calvário, em direção à cruz ao declarar: “Vere fillius Dei erat iste” [Sim, na verdade este homem era o Filho de Deus], correspondente ao papel de balões nas falas dos personagens, pode ser considerada, por excelência, a precursora da ideia daquilo que seria as HQs atualmente e, até mesmo, a primeira xilogravura ocidental representando a crucificação de Cristo. Há, ainda, um imenso tapete produzido no século XI, medindo cerca de 70 metros de comprimento, e meio metro de altura, encontrado na Tapeçaria de Bayeux, bordado sobre linho com lã tingida de vários pigmentos vegetais, apresentando 58 cenas narradas em latim, referentes à conquista normanda da Inglaterra.

Tais obras tem em comum a representação por meio de imagens, originando uma nova forma de comunicação que utilizava elementos visuais para a descrição das narrativas orais. Entretanto, não era suficiente para definir o que hoje chamamos de quadrinhos, como elementos que estabelecessem a possibilidade real de compreensão dos significados e sentido das mensagens representadas. Foi assim, que o uso da escrita acabou se tornando uma espécie de complemento para essa forma de comunicação.

Nesse sentido, os elementos aqui citados como ponto de partida para o que hoje definimos como HQ e a diferença está, justamente, nas características próprias, bem como as temáticas exploradas. Temos como exemplos, os balões, as onomatopeias, os quadros (ou molduras), etc. Com base nisso, Iannone (1994 *apud* SANTOS 2010, p. 14-15) destaca que:

[...] o balão é um recurso peculiar, contendo textos ou imagens, correspondentes aos diálogos dos personagens, seus pensamentos e sonhos. A legenda nas HQs representa a voz onisciente do narrador, e suas funções mais comuns relacionam-se com o início da história e com a ligação entre um quadro e outro. Outro destaque dos quadrinhos são as onomatopeias, signos convencionais que retratam um som por meio de caracteres alfabéticos.

Na realidade, em relação a popularização das HQs, é importante citar que se deu em virtude das caricaturas publicadas em meios de comunicação da época como jornais e revistas,

visto que nos Estados Unidos e na Europa esse gênero surgiu, de fato no final, contudo, foi somente no século XX que se consolidaram como meio de comunicação capaz de atingir públicos de todas as massas no mundo inteiro.

Diante disso, há de se pensar no novo significado agregado às HQs, como esclarece Calazanas (1998, p. 94)

Essas passam a se apresentar como revelação cultural de um povo, dividindo espaço com outras formas de arte como o cinema, a literatura, as artes cênicas, as artes plásticas e etc, devendo fazer parte dos bens culturais e do patrimônio artístico de uma nação.

Todavia, deve-se lembrar a importância das mudanças ocorridas ao longo do tempo nas HQs a influência das mesmas na composição do gênero em si e em suas perspectivas de circulação no meio social, inclusive deixando de serem reconhecidas pelo caráter pejorativo ou preconceituoso que a elas foram agregadas tanto na Europa quanto no Brasil, visto que muitos consideravam este gênero como uma distração negativa e capaz de atrapalhar a aprendizagem dos alunos. Entretanto, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, defende o uso e a integração de diferentes linguagens tanto no ensino fundamental como no médio (BRASIL, 1996), abrindo espaço para as HQs.

Inicialmente, Vergueiro (2005, p.24) destaca que:

pais e educadores viam com muita desconfiança a leitura de quadrinhos por parte de seus filhos e alunos, imaginando que isto pudesse prejudicar seu desenvolvimento intelectual ou contribuir para afastá-los de leituras mais nobres”. Contudo, o interesse crescente dos estudiosos pelas histórias em quadrinhos, principalmente a partir da década de 60, bem como a realização de pesquisas sérias e bem alicerçadas, acabaram demonstrando que boa parte dessas barreiras não possuía qualquer fundamento científico, consistindo em preconceitos totalmente desprovidos de comprovação.

Santos (2010, p. 10) argumenta que “HQs também podem ser publicadas em diversos veículos e formatos, características que afetam tanto sua forma como seu conteúdo”. Como por exemplo, tirinhas, gibis, charges, cartuns e etc Vergueiro (2005, p. 27) destaca os seguintes formatos:

Gibis – normalmente destinados ao público infantil e juvenil, com baixo preço e pouca durabilidade; Álbuns e edições encadernadas – publicados em edições únicas, com um custo mais alto, devido a sua qualidade de impressão e encontrados normalmente em livrarias; “Graphic novels”, maxi e minisséries – semelhante aos álbuns e edições encadernadas, que buscam dar um tratamento diferenciado aos personagens; Quadrinhos em jornais – o berço das HQs, que continuam até os dias atuais, e que dificilmente são publicados em outros formatos; Fanzines – feitas por aficionados, colecionadores ou artistas iniciantes; Publicações variadas – quadrinhos usados em publicidade, propaganda política, livros didáticos, entre outros. Todas essas variações de publicação podem ser encontradas em diferentes ambientes e apresentam um público bastante diversificado.

As informações presentes nas Histórias em Quadrinhos podem refletir questões sociais e geram conhecimento ao seu leitor, sobretudo porque as propostas presentes nesse material visam o deleite e a fruição. Assim, este passa a ser um recurso importante para a disseminação do conhecimento e tendo como resultado o aprendizado, distanciando-se da concepção que relacionava seus textos a mera diversão.

Nesse sentido, é importante destacar que o próprio livro didático faz uso de fragmentos deste gênero e ao longo de suas unidades apresentam charges, tirinhas, cartuns, charges, gibis, mangás, romances gráficos, entre outros, na abordagem dos mais variados temas visando a compreensão, interpretação, e até mesmo questionar o humor e os elementos gramaticais presentes nas falas.

Cabe aqui ressaltar que as narrativas em quadrinhos não estão limitadas a um determinado público-alvo, afinal apresentam diferentes temáticas e discutem assuntos diversos ao longo de textos multimodais dotados de informações verbo-visuais, pois são constituídas com diálogos e imagens, dinamizando a leitura intercalada por falas e observação das ilustrações presentes.

Entretanto, é viável salientar que em relação à utilização desse gênero, há uma discussão sobre o fato de considera-lo um bojo de textos literários, visto que em sua maioria, as histórias não representam o viés de literatura que se espera, como na leitura de um conto ou romance, do tipo canônico, por exemplo, notadamente porque, também no caso das adaptações, não apresentam um aprofundamento das obras representadas.

Na verdade, tal polêmica se deve aos contextos de prosa e poesia que divergem da estruturação presente nos quadrinhos, já que estes, possuem, por vezes, mais ilustrações do que textos e suas falas são fragmentadas em balões. Dessa forma, há quem considere as histórias em quadrinhos uma mídia à parte da literatura. Contudo, a questão não é a definição literária,

mas entender que esse gênero não é melhor ou pior que o romance, apenas diferente e que tais diferenças podem corroborar para o aprendizado dos educandos.

Diante disso, como utilizar os quadrinhos nas atividades de leitura? Sugerimos aqui norteamentos para o trabalho com esse gênero na execução do Ciclo de Leitura fomentando um trabalho diferenciado no que se refere a construção de sentidos e viés literário em uma história ilustrada e que possibilite uma dinamicidade maior para sua leitura.

Planejamento: Atividade de leitura em quadrinhos utilizando a adaptação da obra “Memórias de um sargento de milícias,” de Manuel Antônio de Almeida.

Objetivos: Reconhecer obras literárias clássicas e sua abordagem em quadrinhos, enfatizando as características deste gênero e promover a leitura e a literatura de forma lúdica para os alunos.

Conteúdos: Literatura em Quadrinhos; Obra: adaptação de “Memórias de um sargento de milícias” de Manuel Antonio de Almeida, feita pelo adaptador Indigo da Editora Escala Educacional, disponível no link <https://literaturaufalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-memorias-de-um-sgt-de-milicias-manuel-antonio-de-almeida.pdf>

Duração: 30 min – Contudo, os alunos poderão realizar essa leitura de forma diferenciada e além do espaço da sala de aula, utilizando até mesmo o período de duas a três semanas no Ciclo de Leitura. Os próprios alunos poderão contar a história e apontar os momentos mais interessantes.

Recursos: Obra completa em quadrinhos ou partes da história intercalando a leitura com os alunos e os acontecimentos nas páginas distribuídas entre eles; Acervo de obras literárias; Coleções de quadrinhos (revistas, gibis, charges, tirinhas); Imagens e elementos da narrativa; Recorte de papel A4 em formato de tirinhas.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados a seguir):

- Atividade de motivação;
- Leitura da obra;
- Interpretação da história;
- Relato de experiências;
- Atividade lúdica;
- Produções que possibilitem as habilidades artísticas e a escrita dos alunos

Avaliação:

A avaliação será realizada com base no compromisso do aluno em ler e contar a história, demonstrando sua impressão visual e escrita oportunizada pelo gênero trabalhado, além de contribuir com as discussões acerca dos temas tratados na narrativa.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

As manifestações desse gênero atingem todos os níveis da sociedade. A imagem associada à palavra exerce grande fascínio entre os seus leitores. Geralmente, eles são adeptos desde a infância, contudo, este público não se restringe ao sexo masculino ou a faixa etária infantil e/ou infanto-juvenil, visto que há alguns adultos que leem semanalmente ou ainda que raramente em virtude da rotina de vida a qual estão submetidos.

Dessa forma, a utilização deste gênero na prática do Ciclo de Leitura fará o aluno se sentir realizando uma atividade rotineira e “viajando para um tempo bem próximo”: sua infância, na qual ele conheceu personagens marcantes como os heróis, vilões e se divertia acompanhando suas histórias, enquanto folheava revistinhas que lhe revelavam a descoberta da leitura.

Tais vivências permitem o conhecimento de temas variados e a visualização de debates e discussões sobre os mesmos, possibilitando a interação como nível de participação nesse contexto. Estamos falando aqui de um hábito, um momento de lazer, provocado pela leitura e sem obrigatoriedade.

É justamente com base nisso que a leitura deve ser abordada nesse momento, um momento de prazer e diversão, cheio de imagens e balões possibilitando aos leitores não apenas reconhecer essa manifestação textual, mas descobrir a literatura, seus clássicos e despertar um interesse maior pela leitura literária ao se deparar com a mesma em forma de quadrinhos.

