



**PRÁTICAS DE LINGUAGEM
NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURA**
da pesquisa no PROFLETRAS
à sala de aula

Leticia Jovelina Storto
Nerynei Meira Carneiro Bellini
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
organizadoras





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
ADMINISTRAÇÃO CENTRAL

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

EDITORA UENP
CONSELHO EDITORIAL

Conselho Pleno UENP

Dr. Ilton Garcia da Costa
Dr. Luiz Fabiano Zanatta
Dr. Marcio Luiz Carreri
Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Dra. Teresinha Esteves da Silveira Reis

Comissão Científico-Editorial

Dra. Eliane Maria Vani Ortega (UNESP)
Dra. Rosana Rodrigues da Silva (UNEMAT)
Dra. Teresinha Esteves da Silveira Reis (UENP)

EQUIPE EDITORIAL

Copidesque, revisão e normatização do texto

Equipe Executiva Editora UENP

Dr. Thiago Alves Valente – Diretor Geral
Dra. Anney Tojeiro Giordani – Diretora de Produção
Dra. Diná Tereza de Brito – Revisora de Língua Portuguesa
Me. Priscila Aparecida Borges Ferreira Pires – Assistente Editorial

Tradução

Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI)

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Editora CJA LTDA

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM
NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURA**
da pesquisa no PROFLETRAS
à sala de aula

Letícia Jovelina Storto
Nerynei Meira Carneiro Bellini
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
organizadoras



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

P912 **Práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa e
Literatura:** da pesquisa no PROFLETRAS à sala de aula. /
Storto, Letícia Jovelina; Bellini, Nerynei Meira Carneiro; Duarte
Patrícia Cristina de Oliveira(Organizadoras) - Cornélio Procópio:
Editora UENP, 2023.

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

336 p. il.

ISBN: 978-65-87941-21-9

1. Práticas de linguagem. 2. PROFLETRAS. I. Título.

CDD 371.3

SUMÁRIO

7

APRESENTAÇÃO

23

LÍNGUA PORTUGUESA

Portuguese language

25

GÊNERO DISCURSIVO CONTO COMO INSTRUMENTO DE LEITURA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Discursive genre short story as a reading instrument for the final years of high school

Adriana Teixeira Alves

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

61

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO VERBETE ENCICLOPÉDICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A proposal of a didactic sequence with the genre encyclopedic entry for the elementary school

Mariene Cristina Milanesi Pinto

Eliana Merlin Deganutti de Barros

101

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE: O DEBATE PÚBLICO REGRADO

A didactic sequence on genres for the work with orality: the public regimented debate

Angelita Fernandes da Silva

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Letícia Jovelina Storto

133

LITERATURA

Literature

135

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA:
MEDIÇÃO DE *MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO*, DE YOLANDA
REYES**

*Reading strategies in the classroom: mediation of
“Meu bicho de estimação”, by Yolanda Reyes*

Pedro Geraldo Gonçalves
Vanderléia da Silva Oliveira

179

**CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
LITERÁRIA: A SÍNDROME DE DOWN EM *OLHOS AZUIS
CORÇÃO VERMELHO*,
DE JANE TUTIKIAN (2005)**

*Paths and possibilities for literary education: down syndrome in “Olhos
azuis coração vermelho”,
by Jane Tutikian (2005)*

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Luciana da Costa Ribeiro

233

**CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS
E LETRAMENTO LITERÁRIO: UM TRABALHO COM CONTOS
DE MARINA COLASANTI**

*Contemporary fairy tales and literary literacy: a work with tales by
Marina Colasanti*

Vanessa Socio de Assis
Nerynei Meira Carneiro Bellini
Kátia Rodrigues Mello Miranda

253

**ESTUDO DA OBRA EM QUADRINHOS TRÊS SOMBRAS, DE
CYRIL PEDROSA, E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

*Study of the graphic novel “Três sombras” by Cyril Pedrosa, and the
student-reader’s education*

Sandra Vaz de Lima
Nerynei Meira Carneiro Bellini

297

**FORMAÇÃO DO LEITOR:
ORALIDADE E LUDICIDADE**

Reader's education: orality and playfulness

Thiago Alves Valente

Carla Fernanda Câmara

331

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

O leitor atento, verdadeiramente ruminante, tem quatro estômagos no cérebro, e por ele faz passar e repassar os atos e os fatos, até que deduz a verdade, que estava ou parecia estar escondida.

Machado de Assis

O professor de Língua Portuguesa e Literatura assume um papel importante no contexto escolar, uma vez que a seleção de estratégias adequadas para o incentivo à leitura e à escrita pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento dessas habilidades, não apenas no âmbito escolar, mas além dos muros da escola, mas para a vida. O professor torna-se o mediador nesse processo de aprendizagem, pois cabe a ele, na posição de educador, a tarefa de incentivar o aluno à leitura do texto literário e viabilizar técnicas de leitura e escrita em sala de aula para que tenhamos a formação de leitores proficientes. Nessa perspectiva a coletânea **Práticas de linguagem no ensino de língua portuguesa e literatura: da pesquisa no PROFLETRAS à sala de aula**, volume 1, as organizadoras Leticia Jovelina Storto, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte tiveram a preocupação em selecionar artigos que demonstram resultados de pesquisas e suas implementações em diversas escolas do Ensino Fundamental e Médio, localizadas nos Estados do Paraná, Ceará e São Paulo. As propostas interventivas foram implementadas pelos Mestrandos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional-PROFLETRAS da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Os textos apresentam múltiplas alternativas de intervenção em sala de aula, objetivando desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Tais intervenções revelaram que é possível à escola trabalhar na formação de leitores proficientes.

Esta obra está dividida em duas partes: na primeira parte intitulada **Língua Portuguesa**, estão inseridos três artigos. Em **Gênero discursivo conto como instrumento de leitura para os anos finais do ensino médio**, Adriana Teixeira Alves e Patrícia Cristina de Oliveira Duarte apresentam uma proposta ancorada nas etapas do Plano de Trabalho Docente, visando o aperfeiçoamento das práticas de leitura dos educandos do 9º ano do Ensino Fundamental II. A proposta segue os teóricos do Círculo de Bakhtin, no que se refere à concepção de leitor ativo e crítico. Com base na Linguística Aplicada, os autores desenvolveram uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo e interventivo. O conto *Tentação (A Legião Estrangeira)* de Clarice Lispector foi selecionado para a implementação da proposta que, de acordo com a análise de dados apresentada pelas pesquisadoras, obteve êxito e demonstrou que é possível desenvolver o hábito da leitura nos alunos.

Em **Uma proposta de Sequência Didática com o gênero verbete enciclopédico para as séries iniciais do ensino Médio Fundamental**, Mariene Cristina Milanesi Pinto e Eliana Merlin Deganutti Barros apresentam uma proposta de ensino e destacam a produção escrita para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no intuito de aprimorar a capacidade de linguagem segundo preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta está apoiada na metodologia das *sequências didáticas de gênero* (SDG).

Para concluir a primeira parte deste livro, no artigo **Uma sequência didática de gêneros para o trabalho com a oralidade: o debate público regrado**, as autoras Angelita Fernandes da Silva, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Letícia Jovelina Storto revelam preocupação em trabalhar com a oralidade e, em consonância com a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos iniciais, que postula o desenvolvimento da capacidade de apropriação da linguagem para interação social, o debate público regrado, a proposta se fundamenta na produção textual objetivando o aperfeiçoamento da capacidade de linguagens dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para a produção textual oral. A *sequência didática de gêneros* teve como base teórico-metodológica os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo. Dessa forma, a proposta enfatizou as características do gênero e selecionou estratégias para a formação de cidadãos autônomos, capazes de defender um ponto de vista oralmente, ouvir o outro, produzir discursos orais, não apenas na sala de aula, mas além dos seus limites físicos.