Assim, as Histórias em Quadrinhos relacionadas à literatura, proporcionam informações dos mais variados temas ao seu leitor. No entanto, as atividades de motivação precisam deixar isso muito claro, para que tal abordagem faça realmente sentido aos leitores. Por exemplo:

- 1) Combinar com os alunos para trazerem as revistas em quadrinhos que já leram e possuem em casa;
- 2) Utilizar as histórias em quadrinhos encontradas nos livros didáticos, em outros exemplares do acervo da biblioteca da escola ou em volumes existentes nos sebos da cidade;
- 3) Proporcionar momentos de leitura livre utilizando apenas quadrinhos, possibilitando até mesmo a troca das histórias entre os alunos.
- 4) Vídeo mostrando personagens que saíram dos quadrinhos para a TV e o cinema; Heróis dos quadrinhos que foram consagrados no cinema - Jornal Futura - Canal Futura Disponível no link <https://youtu.be/EEFgFy5xmJQ>
Um papo sobre literatura, cinema e quadrinhos com Lourenço Mutarelli Disponível no link <https://youtu.be/n724Ts3Irdw>
- 5) Organizar uma exposição com clássicos da literatura para que os alunos conheçam as obras antes da abordagem dos quadrinhos.

É importante salientar aqui que o professor pode fazer uso desse momento para expandir as informações, como mostrar obras e personagens que adentraram outras formas de comunicação e se transformaram em novelas, séries de TV, e no cinema, possibilitando ao aluno uma acessibilidade maior a todos os elementos inerentes às obras e aos personagens representados nos quadrinhos.

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

- 1) Quem gosta de ler HQs?
- 2) O que normalmente você lê?
- 3) Tem algum(ns) personagem(ns) preferido(s)? Cite-os
- 4) Qual tipo de história chama mais a sua atenção nos quadrinhos? Por quê?
- 5) Você conhece ou gosta de clássicos da literatura? Se sim, cite-os.
- 6) É mais interessante para você ler a história em forma de quadrinhos? Por quê?
- 7) Sobre o que se trata, em sua opinião, a obra *Memórias de um sargento de milícias*? Por que você chegou a essa conclusão?

OPÇÕES DE LEITURA

A leitura da história em quadrinhos pode ser feita de forma dialogada, assim o professor pode ser o narrador e os alunos seriam os personagens ao longo da narrativa. Dessa forma, o momento ocorreria de forma mais lúdica e prenderia a atenção de todos a cada momento da história. Outra forma a ser utilizada seria a leitura do professor com a indicação das imagens e balões, características específicas do gênero que representam a identidade visual e escrita da história.

O Ciclo de Leitura deve considerar, sobretudo, o aluno como um sujeito em constante construção e transformação além de sua percepção diante das falas e imagens. Daí a importância de trabalhar esse gênero fomentando ainda discussões dos mais variados temas conforme a literatura tem promovido em sua abordagem.

Para tanto, a leitura pode ser feita do próprio texto, facilmente encontrado nos links <https://literaturaufalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-memorias-de-um-sgt-de-milicias-manuel-antonio-de-almeida.pdf> e na obra *Literatura Brasileira em Quadrinhos – Memórias de um sargento de milícias*, da editora Escala Educacional, observando alguns detalhes necessários a uma boa contação de história como ritmo, pausa e entonações não esquecendo de discutir sobre a moral presente na mesma.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

Levando-se em consideração a literatura em quadrinhos como uma estratégia para tornar a leitura mais acessível, simples e de fácil entendimento, façamos o preenchimento de uma mini ficha de leitura:

- Como é o personagem Leonardo(Pai)?
- Como é o personagem Leonardo(Filho)?
- O que torna o protagonista da história um herói? Justifique?
- Que outros personagens são citados na história? Qual a sua importância para a narrativa?
- O que mais chamou a atenção nessa leitura literária? O tempo, os personagens, os fatos? Descreva.
- Um marco na narrativa são as relações. Explique como se mostram os relacionamentos abaixo:
 - a) Leonardo e seu padrinho;
 - b) Leonardo e sua madrinha;
 - c) Leonardo e Luisinha;
 - d) Leonardo e D. Maria;
 - e) Leonardo e o Major Vidigal.

PRODUÇÃO COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Levando em consideração o desenvolvimento das competências e até mesmo das habilidades dos leitores, propiciados pela interação promovida pelo professor e norteado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é importante ressaltar a função de organizar e transmitir ideias por parte da literatura, que apresenta histórias e pressupõe situações interativas, nas quais os interlocutores expressam suas opiniões diante das histórias que lhes são apresentadas. Assim, a leitura como prática social se revela, nesse contexto interativo, permeado pelo objetivo da escola de garantir essa aproximação que, por vezes, parece falhar, pois o interesse pela leitura literária não é tão comum quanto deveria entre os alunos.

Embora alguns alunos já conheçam manifestações do gênero, sejam familiarizados com a linguagem verbal e não-verbal apresentadas por ele e reconhecem os diálogos desenvolvidos nos balões, a utilização das HQs representa um importante recurso nas práticas de letramento.

Trata-se, na verdade, de um hipergênero, visto que é composto por diferentes gêneros independentes (charges, cartum, tirinhas e etc), mas que estão unidos por elementos comuns, como a divisão em quadrinhos, os balões e as ilustrações. Vergueiro (2010), ressalta a necessidade de decodificar as múltiplas mensagens, possibilitando melhores resultados da utilização dos mesmos, por parte do professor, como por exemplo, a habilidade de relacionar

os códigos verbais e não-verbais, visto que cada um deles ocupa “um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude” (VERGUEIRO, 2010, p. 31).

É importante lembrar a presença deste gênero nas páginas do livro didático, contudo, o objetivo de identificar o humor na tirinha se revela simplório demais diante da infinidade de atividades que o texto pressupõe e é capaz de enfatizar o espaço literário oferecido pela escola.

Vergueiro (2010) ressalta o fato deste gênero atrair o aluno em virtude de ser ilustrado, no entanto, é essencial reconhecer a importância dos recursos utilizados no mesmo como a montagem dos quadrinhos, as figuras utilizadas, as metáforas visuais, entre outros detalhes, como o traçado e o estilo das letras e dos desenhos, bem como as cores, conforme Ramos (2010) acrescenta acerca da linguagem verbal. Deve-se destacar a representação das falas nos quadrinhos, que é a manifestação oral do que está representado nas imagens, bem como a onomatopeia que farão mais sentido no processo de aprendizagem dos leitores.

Diante disso, ao se referir aos grandes clássicos da literatura, a ideia que perpassa a imaginação dos alunos está associada a compra de livros, porém é comum vê-los estocados na estante, diante do volume ou complexidade, causadoras de uma severa preguiça entre leitores. Assim, o lançamento na versão em quadrinhos visa uma leitura muito mais rápida e dinâmica, mesmo que direcionada para o público infantil, como muitos pensam, porém representa a oportunidade de reler a história de forma mais fácil e ágil quando nos referimos aos demais tipos de públicos.

Essas publicações, sejam elas de obras consagradas da literatura nacional e/ou internacional chamam a atenção pela narrativa visual e textual, as inferências e interpretações capazes de fomentar o letramento de uma forma eficiente, seja no sentido de propor dramatizações das histórias lidas, debates e até mesmo produção de histórias em quadrinhos, seja de histórias já conhecidas ou novas aventuras criadas pela turma.

Acerca da abordagem literária, Bloom (2001, p.49) defende:

...somente a leitura intensa, constante, é capaz de construir e desenvolver um eu autônomo”. Portanto, a leitura, em geral, e o texto literário, em particular, levam o leitor a descobrir-se e a descobrir os outros; a entender e questionar o mundo ao seu redor; a emocionar-se, surpreender-se, indignar-se, desequilibrar-se e equilibrar-se.

Assim, de acordo com Henriques (2011, p.50):

... o leitor é um consumidor que, quanto mais experimenta as várias perspectivas oferecidas pelo texto e relaciona diferentes visões e padrões uns aos outros, mais coloca a obra em movimento, deslocando-se juntamente com ela. Partindo-se do pressuposto de que a posição virtual da obra é entre o texto e o leitor, sua atualização é claramente o resultado de uma interação entre ambos.

Ora, considerando as mudanças na sociedade, a adaptação de uma obra longa e clássica para esse formato gráfico, Machado (2002, p. 11-2) afirma que é importante a aproximação dos jovens leitores a essa “grande tradição literária” com o objetivo de tomar conhecimento das “histórias empolgantes de que somos feitos”. Assim, a autora reforça a ideia de que:

Se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer naturalmente depois, no final da adolescência (MACHADO, 2002, p.13).

A realização dessa hipótese depende, em grande parte, da escola, pelas mãos de um “... professor que traga para sua classe trechos escolhidos de algumas de suas leituras clássicas preferidas, das quais seja capaz de falar com entusiasmo e paixão...” (MACHADO, 2002, p.14). Cabe aqui acrescentar, o pensamento de Affonso Romano de Sant’Anna (2011, p.17), ao citar em sua crônica *Ler o mundo*, que no universo da leitura, “... não é só quem lê um livro que lê...”, uma vez que “...Tudo é texto. Tudo é narração...”.

Portanto, ao seguir os norteamentos dos PCN em relação ao gênero quadrinhos, especificamente literários, Zeni (2009, p.127) afirma que:

As produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, e não à sombra da produção original...”. É possível aproveitar a proximidade dessas adaptações e do texto que lhe serviu de base para buscar uma leitura diferenciada, uma outra visão da obra literária.

É importante citar os recursos que aproximam o leitor da obra, como a redução do texto e forma ilustrativa como é apresentado fazendo uso de desenhos, e imagens coloridas ou não, mas que chamam a atenção dos alunos, viabilizando até mesmo o caso daqueles que não

desenvolveram suficientemente a habilidade de leitura, facilitando assim sua interação, por meio da adaptação apresentada.

Assim, segundo Zeni (2009, p. 131), “... a adaptação é uma obra que pretende rerepresentar de alguma forma outra obra”, embora haja diferenças no que se refere a “personagens, tempo, espaço e até mesmo idioma”. Na verdade, o importante é reconhecer a referência existente da obra original, embora a adaptação não seja considerada literatura. Logo, a versão de uma obra literária nesse gênero, segundo Zeni (2009, p. 132) “não carrega nenhum juízo depreciativo (...) têm suas especificidades e características e isso não os torna melhores ou piores, apenas diferentes entre si ...”

Assim, a possibilidade de vivenciar outras leituras por parte dos alunos utilizando as adaptações para os quadrinhos se dará por meio de uma FEIRA promovida na escola a partir do Ciclo de Leitura, realizada com o objetivo de expandir a literatura, suas obras, autores e personagens nesse contexto.

PRODUÇÃO CULTURAL: FEIRA DE HQS

Os alunos deverão trazer para esse momento exemplares de gibis, revistas em quadrinhos, recortes de charges e/ou tirinhas encontradas em sebos, jornais, revistas e na internet. O objetivo é conhecer as mais variadas manifestações deste gênero, reconhecer suas características e utilizar a junção dos clássicos literários com essas versões mais simples e dinâmicas.

É importante apresentar nesse momento alguns clássicos da literatura, ou até mesmo dicas de como encontrá-los e fomentar a oportunidade de serem lidos pela turma. Dessa forma, as conversações possibilitarão comentários sobre a obra lida, descrição dos personagens e despertar a curiosidade entre os visitantes da feira.