O artigo **As estratégias de leitura em sala de aula: mediação de meu Bicho de Estimação, de Yolanda Reyes** abre a segunda parte deste livro. Pedro Geraldo Gonçalves e Vanderléia da Silva Oliveira propõem estratégias de leitura como procedimentos pedagógicos para as séries iniciais, com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de alfabetização e na formação de leitores. O texto *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reyes foi selecionado para mediação da proposta. O trabalho revela a importância da literatura infantil como um instrumento eficaz no processo de alfabetização dos alunos. A pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa e de cunho interventivo, utilizou o acervo disponibilizado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em **Caminhos e possibilidades para a educação literária: a síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian**, as autoras Ana Paula Franco Nobile Brandileone e Luciana da Costa Ribeiro revelam preocupação em desenvolver as habilidades intelectuais tão caras à vida em sociedade, promovendo o respeito às diversidades. O romance **Olhos Azuis Coração Vermelho**, de

Jane Tutikian foi selecionado para a implementação de uma intervenção didática para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com ênfase na problemática relacionada à síndrome de Down. A proposta está fundamentada na *sequência expandida* e indica possibilidades para uma prática pedagógica que adote estratégias de ensino e aprendizagem da literatura objetivando a formação do leitor literário. A proposta segue as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* e a *Base Nacional Comum Curricular* ao tratar de uma “ação educativa” voltada para uma discussão em sala de aula, mediada pelo professor, que reflita temas relacionados à aceitação do diferente, entre outros.

Na mesma perspectiva de promover o letramento literário, o texto **Contos de fadas contemporâneos e letramento literário: um trabalho com contos de Marina Colasanti**, as autoras Vanessa Socio de Assis, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Kátia Rodrigues Mello Miranda abordam as práticas de letramento literário com base na aplicação de estratégias de ensino com o objetivo de difundir a literatura fantástica e promover o letramento literário de jovens leitores. A proposta abarca os contos de fadas contemporâneos de Marina Colasanti, a saber: “A moça tecelã”, “A primeira só” e “Entre a Espada e a Rosa”. As autoras discutem os traços do maravilhoso, analisa contos de fadas contemporâneos escritos por Marina Colasanti, além de apontar as especificidades da literatura fantástica e dos elementos estruturais da narrativa. Posteriormente há uma abordagem dos contos de fadas, conceitos teóricos e distinção entre os contos tradicionais e contemporâneos. A proposta de intervenção para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental está estruturada no método Recepcional, cujos pressupostos se apoiam na Estética da Recepção de Jauss.

No artigo **Estudo da obra em quadrinhos Três sombras, de Cyril Pedrosa, e a formação do aluno leitor**, Sandra Vaz de Lima e Nerynei Meira Carneiro Bellini discutem a importância da leitura na atuação profissional e social dos indivíduos e utilizam como mediação da proposta a obra em quadrinhos porque esse gênero abrange o uso dos elementos verbais e a linguagem não verbal, além de despertar o interesse pela leitura em conexão com as palavras e as imagens. O projeto de intervenção pedagógica foi aplicado em uma turma do 9º ano. Com base nas concepções de Ramos e Vergueiro e Eisner a proposta de intervenção disponibiliza estratégias para as práticas de leitura que promovam o desenvolvimento crítico dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a competência leitora. Para aplicação da proposta em sala de aula, as autoras selecionaram o método criativo desenvolvido por Bordini e Aguiar. Segundo as pesquisadoras, a opção de trabalhar com Histórias em Quadrinhos possibilitou aos alunos a identificação das diferentes linguagens do gênero além de desenvolver o prazer da leitura e a ampliação de conhecimentos, a exemplo dos elementos não verbais, variedades linguísticas, caracterização de personagens, elementos que compõem os quadrinhos. Essa intervenção despertou o interesse pela leitura e promoveu participação ativa dos alunos nas aulas.

Para finalizar esta coletânea, no artigo intitulado **Formação do leitor: oralidade e ludicidade**, Thiago Alves Valente e Carla Fernanda Câmara apresentam uma proposta de intervenção em sala de aula destacando os aspectos criatividade, inventividade e ficcionalização com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta enfatiza as quatro competências anteriores à alfabetização, conforme explicita Alice Faria. A seleção de textos de diferentes gêneros discursivos foi adotada de acordo com o perfil dos leitores, sujeitos da pesquisa.

Para implementação da proposta, os pesquisadores trabalharam com os seguintes textos: *João e Maria* (Taisa Borges, 2006), “João esperto” (Monteiro Lobato, 1995), “O menino de rua” (Patativa do Assaré, 2010), “De quem são os meninos da rua” (Marina Colasanti, 2015), “Negócio de menino com menina” (Ivan Angelo, 2002), “O príncipe encantado no reino da escuridão”(Ricardo Azevedo, 2013), “A lenda do curupira” (Ricardo Azevedo, 2009), “Os presentes do rei leão”(Pieter W. Grobbelaar, 2009), “Na floresta (Anthony Browne (2014), “A mãe que se transformou em pó”(Kasiya Makaka Phiri (2009) e “O bife e a pipoca”(Lygia Bojunga Nunes, 2008). A proposta de intervenção demonstra que o trabalho com oralidade e ludicidade contribuiu para desenvolver a criatividade dos alunos e possibilitou a formação de leitores proficientes, de acordo com os dados apresentados pelos pesquisadores.

A implementação das propostas de intervenção em sala de aula, reunidas nesta obra, demonstram os resultados de um trabalho produtivo, desenvolvido pelo PROFLETRAS/UENP que procura conciliar teoria e prática no intuito de apontar estratégias e metodologias adequadas para o ensino e aprendizagem, especialmente com ênfase no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura. Os pesquisadores aplicaram as intervenções em variadas escolas públicas com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pela leitura, a participação ativa nas aulas, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e compreensão de texto, além de promover a interação social e contribuir para desenvolver no aluno o prazer do texto literário.

Com a publicação deste livro, os pesquisadores compartilham conhecimentos, apontam caminhos, estratégias e ações para a formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

Prof.^a Dr.^a Valdira Meira Cardoso de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

PRESENTATION

The attentive reader, truly ruminant, has four stomachs in his brain, and through it he passes, and recounts acts and facts, until he deduces the truth, which was or seemed to be hidden.

Machado de Assis

The Portuguese Language and Literature teacher assumes an important role in the school context, since the selection of appropriate strategies to encourage reading and writing can provide students with the development of these skills, not only within the school environment, but beyond the walls. from school, but for life. The teacher becomes the mediator in this learning process because it is up to him, in the position of educator, the task of encouraging the student to read the literary text and enabling reading and writing techniques in the classroom so that we have the formation of proficient readers. From this perspective, the collection Language practices in Portuguese language teaching and literature: from PROFLETRAS research to the classroom, volume 1, the organizers Letícia Jovelina Storto, Nerynei Meira Carneiro Bellini and Patrícia Cristina de Oliveira Duarte were concerned to select papers that demonstrate research results and their implementation in several elementary and high schools, located in the states of Paraná, Ceará and São Paulo. The intervention proposals were implemented by the Master's students of the Professional Master's Graduate Program-PROFLETRAS at the State University of Northern Paraná. The texts present multiple alternatives for intervention in the classroom, aiming to develop students' reading and writing skills. Such interventions revealed that it is possible for the school to work in the formation of proficient readers.