Por fim, se tiver havido adaptações produzidas pelos alunos é importante que também sejam expostas para que todos vejam as diferentes adaptações produzidas e como o trabalho tem sido eficaz com a turma no Ciclo de Leitura, além de ressaltar as habilidades de escrita e artísticas desenvolvidas pela turma em razão da abordagem com esse gênero nos momentos de fruição e prazer associados a leitura.

REFERÊNCIAS

A. R. de Sant'Anna. *Ler o Mundo*. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CALAZANS, F. M. A. Um panorama das histórias em quadrinhos brasileiras contemporâneas. In: *Comunicação e Sociedade*. Universidade Metodista de São Paulo, n. 29, p. 199-218, 1998.

BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. 1 ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Literatura como objeto do desejo: quando as visões linguístico-gramatical e teórico-literária se encontram*. 2ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

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

PEREIRA, M. H. R. *Estudos de história da cultura clássica: II volume - cultura romana*. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, M. O. Formação de leitores: um estudo sobre as histórias em quadrinhos. In: *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 05-23, jul./dez., 2010.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. In: *DataGramaZero*, v. 6, n. 2, abr. 2005. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/abr05/Art_04.htm>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. “A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária”. In: Rama, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ZENI, Lielson. “Literatura em quadrinhos”. In: VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo(orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2017/04/7-historias-em-quadrinhos-baseadas-em-classicos-da-literatura-nacional.html> em 11/07/2019

<https://literaturaufalarapiraca.files.wordpress.com/2018/01/hq-memorias-de-um-sgt-de-milicias-manuel-antonio-de-almeida.pdf> ou

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABihgAI/hq-memorias-sargento-milicias-manuel-antonio-almeida>

<http://www.academia.org.br/academicos/manuel-antonio-de-almeida/biografia>

PARA O ALUNO

UNIDADE 5 – Literatura em quadrinhos (*Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida)

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÃO

- 1) Quem gosta de ler HQs?
- 2) O que normalmente você lê?
- 3) Tem algum(ns) personagem(ns) preferido(s)? Cite-os
- 4) Qual tipo de história chama mais a sua atenção nos quadrinhos? Por quê?
- 5) Você conhece ou gosta de clássicos da literatura? Se sim, cite-os.
- 6) É mais interessante para você ler a história em forma de quadrinhos? Por quê?
- 7) Sobre o que se trata, em sua opinião, a obra *Memórias de um sargento de milícias*? Por que você chegou a essa conclusão?

Sobre o autor: “Manuel Antonio de Almeida, jornalista, cronista, romancista, crítico literário, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 17 de novembro de 1830, e faleceu no mar, diante de Macaé, RJ, em 28 de novembro de 1861. É o patrono da cadeira de Academia Brasileira de Letras n. 28, por escolha do fundador Inglês de Sousa. Era filho do tenente Antônio de Almeida e de Josefina Maria de Almeida. Órfão de pai aos 11 anos, pouco se sabe dos seus estudos elementares e preparatórios; aprovado em 1848 nas matérias necessárias ao ingresso na Faculdade de Medicina, cursou o 1º ano em 1849 e só concluiu o curso em 1855. As dificuldades financeiras o levaram ao jornalismo e às letras. De junho de 1852 a julho de 1853 publicou, anonimamente e aos poucos, os folhetins que compõem as *Memórias de um sargento de milícias*, reunidas em livro em 1854 (1º volume) e 1855 (2º volume), com o pseudônimo de “Um Brasileiro”. O seu nome apareceu apenas na 3ª edição, já póstuma, em 1863. Da mesma época data ainda a peça *Dois amores* e a composição de versos esparsos. Em 1858 foi nomeado Administrador da Tipografia Nacional, quando encontrou Machado de Assis, que lá trabalhava como aprendiz de tipógrafo. Em 1859, foi nomeado 2º oficial da Secretaria da Fazenda e, em 1861, desejou candidatar-se à Assembleia Provincial do Rio de Janeiro. Dirigia-se a Campos, para iniciar as consultas eleitorais, quando morreu no naufrágio do navio *Hermes*, próximo à Macaé. O seu livro teve grande êxito de público, embora a crítica só mais tarde viesse a compreendê-lo devidamente, reservando-lhe um lugar de relevo na literatura, como o primeiro romance urbano brasileiro. Escrito em 1852, em plena voga do Romantismo, retrata a vida do Rio de Janeiro no início do século XIX, época da presença da Corte portuguesa no Brasil, entre 1808 e 1821. É um romance de cunho realista, sem os artifícios com que a técnica romântica fantasiava, deformava, embelezava ou idealizava a realidade.”

Disponível em <http://www.academia.org.br/academicos/manuel-antonio-de-almeida/biografia> acessado em 19 de setembro de 2019.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: ESCREVA AS RESPOSTAS

Tendo por objetivo tornar a leitura mais acessível, simples e de fácil entendimento, façamos o preenchimento de uma mini ficha de leitura:

- Como é o personagem Leonardo(Pai)?
- Como é o personagem Leonardo(Filho)?
- O que torna o protagonista da história um herói? Justifique?
- Que outros personagens são citados na história? Qual a sua importância para a narrativa?
- O que mais chamou a atenção nessa leitura literária? O tempo, os personagens, os fatos? Descreva.
- Um marco na narrativa são as relações. Explique como se mostram os relacionamentos abaixo:
 - a) Leonardo e seu padrinho;
 - b) Leonardo e sua madrinha;
 - c) Leonardo e Luisinha;
 - d) Leonardo e D. Maria;
 - e) Leonardo e o Major Vidigal.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ESCRITAS E ARTÍSTICAS)

- Crie uma encenação para a história em quadrinhos lida.
- Adaptar para os quadrinhos uma narrativa literária qualquer.
- Produzir uma história em quadrinhos com personagens e enredos advindos da imaginação dos próprios alunos.
- Organizar uma “Feira dos Quadrinhos” com histórias produzidas pelos alunos para uma futura exposição

OUTRAS NARRATIVAS LITERÁRIAS EM QUADRINHOS – DISPONÍVEIS

EM <https://www.editorapeiropolis.com.br/arquivos/classicosemhq.pdf>

Dom Quixote em quadrinhos, de Miguel de Cervantes, por Caco Galhardo

Os Lusíadas em quadrinhos, de Camões, por Fido Nesti

O corvo em quadrinhos, de Edgar Allan Poe, por Luciano Irthum

Demônios em quadrinhos, de Aluísio Azevedo, por Guazzelli

Auto da barca do inferno em quadrinhos, de Gil Vicente, por Laudo Ferreira

Conto de escola em quadrinhos, de Machado de Assis, por Silvino

A Divina Comédia em quadrinhos, de Dante Alighiere, por Piero Bagnariol

Frankenstein em quadrinhos, de Mary Shelley, por Taisa Borges

I-Juca Pirama em quadrinhos, de Gonçalves Dias, por Silvino

Eu, Fernando Pessoa em quadrinhos, por Susana Ventura e Guazzelli

A mão e a luva em quadrinhos, de Machado de Assis, por Alex Mir e Alex Genaro

3.6 Romance romântico

ROMANCE ROMÂNTICO

Adaptação: *Senhora*, de José de Alencar

PARA O PROFESSOR

Levando em consideração que o romance já foi citado nesse material quando foram trabalhadas as histórias de aventuras, é preciso enfatizar esse gênero literário narrativo, composto por enredo, temporalidade, ambientação, personagens definidos com clareza e proximidade com a realidade. Tal abordagem possibilitará a ampliação do Ciclo de Leitura, visando o reconhecimento dos clássicos, autores e personagens que revelam um contexto enriquecedor acerca do que essas histórias têm representado ao longo do tempo.

É importante destacar a hibridez como característica deste gênero literário além do estilo e da linguagem perceptíveis em manifestações como as novelas, cartas, relatos de viagem entre outros, tendo como precursor Miguel de Cervantes com a obra *Dom Quixote*. Bakhtin (1988, 27), ressalta que esta obra consiste no “modelo clássico e mais puro do gênero romanesco (...), que realizou com profundidade e amplitude excepcionais todas as possibilidades literárias do discurso romanesco plurilíngue e internamente dialogizado”

Contudo, esse gênero originário do século XVII imbuído da narrativa de tradição oral apresenta personagens estilisticamente individualizados e linguagem variada, mesclando ficção e realidade se subordinando, por fim, a uma única estrutura.

Já para Foucault (1999) essa obra representa uma evolução do pensamento humano, pois, o homem deste período percebe de forma instável a realidade e o mundo exterior, se libertando dos resquícios medievais e renascentistas e, até mesmo a arte, inclusive as artes plásticas, passam a se afirmar como pura representação.

O romance só se torna mais popular dois séculos depois, em virtude da ascensão da burguesia viabilizada pela Revolução Industrial, e seu público começa a consumi-lo por meio dos jornais impressos da época que publicavam de forma seriada (em capítulos), como as novelas, que surgiram primeiro no rádio e, hoje, se expandiram através da televisão apresentando narrativas dramáticas, atraindo o público para essas histórias.

A partir do romance burguês, é importante salientar algumas características presentes nele até hoje, como a presença de um herói problemático, inclusive o próprio Leonardo na obra indicada se revela um anti-herói, embora busquem sentido para a própria existência e tramas que vão além do próprio protagonista, caracterizando-o como um gênero misto e impuro.

Quanto a escola literária ou estilos de época podemos encontrar o romance dividido em tipologias, como, por exemplo, o Romance Romântico que se caracteriza pelos ideais cavalheirescos, bem como o heroísmo e a idealização da mulher. Há ainda o Romance Realista

influenciado pelo cientificismo da época, e o Romance Naturalista, denotando as características patológicas dos personagens. E por fim, o Romance Modernista, com novas visões de mundo, inquietação social e criticando as convenções da sociedade. Contudo essa é uma abordagem acerca do amor, independente de ser romance, pois nem todo romance é de fato uma história de amor, mas ressalta este e outros sentimentos relacionados a ele.

Os romances publicados no fim do século XVIII ao início do século XIX, fomentavam a ideia do herói local, seja pelas influências dos costumes urbanos ou pelas amenidades da zona rural, além do sentimento de nacionalismo que se destaca nas situações, cenários e personagens, possibilitando a identificação do público por se caracterizarem pela imaginação e ideologias românticas.

Na literatura brasileira, seu surgimento está relacionado ao rompimento com os ditames coloniais e amadurecimento do sentimento nativista possibilitando as criações embasadas em uma nova realidade na qual tínhamos a construção de bibliotecas, instituições educacionais e científicas, ideias que chegaram junto com a família real ao Brasil e culminaram com a independência anos depois e uma cultura reconhecidamente nacional.

As obras deste período se caracterizavam por retratar as tradições de forma fluente e leve, pois era utilizada uma linguagem simples e apresentava tramas fáceis, além de um otimismo burguês no que era publicado ao longo do Romantismo. Entre seus principais expoentes, está José de Alencar, autor de romances indianistas, históricos, regionalistas, urbanos e românticos, como *Senhora*, que será trabalhado no Ciclo de Leitura a seguir.

Planejamento: Trabalho com uma adaptação da obra *Senhora*, de José de Alencar.

Objetivos: Abordar o romance romântico a partir do conceito mais amplo de romance, suas tipologias e os cânones para reconhecer a importância da literatura na discussão de temas que envolvem o ser humano e a sociedade.

Conteúdos: Romance Romântico; Obra: adaptação de “Senhora” de José de Alencar no link BRITO, Samara. *Senhora; Guia Estudo. Disponível em* <https://www.guiaestudo.com.br/senhora> >. Acesso em 18 de janeiro de 2020 às 20:09 e/ou a obra completa disponível em <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Senhora-de-Jos%C3%A9-de-Alencar.pdf>

Duração: 30 min – Porém, a utilização da obra inteira pode ser adaptada para períodos mais longos como intervalos ou momentos de leitura na aula e até mesmo para casa, trazendo discussões posteriores para a sala de aula.

Recursos: Obra completa, entre outros romances românticos disponíveis no acervo da escola; imagens impressas de personagens (casais) das obras; letras de músicas românticas xerocadas para serem distribuídas aos alunos; equipamento de som.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados a seguir):

- Atividade de motivação;
- Leitura da adaptação obra;
- Interpretação da história;
- Atividades com base no gênero;
- Produções que possibilitem as habilidades artísticas e a escrita dos alunos

Avaliação:

A avaliação será realizada com base na participação do aluno nas atividades de leitura e nas discussões acerca dos temas trabalhados, bem como a produção de gêneros como resumos e esquete teatral adaptando a narrativa proposta anteriormente.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

A princípio, o trabalho com o romance romântico pode parecer um tanto difícil, pois geralmente as obras são longas e nem todos os alunos tem o costume de realizar estas leituras que acabam ficando à margem ou sendo realizadas de forma incompleta pela escola. Assim, com o objetivo de despertar na turma o desejo pelo progresso em seu conhecimento literário o professor utilizará a priori o link *BRITO, Samara. Senhora; Guia Estudo. Disponível em < <https://www.guiaestudo.com.br/senhora> >. Acesso em 18 de janeiro de 2020 às 20:09* e até mesmo a obra completa fazendo adaptações nas atividades, aqui sugeridas.

Dessa forma, sabemos que não é comum a leitura de um mapa e raras são as oportunidades dedicadas à leitura de uma obra literária completa, principalmente no contexto da sala de aula, por vários fatores, como, por exemplo, o acervo insuficiente da escola, falta de administração do tempo pedagógico, indisciplina e desinteresse por parte dos alunos durante a leitura em virtude da metodologia utilizada com eficiência por parte do professor ao conduzir momentos como esses.

Na verdade, as obras literárias mais clássicas ou canônicas, quando utilizadas na escola, por vezes, são direcionadas para o ensino da gramática normativa ou são cobrados mediante a obrigatoriedade delas serem voltadas para processos avaliativos. Tal imposição retira todo e qualquer prazer ou ludicidade deste momento. Nesse sentido, o professor mediador deve levar em consideração contexto de produção e recepção da mesma.

Assim, o professor precisa utilizar algumas estratégias que remeta ao Romance Romântico, amparado em temas como o amor, a saudade, o encontro, a paixão e demais sentimentos que envolvem um relacionamento, o mediador pode escolher músicas relacionadas a isso para criar um clima romântico com a turma.

Além disso, algumas imagens de casais literários, sejam personagens de obras antigas ou atuais, podem ser espalhadas pelas paredes da sala para chamar a atenção da turma, bem como alguns livros deste gênero que fazem parte do acervo da escola também podem ser utilizados neste momento introdutório.

Alguns livros já foram adaptados, e podem ser encontrados tanto no cinema, como na TV, por isso o uso de vídeos sobre esse feito também seria interessante, pois estão disponíveis também na internet. Logo, eles perceberiam o quanto tais personagens se tornaram famosos e não apenas presos às páginas dos livros que nunca eram lidos pela maioria.

No romance em questão alguns temas merecem um debate como o amor e o interesse, o perdão, o empoderamento feminino, o machismo e como questões em uma obra tão antiga parecem tão atuais. Por fim, o professor deve salientar temas semelhantes a esses em outras obras e fomentar discussões considerando as nuances dos heróis e heroínas românticas, seguindo o esquema abaixo.

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

- 1) Todo romance possui uma história de amor em seu enredo? Justifique.
- 2) Você já leu algum romance? Qual? Comente a história.
- 3) Por que você acredita que a obra “Senhora” é conceituado como romance?
- 4) Quais temas você acredita que poderão ser encontrados nessa obra de José de Alencar?
- 5) O que podemos esperar da narrativa intitulada por Senhora?
- 6) Que tipo de mulher será descrita na obra?
- 7) Como você imagina a história de amor que será lida a seguir?

OPÇÕES DE LEITURA

Um dos questionamentos comuns entre os professores é, sem dúvida, como atrair o interesse do aluno para a leitura, principalmente diante de gêneros que apresentam textos mais extensos e, aparentemente, não atrai muito a atenção do público presente em sala de aula, especialmente no que diz respeito aos clássicos nacionais. Dessa forma, os professores poderão optar uma contação de histórias, fazendo uso do modelo estruturado aqui sugerido, pois o mesmo contém um resumo completo da história com ressalvas do texto completo, diálogos e

transcrição dos momentos mais interessantes da narrativa. Outra forma que pode ser utilizada nesse momento é a leitura da obra completa dividida em capítulos ou grupos de discussão com base na leitura da mesma tendo sido realizada em casa, solicitada anteriormente, o que não garante o cumprimento integral da turma nessa sugestão metodológica.

O material aqui desenvolvido sugere ainda o *link* do audiolivro de *Senhora* disponível em <https://youtu.be/EKEqrqT5hc8> que é uma ferramenta diferente de realizar o momento da leitura, possibilitando a criação de grupos ou clubes de leitura, estimulando novas formas e espaços para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Tal metodologia deverá facilitar o acesso a outras obras nesse formato e encontrem gêneros que possam agradá-los mais.

Nesse sentido, qualquer um dos formatos utilizados será de fundamental importância para fomentar o vínculo entre os leitores e os romances, no que concerne aos personagens e ao enredo, estimulando o aluno a demonstrar seu grau de entendimento, resumir a história, prever e antecipar eventos.

Por fim, o professor poderá adaptar as sugestões presentes nesse material, de acordo com as possibilidades oferecidas pela escola e a diversidade das turmas nas quais leciona, buscando sempre enriquecer cada vez mais o Ciclo de Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

Levando em consideração o contexto do gênero trabalhado e a leitura do modelo estruturado ou da obra completa, responda:

- Suas constatações foram de fato o que você previu na pré-leitura?
- O que você achou mais interessante no enredo deste romance?
- Escreva o nome dos personagens principais e descreva como eles são.
- Como o amor foi tratado na história?
- Que outros temas foram abordados no romance lido?
- Você concorda com o modo de agir de Aurélia? Por quê?
- Houve um final feliz? Justifique.
- O que você mudaria na saga de Aurélia?

PRODUÇÃO COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

É viável salientar que nem todos praticam com a mesma frequência ou sequer gostam de realizar atividades leitoras. Contudo, tais atividades de leitura podem se tornar tão corriqueiras e sem aprofundamento impossibilitando “suscitar no aluno a compreensão das

múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)” (ANTUNES, 2003, p. 28). Assim, tais atividades não despertam motivação ou prazer ao aluno que se exime de uma reflexão maior sobre o que é lido.

Dessa forma, se faz necessário reconhecer como essa ação pode transformar quem a executa, pois, a leitura literária é “uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado” (JOUVE, 2002, p. 138). Isso ocorre porque a leitura literária consegue utilizar-se da palavra para traduzir os sentimentos, pois o ato de ler compreende uma dimensão cognitiva (entendimento do texto); e, a subjetiva (engajamento afetivo), que suscita determinadas emoções no leitor (JOUVE, 2002). Logo, a leitura significativa possibilita ao leitor decifrar, pensar, analisar e construir diante do que lê.

Lajolo (1999) ressalta que a literatura pode fomentar o desejo de rever posturas, estimular diálogos, despertar interesse pelo outro, incentivar a mudança de atitudes, mostrar a beleza das parcerias e tem o “poder” de humanizar. Neste particular, Cosson (2014, p. 20) acrescenta:

A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas. Tem sido assim com o ensino da literatura em nossas escolas, que, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor.

A formação do leitor resulta das possibilidades criadas mediante as metodologias utilizadas pelo professor no trabalho com a leitura de uma obra literária, alargando o repertório linguístico do aluno e ampliando seu ponto de vista, tornando-o um leitor proficiente. Contudo, isso não é tão simples quando nos referimos ao romance, pois se trata de uma leitura mais longa e elaborada dentro de metodologias voltadas ao letramento literário, o que possibilita a ampliação leitora dos alunos, aproximação com esse gênero e reflexões através das vivências leitoras, para opinar sobre os temas tratados como leitores críticos.

Nesse sentido, o trabalho com o romance romântico (no sentido de “histórias de amor”) no Ciclo de Leitura permitirá uma abordagem diferenciada em relação a esse gênero na escola, e o reconhecimento dos contextos social e cultural, que envolve o sujeito e suas relações interpessoais, o processo de interação, além de provocar reflexões acerca de temas voltados para a humanização do ser e sua cidadania (YUNES, 2002). Desse modo, o texto literário

oferece a oportunidade de refletir aspectos identitários, reconhecer seu lugar no mundo, conhecer culturas e épocas com narrativas dotadas de múltiplos saberes.

Portanto, a leitura de um romance romântico deve configurar-se de forma interacionista, propor diálogos entre os gêneros textuais heterogêneos, favorecer o entendimento dos textos e fomentando a competência leitora do educando a partir de um contato mais duradouro com o texto, o autor e a obra, para tornar significativa a discussão do romance (e de outras obras), a partir de perspectivas metodológicas apresentadas por Cosson (2014, p. 46). É necessário realizar práticas significativas de leitura literária, amparados na importância da literatura e em sua capacidade de revelar o mundo e o próprio leitor diante do que é lido.

Dessa forma, o contato a obra estruturada ou completa de um romance romântico permitirá a ressignificação das atividades de leitura na vida dos educandos, tornando, de fato, eficiente a formação do leitor uma priori àqueles que participam das dinâmicas de execução do Ciclo de leitura.