This work is divided into two parts: in the first part entitled Portuguese Language, three articles are inserted. In **Discursive genre *short story* as a reading instrument for the final years of high school**, Adriana Teixeira Alves and Patrícia Cristina de Oliveira Duarte present a proposal anchored in the stages of the Teaching Work Plan, aiming at improving the reading practices of students in the 9th year of the Elementary School II. The proposal follows the theorists of the Bakhtin Circle, regarding the conception of an active and critical reader. Based on Applied Linguistics, the authors developed action research, with a qualitative-interpretative and interventional nature. The short story *Tentação (A Legião Estrangeira)* by Clarice Lispector was selected for the implementation of the proposal which, according to the data analysis presented by the researchers, was successful and demonstrated that it is possible to develop the habit of reading in students.

In **A proposal of a didactic sequence with the genre encyclopedic entry for the first years of elementary school**, Mariene Cristina Milanesi Pinto and Eliana Merlin Deganutti Barros present a proposal of teaching and highlight the written production for 5th-year students from elementary education, aiming at improving their language ability according to what Brazil's National Common Curricular Base (BNCC, in Portuguese) of Portuguese Language recommends for the first years of Elementary Education. The proposal is grounded on the methodology of genre-based didactic sequence (SDG, in Portuguese).

To conclude the first part of this book, in the article **A didactic sequence on genres for the work with orality: the public moderated debate**, the authors Angelita Fernandes da Silva, Marilúcia dos Santos Domingos Striquer and Letícia Jovelina Storto express their concern about

working with orality and, in accordance with Brazil's National Common Curricular Base of Portuguese Language for the first years, which postulates the development of the ability of appropriation of languages for social interaction, the public regimented debate, the proposal is grounded on the textual production aiming at improving 9th-year Elementary School students' languages ability for the oral textual production. The genre-based didactic sequence was grounded on the theoretical-methodological postulates of Socio-discursive Interactionism. Thus, the proposal emphasized the characteristics of the genre and selected strategies for the education of autonomous citizens, able of defending a point of view orally, listening to the other, producing oral discourses, not only in the classroom, but also beyond its physical limits.

The article **Reading strategies in the classroom: mediation of *My pet*, by Yolanda Reyes** opens the second part of this book. Pedro Geraldo Gonçalves and Vanderléia da Silva Oliveira propose reading strategies as pedagogical procedures for initial grades, aiming at assisting students in the process of alphabetization and in the readers' development. The text *My pet*, by Yolanda Reyes was selected for the mediation of the proposal. The work reveals the importance of children's literature as an efficient instrument in the students' process of alphabetization. The research is qualitative-interpretative and interventionist and used the archive provided by the National Pact for Alphabetization in the Right Age (PNAIC, in Portuguese).

In **Paths and possibilities for literary education: Down Syndrome in *Blue Eyes Red Heart*, By Jane Tutikian (2005)**, the authors Ana Paula Franco Nobile Brandileone and Luciana da Costa Ribeiro express their concern in developing the intellectual ability so expensive to life in society, promoting respect to the diversities. The novel *Blue*

Eyes Read Heart, by Jane Tutikian was selected for the implementation of a didactic intervention for 7th-year students from Elementary Education, with emphasis on the issue related to Down Syndrome. The proposal is grounded on the *expanded sequence* and indicates possibilities to a pedagogical practice that adopts literature teaching and learning strategies, aiming at the development of the literary reader. The proposal follows the *National Curricular Guidelines for Elementary Education*, the *National Guidelines for Elementary Education of Nine Years*, and the *National Common Curricular Base* when it approaches an “educational action” directed to a discussion in the classroom, mediated by the teacher, that reflects themes related to the acceptance of the different, among others.

In the same perspective of promoting literary literacy, the text **Contemporary fairy tales and literary literacy: a work with Marina Colasanti’s tales**, the authors Vanessa Socio de Assis, Nerynei Carneiro Bellini and Kátia Rodrigues Mello Miranda approach the practices of literary literacy on the basis of the application of strategies of teaching aiming at promoting fantastic literature and literary literacy among young readers. The proposal encompasses Marina Colasanti’s contemporary fairy tales, namely: “The girl weaver”, “The one and only” and “Between the Sword and the Rose”. The authors discuss the traces of the fantastic, analyze contemporary fairy tales written by Marina Colasanti, in addition to indicating the specificities of fantastic literature and the structural elements of the narrative. Subsequently, there is an approach of the fairy tales, of theoretical concepts and comparison between traditional and contemporary tales. The proposal of intervention directed to 7th-year Elementary Education students is structured on the reception method, whose assumptions are grounded on Jauss’ Reception Aesthetics.

In the article **Study of the comic book *Three Shadows*, by Cyril Pedrosa, and the the student-reader's education**, Sandra Vaz de Lima and Nerynei Meira Carneiro Bellini discuss the importance of reading for individuals' social and professional performance and use, for mediation of the proposal, the comic book because this genre encompasses the use of verbal elements and non-verbal language, as well as stimulates interest for reading in connection with the words and images. The pedagogical intervention project was applied in a 9th grade class. Based on Ramos and Vergueiro, and Eisner's concepts, the proposal offers strategies for the practice of reading that promote students' critical development in the teaching and learning process, developing their reading competence. To implement the proposal in the classroom, the authors select the creative method developed by Bordini and Aguiar. According to the researchers, the option for working with comic books allowed students to identify the different languages of the genre, in addition to developing pleasure for reading and the expansion of knowledge, as exemplified by the non-verbal elements, linguistic varieties, characterization of characters, elements that compose the comic books. This intervention awoke students' interest for reading and promoted their active participation in the classes.

In order to conclude this collection, in the article **Reader's education: orality and playfulness**, Thiago Alves Valente and Carla Fernanda Câmara present a proposal of intervention in the classroom highlighting the aspects of creativity, inventivity and fictionalization, on the basis of São Paulo State Official Curriculum, in the context of the final years of Elementary School. The proposal emphasizes the four competencies prior to alphabetization, as Alice Faria explains. The selection of texts of different discourse genres was adopted according to the readers' profile, subject of the research. For

the implementation of the proposal, the researchers worked with the following texts: “João e Maria” (Taísa Borges, 2006), “João esperto” (Monteiro Lobato, 1995), “O menino de rua” (Patativa do Assaré, 2010), “De quem são os meninos da rua” (Marina Colasanti, 2015), “Negócio de menino com menina” (Ivan Angelo, 2002), “O príncipe encantado no reino da escuridão” (Ricardo Azevedo, 2013), “A lenda do curupira” (Ricardo Azevedo, 2009), “Os presentes do rei leão” (Pieter W. Grobbelaar, 2009), “Na floresta” (Anthony Browne, 2014), “A mãe que se transformou em pó” (Kasiya Makaka Phiri, 2009) and “O bife e a pipoca” (Lygia Bojunga Nunes, 2008). The proposal of intervention demonstrates that the work with orality and playfulness contributed to the development of students’ creativity and allowed the development of proficient readers, according to the data presented by the researchers.

The implementation of the proposals of intervention in the classroom, reunited in this work, demonstrates the result of a productive work developed by PROFLETRAS/UENP that seek to conciliate theory and practice aiming at indicating appropriate strategies and methodologies for teaching and learning, especially with emphasis on Portuguese Language and on Literature. The researchers applied the interventions in several public schools with the objective of awakening in students their interest in reading, active participation in the classes, the development of the abilities of reading, writing, orality and text comprehension, besides the goal of promoting social interaction and developing in students the pleasure of the literary text.

Publishing this book, the researchers share knowledge, indicate paths, strategies, and actions for the education of autonomous, critical, and reflexive readers.

*Professor Phd Valdira Meira Cardoso de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB*

LÍNGUA PORTUGUESA
Portuguese language

**GÊNERO DISCURSIVO *CONTO* COMO
INSTRUMENTO DE LEITURA PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Discursive genre short story as a reading instrument for the
final years of high school*

Adriana Teixeira Alves

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Considerações Iniciais

A leitura é um fator primordial para a formação de pessoas reflexivas e críticas na sociedade contemporânea. Seu hábito, em decorrência, deve ser estimulado, no jovem educando, desde cedo, para que ele possa conceber uma significação do mundo que o cerca. Nessa perspectiva, o papel da escola, na educação básica, é estimular a leitura, propiciando a formação e desenvolvimento do leitor ativo e crítico. Para isso, faz-se necessário buscar maneiras de tornar o hábito de leitura uma ação agradável dentro e fora do âmbito escolar.

Coadunando-nos, então, às proposições dos teóricos do Círculo de Bakhtin, para quem um leitor ativo e crítico é aquele que emite uma réplica ativa aos enunciados com os quais interage, no contexto em que está inserido, defendemos a produtividade, em sala de aula, de um processo interativo de ensino de leitura, uma vez que “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 88-99). Sob tal enfoque, a forma como as atividades, que envolvem a leitura, é proposta pelo professor ou pelo material didático, na sala de aula, pode contribuir para o interesse ou desinteresse pela leitura na escola (MENEGASSI, 2010). O papel mediador do educador (VYGOTSKY, 1994), portanto, é

muito importante para estimular o interesse dos alunos pelo ato da leitura.

Inserindo-se nessa perspectiva, este artigo constitui um recorte da dissertação **Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto**, defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no ano de 2020. À luz da Linguística Aplicada, trata-se de uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo-interpretativo e interventivo, cujo objetivo geral foi averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo *conto* poderia contribuir para a melhoria das práticas de leitura dos educandos do contexto analisado. Especificamente, neste capítulo, nosso objetivo é apresentar a proposta de intervenção didática elaborada durante a realização do mestrado profissional.

A proposta didática foi implementada em uma turma de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma escola estadual do município de Fortaleza/CE. Contudo, pode ser adaptada para outros anos dessa etapa da educação básica, segundo os objetivos do docente e o perfil da turma. A proposta pautou-se nas etapas do Plano de Trabalho Docente – PTD (GASPARIN, 2015), que, se mobilizado de forma adequada, pode constituir-se um instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A construção da proposta interventiva foi motivada mediante a consideração do fato de que os alunos investigados apresentavam baixa proficiência leitora nas avaliações externas propostas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE¹) e pela PROVA BRASIL – que são instrumentos para medir o conhecimento leitor do aluno.

1 O SPAECE foi implementado pela Secretaria da Educação (SEDUC) do estado do Ceará em 1992 e ampliado em 2007 e foi inserido “a avaliação

Dialogismo, enunciado e responsividade

A linguagem não é somente um sistema de símbolos para transmitir uma mensagem, pois tem função social perante a sociedade que possibilita a interação entre as pessoas. Para Bakhtin (2016, p.11), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Em consonância, Kleiman (1995, p. 43) pontua que, “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas, mas elas pertencem a um tipo de discurso ou outro”. Assim, um discurso utilizado no meio jornalístico não terá a mesma importância ou entendimento no âmbito escolar. Desse modo, Bakhtin (2018, p. 188-189) aponta:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a ‘linguagem’ propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas

A comunicação dialógica representa a forma de utilização da linguagem na construção de discursos sociais. A leitura dialógica refere-se aos processos de leitura não tradicionais – focados na decodificação, por motivar os leitores a estabelecerem um diálogo com o texto. O dialogismo, então, de acordo

da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio.” (CEARÁ, 2008). Desta forma, “o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3a séries)”.

com os teóricos do Círculo de Bakhtin, é um acontecimento espontâneo da atividade da língua. Para Fiorin, (2017, p. 27), “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. E o enunciado, segundo a ótica bakhtiniana, é a manifestação ideológica de um enunciador, podendo ser na forma escrita ou oral. Cada enunciado é uma resposta a outro(s), e mesmo em um monólogo, encontramos “ecos dos enunciados do outro” (BAKHTIN, 2016, p.131).

Nesse sentido, Bakhtin (2018, p. 6) postula que, no enunciado concreto, “como um todo significativo”, há duas partes: a primeira parte “percebida ou realizada em palavras” e a segunda parte é a “parte presumida”, ou seja, o contexto extraverbal. Isso indica que o enunciado concreto surge em um cenário de interação social em que ele funciona como uma ligação entre os elementos da enunciação ao passo que demanda ações responsivas, dando assim, sequência a grande cadeia de comunicação discursiva.

Bakhtin (2018, p. 272) salienta que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Nesses termos, o autor aborda que o falante recusa uma expectativa única da concepção significativa da voz alheia, “mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 272).

Nessa concepção, Menegassi (2010) indica que a responsividade não é capaz de ser assimilada somente conforme um resultado das práticas de comunicação, mas uma condição para que elas ocorram. Segundo o autor, a responsividade não se define somente da perspectiva de poder proporcionar um retorno ao que foi mencionado pelo locutor, mas de entender que a concepção de enunciado remetido ao outro, por si, já é uma resposta responsiva. Bakhtin (2018, p. 271)

afirma que “essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início” e algumas vezes *in verbis*, a partir da primeira fala do enunciador.

A responsividade, por conseguinte, por ser peculiar às práticas de linguagem, propicia a sucessão do diálogo, podendo despertar, conforme Bakhtin (2018, p. 271- 272), três diferentes manifestações:

- 1) compreensão responsiva ativa quando o interlocutor compreende o “significado linguístico do discurso” (BAKHTIN, 2018, p. 271) e tem uma posição ativa responsiva, concordando ou discordando de maneira total ou parcial, aplicando, completando etc.;
- 2) compreensão responsiva passiva é o momento abstrato do fato real e pleno (compreensão responsiva ativa). O interlocutor compreende o discurso, mas não se manifesta;
- 3) Compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado, o interlocutor compreende o discurso, porém só se manifesta posteriormente

Em contexto escolar, o educando indica compreender o texto quando tem uma atitude responsiva ativa, ou seja, “concorda ou discorda do que lê (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (BAKHTIN, 2018, p.271). Menegassi (2010) elucida que a conduta responsiva seria iminente caso o outro, ao entender o enunciado, explicasse logo ao locutor uma resposta devolutiva, ou seja, emitisse abertamente a sua posição em relação ao significado verbal que lhe foi encaminhado.

Assim, uma pessoa que não compreenda o contexto do enunciado não realiza a responsividade prevista para o ato

comunicativo provocando um ruído na comunicação. Dessa forma, a “compreensão da língua e compreensão do enunciado (que implica uma responsividade, e, por conseguinte, um juízo de valor)” (BAKHTIN, 2018. p. 351), será comprometida e não haverá o entendimento do discurso. Entretanto, esse juízo de valor, dado ao enunciado, transmuta a visão do leitor e, conseqüentemente, a ampliação do processo de compreensão e interpretação do discurso.