PRODUÇÃO ESCRITA E/OU ARTÍSTICA DO ROMANCE ROMÂNTICO

- Produzir um resumo/resenha da história lida.
- Fichamento dos fatos que mais chamaram a atenção.
- Criar uma esquete teatral do romance lido ou de outro romance.
- Realizar um debate entre defensores de Aurélia e defensores de Fernando identificados na turma.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAHKTIN, M. *A Teoria de Romance*. São Paulo: Unesp, 1988.
- COSSON. Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.
- LAJOLO. Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática. 1999.
- YUNES, Eliana. *Pensar a Leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: E. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRITO, Samara. Senhora; Guia Estudo. Disponível em < <https://www.guiaestudo.com.br/senhora> >. Acesso em 18 de janeiro de 2020 às 20:09 e/ou a obra completa disponível em <https://dynamicon.com.br/wp-content/uploads/2017/02/Senhora-de-Jos%C3%A9-de-Alencar.pdf>
<https://youtu.be/EKEqrqT5hc8>
<https://jonesbrandon.blogspot.com/2010/09/ficha-de-leitura-senhora-de-jose-de.html>
<https://www.luso-livros.net/livros/romances/>

PARA O ALUNO

UNIDADE 6 – O ROMANCE ROMÂNTICO – *Senhora*, de José de Alencar

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÃO

- 1) Todo romance possui uma história de amor em seu enredo? Justifique.
- 2) Você já leu algum romance? Qual? Comente a história.
- 3) Por que você acredita que a obra *Senhora* é conceituado como romance?
- 4) Quais temas você acredita que poderão ser encontrados nessa obra de José de Alencar?
- 5) O que podemos esperar da narrativa intitulada por *Senhora*?
- 6) Que tipo de mulher será descrita na obra?
- 7) Como você imagina a história de amor que será lida a seguir?

Sobre o autor: José Martiniano Alencar nasceu na cidade de Messejana (CE), em 1º de maio de 1829. Diplomou em Direito em São Paulo e trabalhou intensamente na imprensa do Rio de Janeiro. Seu primeiro romance foi *Cinco Minutos*. Em 1859, tornou-se chefe da Secretaria do Ministério da Justiça. Ingressou na política como deputado estadual do Ceará, pelo Partido Conservador. Exerceu a função de Ministro da Justiça em 1868, contudo no ano seguinte candidatou-se para Senador e não foi escolhido por Dom Pedro II, em virtude de ser muito jovem. Este fato, o levou a abandonar a política muito magoado. Faleceu em 12 de dezembro de 1877, na cidade do Rio de Janeiro, vitimado pela tuberculose. Suas obras são dotadas de nacionalismo e podem ser divididas em: **Romance Indianista:** Retrata a falsidade e a ganância do civilizado europeu com o mito do "bom selvagem". Exemplos: *Iracema* (1865); *Ubirajara* (1874); *O guarani* (1857). **Romance Histórico:** Refere-se a conquista da terra brasileira e a ambição dos imigrantes. Essas obras são baseadas mais na imaginação que em fatos. Exemplos: *As minas de prata* (1865); *A guerra dos mascates* (1873). **Romance Urbano:** Apresenta-nos dramas morais e tipos femininos complicados na vida carioca. Exemplos: *Senhora* (1875); *Cinco Minutos* (1856); *A viuvinha* (1860); *Diva* (1864) e *Encarnação* (1893). **Romance Regionalista:** Traça um painel das principais regiões do país: extremo sul, interior fluminense, o planalto paulista e o Nordeste. Exemplos: *O gaúcho* (1870); *O tronco do ipê* (1871); *O sertanejo* (1875). É considerado o maior escritor de ficção de nosso Romantismo.

Disponível em <https://jonesbrandon.blogspot.com/2010/09/ficha-de-leitura-senhora-de-jose-de.html> acessado em 19 de janeiro de 2020.

ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

Levando em consideração o contexto do gênero trabalhado e a leitura do modelo estruturado ou da obra completa, responda:

- Suas constatações foram de fato o que você previu na pré-leitura?
- O que você achou mais interessante no enredo deste romance?
- Escreva o nome dos personagens principais e descreva como eles são.
- Como o amor foi tratado na história?
- Que outros temas foram abordados no romance lido?
- Você concorda com o modo de agir de Aurélia? Por quê?
- Houve um final feliz? Justifique.
- O que você mudaria na saga de Aurélia?

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ESCRITAS E ARTÍSTICAS)

- Produzir um resumo/resenha da história lida.
- Criar uma esquete teatral do romance lido ou de outro romance.
- Fazer um debate dividindo a turma entre defensores de Aurélia e defensores de Fernando.

OUTROS ROMANCES ROMÂNTICOS DISPONÍVEIS EM <https://www.luso-livros.net/livros/romances/>

- *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães
- *Iracema*, de José de Alencar
- *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco
- *Amor de Salvação*, de Camilo Castelo Branco

3.7 Ficção científica



FICÇÃO CIENTÍFICA

“A nova utopia,” de Jerome K. Jerome

PARA O PROFESSOR

Associa-se a literatura de ficção científica uma linguagem mais voltada para o imaginário, capaz de expressar ideias abstratas ou até mesmo os contos fantásticos entre outras histórias infantis que inspiraram escritores no período da Idade Antiga até a Idade Média, sendo estas as obras mais voltadas para o elemento sobrenatural e não científico. Entretanto, este subgênero da narrativa, embora utilizado na poesia e no drama também, corresponde à forma literária geralmente mais associada à ciência desafiando a realidade.

Esse segmento, segundo Nicholls (2013) não constitui um gênero independente, pois está relacionado a outros já consolidados com os quais costuma ser comparado, entre eles, o terror, o conto extraordinário, a crônica e etc, visto que os textos literários de ficção científica são moldáveis à sua época e flexíveis aos avanços tecnológicos e da sociedade, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio dos educandos de modo lúdico.

Nesse sentido, Cuddon (1999), afirma que histórias de ficção científica são predominantemente em forma de narrativa (conto, novela, romance) e se caracterizam por abordar a exploração do espaço extraterrestre, viagens para outros mundos, bem como guerras interplanetárias e visita a outros planetas, dentre outros.

Alguns dos temas presentes nos textos de ficção científica também são debatidos na literatura gótica ou em outros modelos literários que visam a busca por utopias, distopias e ocorrem no passado, no presente (ameaçado por invasões alienígenas ou por descobertas científicas capazes de alterar a normalidade dos fatos), e/ou no futuro, revelando um desejo por mundos alternativos como expressão de insatisfações com o mundo atual (CUDDON, 1996).

É importante citar que obras como *Somnium* (1634) de Johannes Kepler e *Lês États et Empires de la Lune* (1657) de Cyrano de Bergerac possivelmente se revelam como marco inicial dessa literatura por volta do século XVII – abordando a tecnologia e futuras viagens a lua como temas visando o desenvolvimento de uma sociedade utópica. (BALCHIN, 2013). Contudo, as características de ficção científica se intensificam apenas no século XIX e as vemos em obras como o romance inglês *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, se consolidando como subgênero da narrativa, de fato, pelo francês Jules Verne, com romances, tais como: *Da Terra à Lua* (1865); *Viagem ao centro da terra* (1864) e *Vinte mil léguas submarinas*, (1870); entre outras, apesar do americano Edgar Allan Poe ter produzidos diversos contos nesta perspectiva, décadas antes. Tanto Poe quanto Mary Shelley são considerados os pais da ficção científica.

Há de ser citado aqui também a figura do herói nesse gênero, tal personagem passou a ser resgatado no século XX por vários autores em histórias de ficção e aventura, atribuindo-lhes superpoderes e habilidades especiais. Viana (2003, p. 22) ressalta em sua teoria o comportamento do herói, especificamente no exemplo do super-homem:

A necessidade de heróis de carne e osso para sacrificarem suas vidas na guerra criou a necessidade da fantasia dos super-heróis. O Super-Homem surgiu neste contexto [...] no sentido de que realmente ele é inimigo dos nazistas e defensor dos Estados Unidos, devido ao fato dele simbolizar o “homem livre” norte-americano.

O uso de características do que um dia viria a ser ficção científica remonta a mitos antigos, contudo é observado, por exemplo, no final da idade média para abordar, entre seus temas, as relações tecnológicas e suas influências na sociedade, visto que as transformações acarretaram novas características a este contexto.

No século XX, este gênero passa a se subdividir em dimensões capazes de atrair cada vez mais o público, pois os super-heróis passam a ganhar a literatura em quadrinhos e os filmes com adaptações cheias de efeito especiais e cenários futuristas tem levado cada vez mais entusiastas ao cinema, sem se eximir de provocar reflexões sobre a sociedade e as influências tecnológicas (NICHOLLS, 2013).

Nesse cenário, é importante salientar também o quanto a ficção científica tem ultrapassado os limites literários. Cardoso (2006) destaca que ela perpassando o cinema, a televisão, as Histórias em Quadrinhos, os videogames, a internet, e o comércio, de modo geral, quando nos referimos as camisetas, bonecos e outros objetos comercializados. Assim, independente das formas utilizadas e das expressões literárias ou comerciais é importante esclarecer que o compromisso da ficção científica é com a discussão sobre temas relacionados a moral, ética e/ou política, com base nas revoluções sociais que permearam o passado e podem se manifestar no futuro conforme destaca Cardoso (2003, p.21-22):

... em função das revoluções sociais, em especial após 1789, mas também do influxo da revolução científica, há uma mudança radical na percepção do tempo, tanto natural quanto social, bem como uma historicização da sociedade e do próprio universo (mediante a geologia histórica, a teoria da evolução, certas teorias cosmológicas etc.), destruindo as visões cíclicas e trazendo a

convicção de que o presente difere do passado e de que o futuro, por sua vez, será diferente do presente.

Tendo como característica a narrativa de histórias relacionadas a viagens no tempo, é importante citar ainda a peculiaridade dos tipos de enredo que se desenvolvem com personagens igualmente peculiares, pois se tratam de arqueólogos, cientistas e até mesmo pesquisadores vivenciando descobertas que podem ocorrer em escavações terrestres, no fundo do mar e até mesmo no espaço sideral, além de contar com extraterrestres, clones e demais tipos, a princípio estranhos, mas capazes de alimentar o imaginário dos leitores dotados de curiosidade e encantados pela estranheza na composição dos acontecimentos narrados.

Assim, o duelo ideológico entre o real e o imaginário permeiam essa literatura cercada de discursos profundos e reflexivos atraindo o leitor e fomentando a construção de sentidos da mesma, oferecendo suporte para uma formação eficiente com base nas sugestões a seguir.

Planejamento: Trabalho com a tradução do conto “A nova utopia,” do inglês Jerome K. Jerome, visando o reconhecimento dos elementos de ficção científica na literatura, no cinema e nas mais variadas dimensões.