Diante do exposto, emerge a compreensão que, a partir da abordagem dialógica e interacionista da linguagem, tornou-se possível repensar o ensino de língua portuguesa, já que os teóricos do Círculo apontam para uma nova concepção de língua e linguagem, que leva a um novo olhar para as formas de conceber a produção e a recepção de enunciados, considerando sempre a essencialidade do *outro* a quem a enunciação se destina e o gênero discursivo que melhor atenda seu projeto enunciativo. Nessa perspectiva, um ensino de leitura pautado nas premissas da concepção interacionista e dialógica da linguagem não seria possível se os gêneros do discurso não existissem e se os sujeitos da sala de aula não os dominassem.

Gêneros discursivos e o conto *Tentação*

Para Bakhtin (2019), os gêneros do discurso estão ligados diretamente ao conceito de enunciado e são elaborados nos diferentes campos de atividade humana. Assim, contos, crônicas, reportagens, entrevistas, quadrinhos, gráficos, mapas, textos acadêmicos, artigos científicos, romance, drama, entre outros textos, são gêneros discursivos, integrados às diversas esferas de ação humana, como a esfera escolar, nos ambientes acadêmicos, no cotidiano, na jornalística, na publicitária, nos ambientes religiosos etc. Dessa maneira, a interação humana seria impossível se não existissem os gêneros do discurso e se “nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela

primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez” (BAKHTIN, 2019, p. 39).

Bakhtin (2019) propõe três dimensões para os gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo. O conteúdo temático diz respeito aos temas e conhecimentos que podem ser abordados em um dado gênero. Já a construção composicional é o modo como o texto é organizado; sua estrutura. O estilo diz respeito à escolha dos recursos linguísticos, estilísticos e gramaticais, podendo ser associado à identidade do interlocutor e do seu grupo social. As dimensões, portanto, devem ser observadas sempre a partir das condições de enunciação (quem é o interlocutor e com quem ele fala, qual o objetivo da fala, de qual lugar e época essa fala é proferida e qual seu suporte) e pelo conhecimento e valor que o locutor tem com o tema e o discurso do interlocutor (ROJO, 2005).

Dentre os vários gêneros discursivos, em nossa dissertação de mestrado, da qual esta pesquisa é fruto, optamos por trabalhar com o gênero conto, no entendimento de que o ato de contar histórias sempre fez parte das ações humanas. Somamos isso, a necessidade de contribuir para o letramento literário de nossos alunos. Na sequência, então, algumas considerações acerca do gênero conto, destacando-se a importância de trabalhar, na sala de aula, com contos e, notadamente, o conto “Tentação” de Clarice Lispector.

Segundo Gotlib (1995), não há como precisar a época e/ou lugar em que o gênero surgiu, havendo, no entanto, a hipótese que tenha surgido em “tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita” (GOTLIB, 1995, p.5). Para a autora, há fases de evolução dos modos de se contarem as histórias, das quais destaca os “momentos da escrita em que representa a ‘história da nossa cultura’” (GOTLIB, 1995, p.5), colocando os contos egípcios- **Os contos dos magícos-** como os mais antigos, pois surgiram por volta de “4.000

anos antes de Cristo”. Em seguida, histórias bíblicas como de Caim e Abel, **Ilíada** e **Odisseia**, de Homero do século IX a.C., como principais poemas épicos da Grécia Antiga, e os contos do Oriente, a **Pantchatantra** (VI a.C) e as **Mil e uma noites**, que circularam da Pérsia (século X) para o Egito (século XII) e para toda a Europa (século XVIII) (GOTLIB, 1995).

O conto é um texto curto em que os elementos da narrativa: narrador, personagens, enredo, espaço e tempo, são abordados de forma clara. Fiorussi (2003) assinala que o conto é uma “narrativa curta” que vai direto ao tema e cada palavra é uma informação importante para entender o conto. “Cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado” (FIORUSSI, 2003, p.103).

Nessa direção, Moisés (1972, p. 40) aponta que conto é “uma narrativa unívoca, univalente, constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação”. Segundo o autor, a ação pode ser interna, quando os conflitos são psicológicos, e externa, quando há variação no espaço e tempo dos personagens. No entendimento de Magalhães Júnior (1972), o conto é uma simples narrativa que não faz detalhamento profundo sobre as características psicológicas dos personagens.

Pertencente ao mundo narrado, o conto constitui a arte de criar. É um gênero, cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional que envolve a capacidade de *mimesis* da ação por meio da criação de uma intriga no domínio do verossímil. Pode trazer ou não para o texto uma situação social do cotidiano, possibilitando ao leitor o uso da imaginação para compor a sua conclusão diante do que se é contado.

Como anunciado, neste trabalho, mobilizamos o conto “Tentação”, de Clarice Lispector (1999), do livro **A legião**

estrangeira, como instrumento integrador das atividades de leitura aqui propostas.

Gotlib (2009) descreveu Clarice Lispector como uma pessoa misteriosa, que se isolava voluntariamente, com uma aura intocável, que favorecia certas mitificações, tais como: sedutoramente atraente; antissocial, esquisita, difícil, mística, bruxa (GOTLIB, 2009). Clarice Lispector é autora de vários contos, ensaios, romances e crônicas com reconhecimento no Brasil e no mundo, o que faz de suas obras, cânones da literatura brasileira.

Sua obra é mediada por questões psicológicas profundas que despontam de um contexto histórico-cultural, designando interferências objetivas e principalmente subjetivas inerentes ao ser. Além disso, de acordo com Sá (1979, p. 46), “a ficção de Clarice Lispector não interpreta o mundo, anseia refleti-lo como aparece e na profundidade psicológica, que sua imaginação sonda”.

Clarice Lispector, portanto, por meio de suas obras, incentiva a reflexão que leve o leitor a uma questão “que cumpre ao intérprete responder” (LUCAS, 1987, p.50). Silva (2010) mostra que a escritora consegue elaborar seus textos para o leitor produzir significado, mostrando, assim, a complexidade do pensamento, das emoções humanas, levando o leitor a refletir sobre a existência humana. Em outras palavras, o leitor precisa manifestar-se responsivamente diante de suas obras, emitindo uma réplica, sua contrapalavra, que constitui sua expressão valorativa.

Corroborando o mencionado, Nunes (1989) afirma que a maior parte dos contos de Clarice Lispector apresenta um único evento que serve de núcleo da narrativa e traz como resultado um *clímax*. O núcleo é o momento de maior tensão conflitiva, “que geralmente é provocada por situações do cotidiano, de crise interior que aparece diversamente

condicionado e qualificada em função do desenvolvimento *que a história recebe*” (NUNES, 1989, p. 84). O clímax representa o *momento privilegiado*, em que o personagem é confrontado com a realidade do mundo.

Diante do exposto, emerge a importância de trazer para a sala de aula, obras de Clarice Lispector que propiciem, aos alunos o conhecimento dos clássicos, mostrando a importância deles para nossa cultura e história.

O conto “Tentação” é escrito em primeira pessoa, contendo “memórias da infância de Clarice Lispector” (GOTLIB, 2009, p. 80). De acordo com Kofman (1996), as lembranças da nossa infância são, quiçá, as mais importantes que temos. “Essas recordações nos mostram os nossos primeiros anos não como eles foram, mas como eles apareceram em períodos ulteriores” (KOFMAN, 1996, p. 14). Assim, Lispector (1999) narra contos entrelaçados entre sua infância e os acontecimentos guardados na sua memória.

O conto “Tentação” foi escolhido porque a história traz uma realidade próxima a dos alunos, permitindo, assim, que eles possam relatar suas experiências com animais ou falar sobre o sentimento de solidão, dando opinião e comparando a história de vida deles com a temática do conto. A obra narra a história de uma garotinha ruiva, sentada na calçada sozinha com uma bolsa velha entre os joelhos, em um sol escaldante às duas horas da tarde. Entre os personagens aparece um narrador-observador que se apresenta no trecho: “Olhamo-nos sem palavras, desalento contra desalento” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, linhas 08-09). A presença de um narrador-observador, que descreve ações e conhece os sentimentos dos personagens, também pode ser evidenciada em “A garota ruiva sentia-se estrangeira na sua solidão, pois “numa terra de morenos, ser ruivo era uma revolta involuntária” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, linhas 09-10).

A epifania² da obra de Clarice Lispector manifesta-se quando a solidão da garota é interrompida pelo surgimento de um lindo cachorro *basset* com pelos avermelhados, na companhia de sua dona. Os dois, a menina e o *basset* se olham e se identificam. “Entre tantos seres que estão prontos para se tornarem donos de outro ser, lá estava a menina que viera ao mundo para ter aquele cachorro” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, Linhas 25-26). Contudo, eles não podiam ficar juntos, pois “ambos eram comprometidos. Ela com sua infância impossível, o centro da inocência que só se abriria quando ela fosse uma mulher. Ele, com sua natureza aprisionada” (LISPECTOR, 1999, p. 24-25, Linhas 40-42).

A impossibilidade de ficarem juntos faz com que o desfecho do conto não seja o desejado, pois a garota continua sozinha e o *basset* vai embora com sua dona. Nunes (1989, p. 85) pontua esse final como um *anticlímax*, pois o cenário volta para sua posição inicial, ou seja, a *tensão conflitiva* volta do seu estado latente inicial e a garota regressa para sua rotina.

O conto “Tentação” traz um fragmento de universo que os alunos conhecem: a possibilidade de possuir um animal de estimação e o *sentimento de solidão*. Os jovens, pré-adolescentes ou adolescentes, em sua maioria, costumam gostar de animais, ora pela companhia *muda* que os animais representam para os difíceis momentos de transição da adolescência, nos quais se precisa de uma companhia que não seja *verbosíssima*, mas que possa servir de interlocutor-mudo para os vários desabafos de *dores*, ora pelo extremo afetivo da adolescência com todos os sentimentos, carinhos, carências, próprios da fase e sua *explosão hormonal*. Assim o conto se mostra profícuo e, por isso, foi selecionado para a elaboração de uma

2 *Epiphaneia* (= manifestação, aparição), de origem grega (epi = sobre; phaino = aparecer, brilhar). Revelação a partir de algo inesperado; percepção intuitiva: aquela ideia genial resultou de uma epifania. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/epifania/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

proposta de encaminhamento didático do conto “Tentação” em sala de aula do 9º ano.

Plano de Trabalho Docente

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a disciplina de Língua Portuguesa “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas” (BRASIL, 2017, p. 67). No que diz respeito à leitura, o objetivo é compreender que “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71). Nessa direção, postula que, nos anos finais do ensino fundamental, o adolescente/jovem deve conhecer vários tipos de gêneros discursivos que circulam na sociedade, relacionando-os a uma diversidade de disciplinas, em um vasto campo de conhecimento.

Neste trabalho, a didatização do gênero conto, materializado no conto “Tentação”, foi efetivada em sala de aula, por meio do Plano de Trabalho Docente (PTD) gaspariniano, visando ao desenvolvimento de uma prática produtiva, interativa e dialógica de leitura.

O PTD é a sistematização didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), corrente pedagógica que se firmou no Brasil, fundamentalmente, a partir de 1979. Réplica ativa de Saviani (1994) às correntes pedagógicas que perpassaram o contexto educacional brasileiro, a PHC confere fulcral relevância ao conhecimento sistematizado, atribuindo grande destaque ao papel da escola para o êxito do processo de emancipação dos cidadãos. Nessa perspectiva, a escola, por abrigar os meios para que o conhecimento espontâneo transforme-se em conhecimento científico, constitui poderoso instrumento de luta. E lutar, do ponto de vista de uma teoria crítica, significa

opor-se à seletividade, à discriminação e ao rebaixamento do ensino das camadas populares.

Embasado nessa corrente pedagógica, Gasparin (2015) defende que os professores e os educandos são “coautores do processo ensino-aprendizagem” (p. 02), uma vez que “juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (GASPARIN, 2015, p.02). O autor elucida que uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. O método didático do PDT, tal como a PHC, pauta-se no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1994).

O quadro 1 mostra como Gasparin (2015) sistematizou o PTD para uso nas metodologias pedagógicas em sala de aula.

Quadro 1: Plano de trabalho docente na perspectiva histórico-crítica desenvolvido na pesquisa-ação

PRÁTICA Nível de desenvolvimento Atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
PRÁTICA SOCIAL Inicial do Conteúdo	PROBLEMATIZAÇÃO	INSTRUMENTALIZAÇÃO	CATARSE	PRÁTICA SOCIAL Final do conteúdo
<p>1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: Objetivo geral Tópicos de objetivos específicos.</p> <p>2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais.</p>	<p>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.</p> <p>2) Dimensões dos conteúdos a serem trabalhados.</p>	<p>Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.</p> <p>Recursos humanos e materiais.</p>	<p>1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender as dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>	<p>1) Intenção do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.</p> <p>2) Ações do aluno: Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.</p>

Fonte: Gasparin (2015, p.159)

Por meio dos passos pedagógicos do PTD, o educando “deve ser desafiado, mobilizado e sensibilizado” (GASPARIN, 2015, p.13), para que assim, possam perceber a relação do conteúdo curricular e seu cotidiano. Assim, os cinco passos pedagógicos são definidos da seguinte forma:

1. Prática Social Inicial: é o contato inicial do aluno com o tema. É o ponto de partida para a mobilização e a construção de novos conhecimentos a partir do levantamento dos conhecimentos empírico dos alunos sobre o assunto;
2. Problematização: Momento de transição entre a teoria e a prática, no qual são levantados situações-problemas para assim, iniciar a teorização dos conhecimentos empíricos dos alunos; (p. 139)
3. Instrumentalização: Nessa etapa os alunos devem ser confrontados com o conteúdo sistematizado para que aprendam e recriem, modificando-o “em instrumento de construção pessoal e profissional” (p. 51). Momento de construir o conhecimento científico.
4. Catarse: É a síntese dos novos conhecimentos adquiridos. “Este é o momento da efetiva aprendizagem” (p. 129).
5. Prática Social Final: Esse é o momento final de pôr em prática os novos conhecimentos. Essa etapa reflete “a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos

O PTD (GASPARIN, 2015), atrelado às implicações bakhtinianas quanto à responsividade no ensino de leitura, seguindo a proposta curricular da escola e o perfil da turma, pode contribuir para o desenvolvimento de uma aula de leitura mais produtiva e dialógica.