Objetivos: Reconhecer as características e os diversos gêneros nos quais a literatura de ficção científica se manifesta, promovendo reflexões e discussões a partir das intenções do herói e do contexto no qual está inserido.

Conteúdos: O conto “A nova utopia,” de Jerome K. Jerome presente na revista *MORUS – Utopia e Renascimento*, 2013.

Duração: 30 min

Recursos: Cópia da tradução do conto; imagens dos personagens mais conhecidos da literatura de ficção científica; Livros sobre o gênero existentes no acervo da escola; Placas com temas diversos que são discutidos nas obras deste gênero.

Procedimentos para o desenvolvimento (Eles serão explicados a seguir):

- Atividade de motivação;
- Leitura da obra;
- Interpretação da história;
- Relato de experiências;
- Atividade lúdica;
- Produções que possibilitem as habilidades artísticas e a escrita dos alunos

Avaliação:

A avaliação será dada a partir da participação do aluno nas discussões e reflexões fomentadas a partir das atividades de leitura e relacionadas a outras narrativas citadas a partir da atividade de motivação.

ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO

O gênero ficção científica e o trabalho proposto aqui devem considerar o conhecimento prévio dos alunos, valorizando assim, suas perspectivas diante dos textos literários e em relação as conexões com a sociedade e sobre os possíveis futuros imagináveis apontados pelas narrativas.

O professor pode começar pedindo para os alunos fecharem os olhos e imaginarem um outro lugar que gostariam de conhecer e até mesmo outros tempos nos quais gostariam de viver, independente de se referir ao passado ou no futuro e até mesmo de está situado na terra ou no espaço sideral. Essa ação deve ser executada durante poucos minutos evitando a dispersão dos alunos e é adaptada da sugestão proposta em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19603>.

Em seguida, a discussão sobre as condições de tempo e espaço na imaginação e nas narrativas são de fundamental importância para elencar algumas razões acerca da presença do gênero ficção científica na abordagem literária:

Acreditamos fortemente que a ficção científica pode ser um instrumento muito útil para nos auxiliar a atingir alguns objetivos na educação científica, tais como elevar a motivação e o interesse dos estudantes, desenvolver atitudes positivas perante a ciência, ajudar a criar conflitos cognitivos e promover a criatividade e o questionamento crítico (MARTÍN-DÍAZ *et al.*, 1992, p. 22).

Nesse sentido, consciente do interesse da turma e fazendo uso dos recursos previamente selecionados pelo professor-mediador, outras ações podem ser colocadas em prática no momento inicial da abordagem, entre elas:

- 1) Enfeitar a sala com capas de filmes de ficção científica e personagens das obras que compõem esse gênero;
- 2) Distribuir temas que provoquem reflexão e discussões nas narrativas de ficção científica;
- 3) Vídeos mostrando adaptações deste gênero para o cinema:

Top 10 Melhores Filmes de Sci-Fi (Ficção Científica) dos Últimos 20 Anos disponível em <https://youtu.be/i3HbRJm2QSY>

Os 5 melhores filmes de ficção científica para assistir na Netflix disponível em <https://youtu.be/KTK3F8s1Zw4>

5 filmes para assistir na netflix: ficção científica disponível em https://youtu.be/0I_zyTswyqk

É importante deixar claro que essas atividades de motivação podem ser utilizadas e adaptadas pelo condutor da atividade do momento de fruição.

ATIVIDADE DE PRE-LEITURA

- 1) O que você sabe acerca do gênero ficção científica?
 - 2) Você já viu filmes de ficção científica? Quais? Como eles eram? Do que tratavam?
 - 3) O que é Utopia? Diante de sua resposta, o que poderia se caracterizar como nova Utopia?
 - 4) Você acha que os filmes reproduzem fielmente os textos de ficção científica quando adaptados para o cinema? Por quê?
 - 5) Você conhece ou lembra de algum personagem de ficção científica?
- Sugestão: O professor poderá citar alguns para reavivar a memória da turma, entre eles Frankenstein.
- 6) Como são os personagens nas histórias de ficção científica?
 - 7) O que mais chama a sua atenção nesse tipo de história? Por quê?

OPÇÕES DE LEITURA

A leitura pode ser realizada da forma que comumente costuma ser realizada, narrada pelo professor-mediador, observando o ritmo e a entonação ao longo da sucessão de acontecimentos propagados, de modo predominantemente oral no tempo direcionado ao Ciclo de Leitura, após a atividade de predição, e antes das questões de pós-leitura.

Outra forma a ser utilizada seria dividir os alunos em grupos, como viajantes de uma máquina do tempo, dando continuação a atividade de motivação outrora citada nesse material. Além disso, o uso de caixas grandes de papelão que simbolizem as naves espaciais seria de grande valia para mexer com o imaginário dos alunos durante este momento de fruição.

O professor-mediador pode, ainda, distribuir as cópias das traduções do texto de Jerome K. Jerome e permitir que os alunos leiam de forma individual ou coletiva, utilizando a criatividade para a interpretação e expondo seu nível de proficiência ao longo da atividade de leitura, orientados pelo professor.

Dessa forma, esse momento de leitura e deleite possibilita a fruição e o prazer de conhecer histórias, personagens, obras e autores, fomentando o interesse pelos clássicos utópicos e distópicos, uma vez que o conto se constitui uma utopia com virada distópica, além

de provocar reflexões e discussões acerca de assuntos que envolvem o contexto social e as mudanças pelas quais a mesma tem passado ao longo do tempo e da história.

DEPOIS DA LEITURA – ABORDAGEM ESCRITA

No que se refere a literatura de ficção científica e o entendimento do texto de Jerome K. Jerome, produza um texto respondendo as questões a seguir, abordando as relações humanas e sociais presentes na narrativa e levando em consideração as perspectivas de igualdade de “A nova utopia”.

- Tendo a igualdade como palavra de ordem, no que se refere as posses, posição, influência e deveres. Que outros tipos de igualdade você pode citar?
- Todos os homens são iguais perante a lei. Você concorda? Justifique sua resposta.
- No texto, a desigualdade ocasiona situações de miséria, pecado, egoísmo, arrogância e hipocrisia. Que outras desigualdades você acrescentaria?
- Segundo o narrador a vida seria mais prazerosa se os planos de seus amigos socialistas pudessem se concretizar. Diante disso, quais são seus planos para o futuro? Eles coincidem com os planos de seus amigos? Aponte semelhanças e diferenças nesses planos.
- Na narrativa, o Estado cuida de todos desde o nascimento até a morte. Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos dessa relação de cuidado?
- Por fim, o texto ressalta a utopia das desigualdades onde não haveria pobres ou ricos, além de não existir alguém que nos olhasse de cima ou por cima. Nesse sentido, Como você define hoje as relações humanas e como elas serão de acordo com essas proposições do texto?

PRODUÇÃO ESCRITA COM BASE NO LETRAMENTO LITERÁRIO

É importante ressaltar que o ensino de literatura carece de intervenções relevantes, pois a leitura de textos literários fragmentados não corrobora para o intento de uma formação eficaz dos leitores, além disso, se faz necessário repensar o currículo e aquilo que é planejado pela escola como agência de letramento ou pelo professor-mediador.

Cândido (1995), ressalta o caráter humanizador da literatura, por esta razão, as atividades devem ser realizadas de forma humanizadora, levando em consideração a reelaboração do real, o conhecimento de mundo e a ficção propriamente dita, permitindo ao leitor:

confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um

"bem incompressível", pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CÂNDIDO, 1995, p. 243)

Em consonância com os apontamentos de Candido, é preciso considerar as intervenções estratégicas capazes de ampliar a leitura e incentivar a prática da escrita, visto que o desenvolvimento destas habilidades além de despertar o gosto pelo texto literário entre os alunos, envolve-os em dinâmicas de resignificação diante das abordagens.

No entanto, a literatura, por vezes, é também uma fuga da realidade e algumas leituras são capazes de nos levar a mundos desconhecidos, como, por exemplo, as próprias manifestações deste gênero quando nos leva a mergulhar inconscientemente em outras dimensões espaciais e temporais, indo além da realidade com nuances irrealis e/ou surreais, mas que também configuram uma prática cultural e social em virtude dos contextos abordados.

Tais perspectivas condizem com o letramento literário sugerido por Cosson e Souza (2011), possibilitando ao aluno-leitor letrado um conjunto de ações relacionadas a literatura e ao cotidiano em um processo que, segundo Cosson & Souza (2011, p. 102) “designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas em contextos e meios determinados”.

Assim, a abordagem das narrativas de ficção científica, tendo por base as adaptações de obras para o cinema, podem considerar a escrita de diversos gêneros e fomentar o conhecimento e a produção dos mesmos. No caso dos filmes e séries, é importante avaliar sinopses e resenhas críticas, seja lendo as produzidas até então ou construindo-as de acordo com o ponto de vista pessoal, porém com base em seu gosto e/ou opinião acerca do que lhe foi apresentado, já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis] e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012, p. 17).

Tal experiência de apropriação da literatura, bem como a inserção no mundo da leitura viabiliza discussões pautadas nas reflexões sobre si mesmo e em relação ao letramento literário, bem como essa relação de apropriação, Silva e Silveira (2013, p. 96) nos indicam que:

O letramento literário seria visto, (...) como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário.

Nesta perspectiva, a abordagem destes textos literários perpassam a mera decodificação e possibilitando a construção de sentidos, pois “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quando do leitor e do escritor” (COSSON, 2012, p. 17).

É importante salientar que tal prática contraria as proposições presentes nos PCN, nestes, “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 19). Isto enseja o fato de não haver, na maioria das vezes, o interesse dos alunos no processo de interação e dessa forma, sua passividade não contribui para a formação dos mesmos enquanto leitores.

A leitura dos textos de ficção científica, o contato com as adaptações para a TV e o cinema, permitirá o reconhecimento de textos interpretativos e complementares, além de fazer inferências do texto original, constituir uma fonte para a utilização dos conhecimentos prévios e estabelecer uma relação de decodificação diante do que é apresentado.

O desafio aqui está relacionado a criatividade do professor em tornar possível partir dele o reconhecimento e a produção de outros textos como o resumo, a sinopse, a resenha, a crítica, trazendo modelos prontos e orientando sua turma a produzi-los com base nas experiências e aquisição de conhecimentos proposta até então.

PRODUÇÃO ORAL: SEMINÁRIO DE FICÇÃO CIENTÍFICA

O objetivo é ampliar o conhecimento acerca deste gênero, desenvolver a oralidade e incentivar a turma a refletir diante das narrativas, além de fomentar discussões acerca dos temas abordados. Assim, uma atividade extraclasse consistirá em ver os filmes e produzir a sinopse dos mesmos.