Proposta didática interventiva

A proposta didática interventiva elaborada, por meio do PTD (GASPARIN, 2015), mobilizando o gênero discursivo conto, mais especificamente, o conto “Tentação”, de Clarice

Lispector (1999), pertencente à obra **Felicidade Clandestina**, foi produzida, visando às práticas sociais vivenciadas pelos educandos.

A implementação da proposta didática interventiva ocorreu em uma escola estadual do município de Fortaleza, no segundo semestre do ano letivo de 2019, tendo como contexto educativo-social a realidade de uma turma do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do período da tarde.

Na sequência, então, será apresentada a proposta de encaminhamento didático, desenvolvida de acordo com os passos pedagógicos do PTD (GASPARIN, 2015): i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; v) prática social final. Trata-se de sugestão didática para abordagem do conto **Tentação** em sala de aula. As atividades elaboradas contemplam todas as dimensões dos gêneros discursivos, consoante postulações de Bakhtin (2003): i) contexto de produção; ii) conteúdo temático; iii) construção composicional; iv) estilo.

Como mencionado, a proposta didática, aqui apresentada, foi levada a efeito, em uma turma de nono ano, por ocasião da realização de pesquisa vinculada ao PROFLETRAS/UENP.

1º ENCONTRO: VIVÊNCIA COTIDIANA DO CONTEÚDO

1ª Etapa do PTD: PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS CONTEÚDOS

Tema: Gênero conto em debate

Objetivos:

- Sondar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o gênero conto.
- Registrar as repostas dos educandos.

- Estimular os educandos a contar uma história curta para a turma.

Procedimentos didáticos:

- O professor deve começar um debate sobre a temática para realizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero conto.
- Sugere-se lançar questões que tenha como foco estimular a capacidade de assimilar sobre o gênero conto.
- Em seguida, o estudante deve contar uma história curta para a turma.
- Ao final, o professor deve exibir vídeos com pessoas contando histórias.

Recursos: vídeo, notebook, projetor

Tempo estimado de realização: 3h/a

2º ENCONTRO

1ª Etapa do PTD: PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS CONTEÚDOS

Objetivos:

- Definir o que os educandos já sabem e o que eles gostariam de aprender a mais sobre o gênero conto;
- Identificar as dimensões dos conteúdos a serem trabalhadas nas próximas aulas.
- Discutir sobre os principais problemas constatados na etapa I (prática social inicial dos conteúdos) referente ao gênero discursivo conto. Nesse momento, o educador seleciona as dimensões mais adequadas conforme o tema para serem trabalhadas na etapa III – Instrumentalização.

2ª Etapa do PTD: PROBLEMATIZAÇÃO

Tema: Conhecendo o saber do educando

Objetivo:

- Debater com os alunos sobre as dimensões citadas no Quadro 2.

Procedimentos didáticos:

- O professor deve iniciar, resgatando a aula anterior, a fim de pontuar o que o aluno já sabe. Lançar para os alunos o desafio: “o que vocês gostariam de saber a mais?”
- Para melhor visualização, o professor deve usar o Quadro 2 como ferramenta para conceituar as dimensões e questões problematizadoras para as atividades posteriores. Lembrando que as dimensões são de acordo com as questões problematizadora da turma e não é necessário usar somente do quadro posterior.
- Por fim, o professor apresenta na sala de aula as dimensões e questões problematizadoras, baseada nas dúvidas e nos questionamentos dos alunos. Assim, eles podem verificar se as dúvidas e dificuldades estão sendo expostas e aprender.

Recursos: quadro branco, pincel.

Tempo estimado de realização: 2h/a

Quadro 2: Dimensões e questões problematizadoras (exemplo)

DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Conceitual/ Científica	O que é conto? Qual a estrutura de um conto? Quem escreve um conto? Qual a diferença dos outros gêneros para o conto?
Social	Para que serve um conto na sociedade? Quais as relações entre um conto e a realidade da sua comunidade? É importante conhecer contos?
Histórico	Onde surgiu o conto? Os contos sofreram alteração com a passagem do tempo? Por quê?
Escolar	Qual a finalidade do conto na escola? Por que ler contos pode melhorar a leitura? Quais as formas de interpretar os contos? Existem vários tipos de contos? Quais?
Afetiva	Contar e/ou ler um conto é prazeroso? Através da leitura de um conto, as pessoas conseguem transmitir seus sentimentos? Justifique sua resposta.

Fonte: As autoras (2021)

3º ENCONTRO

3ª Etapa do PTD: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Exploração do gênero conto

Objetivo:

- Trabalhar conteúdos com *slide* sobre definição, origem e características do conto.

Procedimentos didáticos:

- Exposição de *slide* com apontamentos sobre: o que é conto, qual sua origem, os tipos de contos e os elementos de um conto. Na elaboração dos *slides* sugiro a utilização de conceitos de Gotlib (1995), Fiorussi

(2003) e Magalhães Júnior (1972) que foram abordados no TD – Sintetizando o conhecimento.

- O professor divide a turma em equipes e expõe os contos que têm como temática e/ou personagem, um cachorro. Cada equipe deve escolher um conto e, em seguida, fazer a leitura coletiva. Por fim, os alunos devem responder o trabalho dirigido (TD) de identificação, conforme o Quadro 3, do conto escolhido.

Recursos: livro didático, *slide*, *notebook*, projetor, cópia de diversos contos e caderno.

Tempo estimado de realização: 3h/a

Quadro 3: Contos iniciais

Contos iniciais		
Contos	Autor(a)	Equipe
Biruta	Lygia Fagundes Teles	
Cão carioca	João Labrador	
O cachorro canibal	Jose J da Veiga	
Baleia	Graciliano Ramos	

Fonte: As autoras (2021)

Quadro 4: TD - Reconhecimento do gênero conto

TD - Reconhecimento do gênero conto

VAMOS PRATICAR!

Equipe: _____

Nome do conto: _____ Autor:

Ano em que o conto foi escrito:

Elementos do conto:

- Personagem(s)
- Enredo (introdução)
- Complicação
- Clímax
- Tempo
- Espaço
- Desfecho

Fonte: As autoras (2021)

4º ENCONTRO

3ª Etapa do PTD: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Conhecendo a escritora Clarice Lispector

Objetivo:

- Conhecer a escritora Clarice Lispector e sua obra.

Procedimentos didáticos:

- Professor inicia a aula perguntando para os alunos sobre o conto escolhido baseado nas respostas do TD – reconhecimento do gênero conto.
- Em seguida, os alunos devem pesquisar sobre a escritora Clarice Lispector e anotar no caderno as principais informações encontradas na pesquisa.
- Após as pesquisas, o professor deve exibir a última entrevista da escritora, concedida em 1977, ao repórter Júlio Lerner, da TV Cultura.

- Por fim, os alunos devem expor sobre a pesquisa feita anteriormente.

Recursos: livro didático, *slide*, notebook, projetor, vídeo, computador e caderno.

Tempo estimado de realização: 3h/a

5º ENCONTRO

3ª Etapa do PTD: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Conhecendo o conto “Tentação”

Objetivo:

- Responder questões sobre o conto “Tentação”.

Procedimentos didáticos:

- O professor deve perguntar para os alunos quais são os elementos de um conto e o que eles encontraram sobre Clarice Lispector, lembrando a aula anterior.
- Em seguida, o professor apresenta um áudio com a voz da atriz Araci Balabanian do conto “Tentação”.
- Posteriormente, os alunos fazem a leitura do conto e, em equipe, respondem a atividade de reconhecimento dos elementos do conto “Tentação”.
- Cada equipe deve responder oralmente a atividade e o professor escrever as respostas no quadro.