Além disso, produzirão resenhas críticas a serem apresentadas, posteriormente, demonstrando suas percepções sobre os gêneros trabalhados e, especificamente, o aprofundamento dos mesmos, estimulando os colegas a verem os filmes diante dos conhecimentos compartilhados.

Sugestão de filmes para essa atividade:

Avatar disponível em <https://youtu.be/9p1e3bME1GY>

Cargo – o espaço é gelado disponível em <https://youtu.be/htAODgZtQYM>

Prometheus - disponível em <https://youtu.be/Hdki9ZDbI4k>

Pandorum - disponível em <https://youtu.be/-nQD03aDMd4>

Lucy - disponível em https://youtu.be/ha_sSQ9VJtg
Robótica – de volta à vida disponível em <https://youtu.be/pkOC5a4NDIU>
Dark World – equilibrium disponível em <https://youtu.be/5JgHi6yyXtc>

REFERÊNCIAS

- BALCHIN, J. *Ciência: 100 cientistas que mudaram o mundo*[tradução Lúcia Sano]. – São Paulo: Madras, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 3ªed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARDOSO, C. F. Ficção científica, percepção e ontologia: e se o mundo não passasse de algo simulado? In: *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, v. 13 (suplemento), p.17-37, outubro 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. Literatura: modos de ler na escola. In: *Anais da XI Semana de Letras*. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf>> Acesso em: 07/01/2020.
- COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto-2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 07/01/2020.
- CUDDON, J. A. *The Penguin dictionary of literary terms and literary theory*.4th edition. New York: Penguin Books, 1996.
- JEROME, k. Jerome. *A nova utopia*. In: *Revista MORUS* – Utopia e Renascimento, 2013.
- LANGER, J. *Saga dos Volsungos*. Tradução de Théo de Borba Moosburger. São Paulo: Editora Hedra, 2009 Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medievo, Volume 1, Janeiro a Julho de 2010a.
- _____. O poder do imaginário medieval. *Opsis*, catalão, v. 10, n. 2, p. 209-213 – juldez 2010b.
- LE GOFF, J.O *Imaginário Medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.
- MARTÍN-DÍAZ, M. J. et al. Science fiction comes into the classroom: Maelstrom II. In: *Physics Education*, Bristol, v. 27, n. 1, p. 18-23, 1992.
- NICHOLLS, P. "History of SF." *The Encyclopedia of Science Fiction*. Eds. John Clute, David Langford, Peter Nicholls and Graham Sleight. London: Gollancz, 23 Feb. 2013. acessado em 02 /01/ 2020. <http://www.sf-encyclopedia.com/entry/history_of_sf>.
- SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01. In: *Revista Eletrônica de Educação de Alagoas*, 2013, p. 92-101. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1aedicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> Acesso em: 07/02/2014.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo:

VIANA, N. Super-Heróis e Axiologia. In: *Revista Espaço Acadêmico* – ano II – nº 22 março de 2003. website: <http://www.espacoacademico.com.br/22cviana.htm> acessado em 09/01/2020.

Sites consultados:

<https://globaleditora.com.br/autores/biografia/?id=4380>

<https://fantasticontos.com/category/contos/contos-de-ficcao-cientifica/>

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16641

<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/10479.pdf>

Links de vídeos e filmes disponíveis no Youtube

<https://youtu.be/i3HbRJm2QSY>

<https://youtu.be/KTK3F8s1Zw4>

https://youtu.be/0I_zyTswyqk

<https://youtu.be/9p1e3bME1GY>

<https://youtu.be/htAODgZtQYM>

<https://youtu.be/Hdki9ZDbI4k>

<https://youtu.be/-nQD03aDMd4>

https://youtu.be/ha_sSQ9VJtg

<https://youtu.be/pkOC5a4NDIU>

<https://youtu.be/5JgHi6yyXtc>

PARA O ALUNO

UNIDADE 7 – FICÇÃO CIENTÍFICA – “A nova utopia,” de Jerome K.

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA: DISCUSSÕES

- 1) O que você sabe acerca do gênero ficção científica?
- 2) Você já viu filmes de ficção científica? Quais? Como eles eram? Do que tratavam?
- 3) O que é Utopia? Diante de sua resposta, o que poderia se caracterizar como nova Utopia?
- 4) Você acha que os filmes reproduzem fielmente os textos de ficção científica quando adaptados para o cinema? Por quê?
- 5) Você conhece ou lembra de algum personagem de ficção científica?
- 6) Como são os personagens nas histórias de ficção científica?
- 7) O que mais chama a sua atenção nesse tipo de história? Por quê?

SOBRE O AUTOR

Jerome Klapka Jerome nasceu em 1859 e faleceu em 1927. Obrigada a trabalhar aos 14 anos por causa da morte de seu pai, Jerome iniciou a carreira como empregado de estradas de ferro. Um ano mais tarde, sua mãe também falece e o deixa sozinho em Londres. Desde cedo ele se interessa por teatro e começa a atuar como figurante nos horários vagos, viajando por toda a Inglaterra. Começa então a escrever e enviar várias colaborações para os jornais. Algumas são aceitas, outras não.

Começou a ficar conhecido após a publicação de dois livros que tiveram aceitação razoável *On the Stage and Off* (No palco e fora dele) e *The Brief Career of a Would Be Actor* (A breve carreira de um aspirante a ator). Com seu terceiro livro – *Idle Thoughts of an Idle Fellow* (Pensamentos ociosos de um sujeito ocioso) -, o autor alcança uma boa repercussão; torna-se colaborador assíduo da revista *Home Chimes* e consegue a encenação de uma peça de sua autoria: *Barbara*.

Em 1887 passou a alugar barcos com dois amigos – que formam o trio da obra *Três homens e uma canoa*, a qual obteve um fulgurante sucesso. As edições se sucederam e logo alcançaram a marca de um milhão de exemplares só na Inglaterra e mais de um milhão nos Estados Unidos, o que fez Jerome sair da obscuridade e se tornar um dos autores mais publicados no mundo. Em 2006 a BBC refez a viagem e transformou-a em uma série com o título de *Three men in a boat*.

Disponível em <https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=4380> acessado em 29 de janeiro de 2020.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA: ESCREVA AS RESPOSTAS

No que se refere a literatura de ficção científica e o entendimento do texto de Jerome K. Jerome, produza um texto respondendo as questões a seguir, abordando as relações humanas e sociais presentes na narrativa e levando em consideração as perspectivas de igualdade de “A nova utopia”.

- Tendo a igualdade como palavra de ordem, no que se refere as posses, posição, influência e deveres. Que outros tipos de igualdade você pode citar?
- Todos os homens são iguais perante a lei. Você concorda? Justifique sua resposta.
- No texto, a desigualdade ocasiona situações de miséria, pecado, egoísmo, arrogância e hipocrisia. Que outras desigualdades você acrescentaria?
- Segundo o narrador a vida seria mais prazerosa se os planos de seus amigos socialistas pudessem se concretizar. Diante disso, quais são seus planos para o futuro? Eles coincidem com os planos de seus amigos? Aponte semelhanças e diferenças nesses planos.
- Na narrativa, o Estado cuida de todos desde o nascimento até a morte. Na sua opinião, quais os pontos positivos e negativos dessa relação de cuidado?
- Por fim, o texto ressalta a utopia das desigualdades onde não haveria pobres ou ricos, além de não existir alguém que nos olhasse de cima ou por cima. Nesse sentido, Como você define hoje as relações humanas e como elas serão de acordo com essas proposições do texto?

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (HABILIDADES ESCRITAS E ARTÍSTICAS)

- Confeccionar óculos de papel simulando os óculos 3D geralmente utilizado para assistir os filmes de ficção científica;
- Criação de máscaras de personagens da literatura de ficção científica como *Avatar* e *Frankenstein*.
- Produzir de sinopse e resenhas de filmes de ficção científica.

OUTRAS NARRATIVAS DE FICÇÃO CIENTÍFICA

Obras de Swylmar dos Santos Ferreira disponíveis em <https://fantasticontos.com/category/contos/contos-de-ficcao-cientifica/>

- *Um conto de Natal*, de Charles Dickens
- “Os fatos no caso de M. Valdemar”, de Edgar Allan Poe

- *1984*, de George Orwell
- *3 meses no século 21*, de Jerônimo Monteiro
- *O presidente negro*, de Monteiro Lobato
- *A metamorfose*, de Franz Kafka
- *Frankenstein*, de Mary Shelley
- *A máquina do tempo*, de H. G. Wells

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as preocupações envolvendo o contexto das turmas de 6º ao 9º ano, especificamente as práticas leitura e letramento, esta dissertação apresentou, questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino de literatura, descreveu a metodologia utilizada e, por fim, contribuiu com um suporte pedagógico oferecido para a execução do Ciclo de Leitura – que ocorre no 1º dia de aula de língua portuguesa da semana, de acordo com o plano estruturante do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa que norteia o Ensino Fundamental no Estado do Ceará.

É viável salientar a presença dos instrumentais correspondentes à estruturação dos planos de aula presente nos anexos desta dissertação - são estes instrumentais que norteiam essas aulas em todo o estado do Ceará. Conforme citado na introdução, o primeiro dia da rotina é destinado as estratégias de leitura e compreensão e conta com um momento para a aplicação do Ciclo de Leitura, por meio do qual enfatiza-se a Literatura, visto que nem todos os textos presentes no livro didático são literários, pois este material oferecido pelo sistema educacional é fragmentado e não possui o aprofundamento necessário para despertar no aluno o interesse pelas narrativas clássicas por exemplo. Além disso, a estruturação permeia ainda o segundo dia voltado para a leitura e produção textual e o terceiro dia para a análise linguística.

Diante disso, em se tratando especificamente do primeiro dia, ao utilizar o plano estruturante sugerido pelo PAIC na execução das aulas nas turmas de 6º ao 9º ano, o professor se exime, na maioria das vezes, de utilizar o Ciclo de leitura, seja por inabilidade para a contação de histórias, indisciplina e falta de interesse por parte das turmas, sem contar, principalmente com a falta de subsídios que possam nortear esses momentos de prazer.

Se faz necessário citar também que a execução deste momento deve ocorrer de forma lúdica como a contação, encenação e interpretação de obras literárias, tornando as aulas mais lúdicas, dinâmicas e interessantes conforme as sugestões apresentadas pelas formações continuadas realizadas pelos formadores da Secretaria de Educação, porém nem sempre são concretizados, afinal não há um cronograma ou curriculum de gêneros, textos, autores ou temáticas definidas para essa aplicação ao longo do ano, o que impede que os professores mediadores se sintam seguros e/ou conscientes de que seguem determinados parâmetros em relação às leituras na escola.

Tendo em vista que a ideia central deste trabalho de pesquisa é a leitura, ao longo do primeiro capítulo buscamos trabalhar os conceitos teóricos e o entendimento do ato de ler como

uma prática social e não apenas utilizando atividades que representam apenas a aplicação do processo de decodificação, pois a importância da formação do leitor precisa ser reconhecida nesse contexto.

Dessa maneira, com base na abordagem de questões que envolvem as concepções e aquisições de leitura e literatura, bem como as possibilidades de ampliar o conhecimento dos alunos e fomentar o interesse dos mesmos pelo que, outrora, poderia ser visto, como narrativas que não lhes atraía. Naturalmente que partimos de subgêneros da narrativa de interesse de nossos alunos, mas isto não significa que todos os alunos apreciam todos os subgêneros aqui abordados. A ideia é despertar o gosto deles pelos que não se interessam e fomentar o prazer pelos já tidos em alta conta, permitindo assim uma (re)significação dos clássicos, por exemplo.

Em outras palavras, a análise dos conhecimentos prévios ou conhecimento de mundo partiu da teoria de Freire (1989) ao citar a disposição tanto para a leitura de mundo, como na escola, reconhecendo o desvelamento do interesse pela atividade de ler logo que o leitor se identifica com as narrativas que lhes são oferecidas, seja de um jornal, revista, anúncios, *outdoors* ou do livro propriamente dito, visto que existem inúmeras situações de leitura no cotidiano que perpassam os níveis sensorial, emocional e racional (MARTINS, 1988).

Cabe aqui ressaltar que tais embasamentos teóricos foram encontrados também nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, visando o uso de conhecimentos prévios dispensados pelos alunos ao participarem da predição de leitura de uma determinada obra sobre a qual seria capazes de construir novos sentidos a partir das informações adquiridas.

Sem dúvida, tivemos como referências fundamentais Cosson (2009) e Solé (1998), pois o uso da sequência básica e/ou expandida, bem como estratégias que envolviam as ações *antes*, *durante* e *depois da leitura* contribuíram bastante para a criação de um modelo aqui nomeado de *Caminhos Literários para a Sala de Aula*, considerando a necessidade e eficiência do processo de interação dos alunos-leitores, capazes de reconhecerem as dimensões perceptivas, cognitivas e linguísticas no ato de ler.

Cardoso (2012) apontou ainda para o trabalho com o faz de conta, as imitações das situações e as rodas de conversas utilizando, por vezes, música e poesia, como formas estratégicas para implementar a leitura. Assim como Cramer e Castle (2011) apontaram para a utilização de alguns recursos capazes de promover um ambiente estimulante como o uso de tapete literário, decorações ilustrativas e a iluminação da sala como fatores capazes de atrair o aluno para a prática de leitura literária.

Nesse sentido, as perspectivas de Cosson (2018) acerca do letramento literário e a interação social depreendem a ampliação da capacidade de decodificar e enriquecer cada vez

mais as possibilidades de significação aos textos, não apenas como uma representação dimensional e distinta da escrita, mas seu uso social a partir da agência de letramento que é a escola.

Dessa forma, o letramento literário oferece várias possibilidades de leitura, por meio das quais, reconhece-se oportunidades de provocar, instigar, causar desconforto e evocar diversos sentimentos no leitor, as ações do professor mediador devem considerar, a partir do gosto do aluno, um trabalho pedagógico que perpassa a realidade do aluno até os clássicos, reconhecendo a literatura no cotidiano como forma de ampliação dos saberes e conhecimentos linguísticos.

Para tanto, foram ressaltado nessa pesquisa dois fatores de suma importância em relação ao letramento literário: a escola, por onde circula os textos e seu papel de apresentar as variadas formas de lê-los, seja na busca da proficiência e/ou nas perspectivas de crítica literária; e o livro didático, sobre o qual, questionou-se sua contribuição para a formação dos leitores, pois apresentam fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, sem apresentar o aprofundamento literário que se busca no espaço de literatura na escola.

Todavia, a escola carece de ambientes de leitura, acervo diversificado e coletâneas de livros didáticos, de fato, constituídos de textos literários completos desde os cânones até a literatura de massa, permitindo a identificação do aluno como construtor de sentidos e de resignificação do que é lido, transformando atividades, outrora mecânicas, em práticas sociais e prazerosas.

O segundo capítulo desta dissertação abordou a metodologia utilizada e seus propósitos de incorporar a leitura, as concepções teóricas relacionadas a mesma, as práticas de letramento e as contribuições de tais fatores para a eficiências destas práticas no contexto escolar.

Ainda acerca da metodologia, a pesquisa foi feita de natureza bibliográfica inter-relacionada à construção de uma proposta didático-metodológica para nortear o Ciclo de leitura dividida em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a construção do produto pedagógico a ser utilizado nesse momento de fruição, tornando-o mais atrativo aos educandos que raramente se sentem interessados nos textos apresentados e nas dinâmicas relacionadas ao ato de ler.

Diante dessa proposta, mesmo havendo um contexto histórico de dificuldades, o presente trabalho sugere a superação dessas limitações por parte dos professores e incorporem seu papel como agente do letramento, possibilitando uma nova realidade no que se refere a leitura no contexto da sala de aula sem precisar angariar subsídios diversos, mas manusear um conjunto de caminhos literários presente no produto pedagógico fornecido a ele a partir deste material.

Logo, a criação de um produto pedagógico como este se revela, sem dúvida, uma possível solução para as problemáticas que dificultavam a realização concreta dos momentos denominados Ciclo de Leitura, por meio do qual as atividades de motivação situam as propostas literárias despertando o interesse do aluno orientado pelo professor em atividades com base no letramento literário.

Por fim, ao longo dessa dissertação, oportuniza-se a valorização das práticas de leitura, especificamente a literária, além de reconhecer os gêneros literários e algumas metodologias que podem aprimorar a realização do trabalho com o letramento, reconhecendo os conhecimentos adquiridos outrora pelos alunos, sua capacidade de percepção antes, durante e depois da leitura além da possibilidade de desenvolver a escrita e até mesmo as habilidades artísticas ao final de cada abordagem.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. In: JUNQUEIRA, R. de S. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. – Brasília: MEC/SEF, 1997
- _____, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 1997.
- _____, Ministério da Educação/Secretária do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretária da Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: anos finais*, Brasília, DF, 2013.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CARDOSO-SILVA, Emanuel. *Leitura: sentido e intertextualidade*. São Paulo: Unimarco, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu: Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. *Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil*. São Paulo: Anzol, 2012.
- CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura/ Pratiques de la lecture*. Tradução de Cristiane Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, R. *Literatura: ensino fundamental*. Vol. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- _____. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. O espaço da literatura na sala de aula. In: _____ *literatura: ensino fundamental*. / Coord. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Ministério da Educação/ Secretaria de educação básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).
- _____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DADOS estatísticos. *PNLD*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dadosestatisticos>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, BERNARD. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2014.

KAUARK, Fabiana; MUNIZ, Iana. *Motivação no Ensino e na aprendizagem: Competências e criatividade na prática pedagógica*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 5ª edição, Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6 ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: ática, 2000. _____ . *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* Campinas: Unicamp/Cefiel/MEC, 2005.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MAIA, J. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. In: *Criança*. s/ v, n. 40, Ministério da Educação – Coordenação geral da Educação Infantil – DPE/SEB, Brasília/DF, 2005;

MEDEIROS, M. Os livros da nova era. In: *Topless*. LePM Picker. 1997.

- MELO, E.P.C.B.N. *PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.
- MÜLLER, Fernanda; *Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativa*. In: *Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática*. São Paulo: Blucher, 2016.
- MENEGASSI, Renilson José. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. In: *Revista UNIMAR*, v.17, n. 1, Maringá: 1995. pp. 85-94,
- MENEGASSI, Renilson José; KLEIMAN, Angela; CALCIOLARI, Cristina. *A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa*. In: *UEM – Acta Scientiarum*, v. 24, n. 1, Maringá: 2002. pp. 81-90,
- OLIVEIRA, A. A. *O professor mediador das leituras literárias*. In. (Org.) PAIVA, A.; *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- PINHEIRO, A. S. *Letramento literário: da escola para o social e do social para escola*. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (orgs). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas, SP: Mercado das letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.
- SAVIANI, D. *O legado educacional do regime militar*. In: *Cad. CEDES*, v. 28, n. 76, Campinas, 2008. p. 291-312,
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª edição. Sao Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, V. L. T. *A formação do leitor*. In: _____. *Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009. P. 23-40.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5ªed. Campinas, SP: Papyrus,1995.
- SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. P. 155-177.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schiling. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOLIGO, Rosaura. *Para ensinar a ler*. Ministério da Educação. São Paulo, 2001.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Apreender a Ler e a Escrever: Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Temas Ambientais como 'temas geradores': contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória*. Curitiba: Educar em Revista, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

MODELO DE PLANO ESTRUTURANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Escola:	
Ano:	Turma: Turno: Data:
Disciplina: Língua Portuguesa Professor:(a):	
AULAS COM FOCO NA ORALIDADE (2H/A)- 1º DIA	
Conteúdo:	
Objetivo:	
Gênero Textual:	
METODOLOGIA:	
Avaliação- Atividade de verificação da aprendizagem (15 min):	
Ciclo de Leitura MAIS PAIC(30 min):	
1º momento: Predição, leitura e compreensão do texto (25min):	
2º momento- Atividade oral/ escrita de compreensão e interpretação do texto(30 min):	
Atividade para casa:	
Recursos:	
Essas aulas possibilitarão trabalhar o descritor:	

PLANO ESTRUTURANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Escola:			
Ano:	Turma:	Turno:	Data:
Disciplina: Língua Portuguesa		Professor(a):	
AULAS COM FOCO NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL (2H/A)- 2º DIA			
Conteúdo:			
Objetivo:			
Gênero Textual:			
METODOLOGIA:			
Avaliação- Atividade de verificação da aprendizagem (10 min):			
Correção da atividade de casa proposta na aula passada (15 min)			
1º momento: leitura e contextualização de um gênero textual (20 min):			
2º momento- Análise da estrutura e das características do gênero- atividades (20 min):			
3º momento : Produção textual (35 min):			
Atividade para casa:			
Recursos:			
Essas aulas possibilitarão trabalhar o descritor:			

PLANO ESTRUTURANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Escola:			
Ano:	Turma:	Turno:	Data:
Disciplina: Língua Portuguesa		Professor(a):	
AULAS COM FOCO NA ANÁLISE LINGUÍSTICA (1H/A)- 3º DIA			
Conteúdo:			
Objetivo:			
Gênero Textual:			
METODOLOGIA:			
Avaliação- Atividade de verificação da aprendizagem (10 min):			
Correção da atividade de casa proposta na aula passada (10 min):			
1º momento: leitura de um texto (10 min):			
2º momento- Análise de elementos gramaticais específicos (10 min):			
3º momento :Atividade de Análise linguística(20 min):			
Recursos:			
Essas aulas possibilitarão trabalhar o descritor:			