Recursos: som, caderno, cópia do conto “Tentação”, quadro branco e pincel

Tempo estimado de realização: 2h/a

6º ENCONTRO

3ª Etapa do PTD: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Conto “Tentação”.

Objetivo:

- Revisar e debater sobre contos.

Procedimentos didáticos:

- O professor inicia a aula recordando as questões: Lembram-se do conto estudado ontem? Como se chama? Quem foi a autora?
- Em seguida, exhibe dados sobre o conto tentação conforme o Quadro 5.
- A partir desse momento, os alunos respondem o TD do Quadro 6 que consta questões com perspectivas de leitura baseada no texto, no autor e na interação autor-texto-leitor (MENEGASSI, 2010).

Recursos: cópia da atividade, caneta ou lápis.

Tempo estimado de realização: 2h/a

Quadro 5: TD - Contexto de produção do conto

Contexto de produção do conto “Tentação”, de Clarice Lispector	
Produtor	Clarice Lispector
Finalidade	Possibilitar, por meio de uma linguagem fictícia, a partir de aspectos da vida real, salientar a solidão e a descoberta do outro nos instantes do dia a dia e na beleza poética.
Interlocutor	Os destinatários previstos são os leitores interessados pela literatura e pela leitura do livro “A legião estrangeira”.
Local de circulação	Sites da internet, bibliotecas, escolas etc.
Momento de produção	1964

Fonte: As autoras (2021)

Quadro 6: TD - Identificando o conto *Tentação*

TD - Identificando o conto “Tentação”

- 1) Quem é o criador deste conto?
- 2) Quais os personagens principais do conto “Tentação”?
- 3) O que aconteceu no conto “Tentação”? Conte com suas palavras.
- 4) Em que tempo e lugar ele provavelmente, o conto foi escrito?
- 5) Quem narra o conto “Tentação” e de qual maneira? O narrador participa da história (1ª pessoa) ou ele conta de fora (3ª pessoa)?
- 6) Escreva abaixo os elementos que compõem o conto Tentação.
 - Introdução:
 - Conflito:
 - Clímax:
 - Desfecho:
- 7) Em que lugar esse conto pode ser encontrado?
- 8) O final do conto foi feliz ou triste? Por quê?
- 9) Quais são as pessoas que podem gostar desse conto?
- 10) Qual o propósito social você indicaria para o conto?

Fonte: As autoras (2021)

7º ENCONTRO

3ª Etapa do PTD: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Flexibilidade do gênero conto

Objetivos:

- Reconhecer as características dos contos da escritora Clarice Lispector.
- Desenvolver a visão crítica do aluno sobre os contos estudados.
- Compreender questões elaboradas com descritores.
- Procedimentos didáticos:
- O professor aborda as questões aplicadas na aula anterior, ressaltando as dificuldades dos alunos apresentadas no TD “ Identificando o conto “Tentação””.
- Depois da mediação do professor, inicia-se a atividade do Quadro 7 com o com o objetivo de identificar os conceitos e os textos que são contos.
- Assim, esse momento finaliza-se contemplando as dimensões da etapa da

- problematização. O Quadro 7 traz questões que solicitam maior reflexão dos alunos.

Recursos: cópia da atividade, caneta ou lápis

Tempo estimado de realização: 2h/a

Quadro 7: TD – Contos da escritora Clarice Lispector

ATD - Tipos de gêneros da escritora Clarice Lispector
<p>1) Para você, o que significa a palavra conto? Defina o que é conto e suas características.</p> <p>2) Ler um conto pode ser divertido? Justifique sua resposta.</p> <p>3) As pessoas conseguem transmitir seus sentimentos através do gênero conto? Porquê?</p> <p>4) Identifique abaixo o fragmento dos textos que tem características de um conto.</p>
<p>Texto 1. VOCÊ É UM NÚMERO</p> <p>“Se você não tomar cuidado vira um número até para si mesmo. Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no com um número. Sua identidade no Félix Pacheco é um número. O registro civil é um número. Seu título de eleitor é um número. Profissionalmente falando você também é. Para ser motorista, tem carteira com número, e chapa de carro. No Imposto de Renda, o contribuinte é identificado com um número. Seu prédio, seu telefone, seu número de apartamento - Tudo é número.”</p> <p>FONTE: LISPECTOR, Clarice. A Descoberta do Mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. (fragmento)</p>
<p>Texto 2. A HORA DA ESTRELA</p> <p>“Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou[...]”</p> <p>FONTE: LISPECTOR, C. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 (fragmento).</p>
<p>Texto 3. AMOR</p> <p>“Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos.”</p> <p>FONTE: LISPECTOR, Clarice. Laços de Família. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982. (fragmento).</p>

Fonte: As autoras (2021)

8º ENCONTRO

3ª Etapa do PTD: INSTRUMENTALIZAÇÃO

Tema: Reflexão

Objetivos:

- Dominar o conhecimento sobre o gênero conto.
- Reconhecer características do conto “Tentação”.

Procedimentos didáticos:

- O professor deve aplicar a última atividade da etapa III do PTD – Instrumentalização. Nessa fase, o aluno já deve estar preparado para responder questões mais complexas e que indiquem se a construção do conhecimento está sendo efetiva.
- Aplicar o ATD do Quadro 8, que foi elaborado com as perspectivas de leitura (MENEGASSI, 2010), tendo por objetivo verificar como os alunos lidam com a temática do conto “**Tentação**” no cotidiano, visto requerer respostas subjetivas as quais propiciem reflexões sobre os sentimentos dos educandos frente ao texto trabalhado na sala de aula.
- Para finalizar, é aplicada uma atividade com questões objetivas (ver Quadro 9) utilizando-se os descritores do SPAECE: D3 (inferir o sentido de palavra ou expressão), D7 (Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto) e D11 (reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador). O objetivo dessa atividade é verificar se os educandos conseguiram resolver as questões.

Recursos: cópia da atividade.

Tempo estimado de realização: 3h/a

Quadro 8: ATD - Desvendando o conto “Tentação”

- 1) Na sua opinião, o título do conto Tentação trouxe-lhe alguma ideia acerca do tema que seria tratado na história? Esse assunto se confirmou no decorrer do conto?
- 2) Quem são as personagens do conto? Há algo em comum entre eles?
- 3) Em que local se passa a narrativa? Retire do texto a frase que fala do local onde ocorre o conto.
- 4) A menina se sentia diferente das outras pessoas? Se sim, escreva a frase do texto que retrata essa atitude.
- 5) Retire do texto a frase que expressa a ideia de “solidão”.
- 6) Explique, baseado no conto, o que a menina fazia sozinha na calçada?
- 7) Atualmente, na sua opinião, como a solidão pode afetar a vida dos jovens?
- 8) Para refletir: Será que há vários tipos de solidão? Como você definiria a frase: “sentir-se só”?
- 9) O que você costuma fazer quando está sozinho(a). Por quê?
- 10) A partir da leitura do conto, qual a conclusão que você chega sobre o final da história?

Fonte: As autoras (2021)

Quadro 9: TD - Descritores com conto “Tentação”

TD - Descritores com conto “Tentação”

Sobre o conto “Tentação”, escolha a alternativa correta.

1. Descritor: D11- Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e/ou conflito gerador.

“Ela estava com soluço. E como se não bastasse a claridade das duas horas.” A sentença revela uma narrativa em

- a) primeira pessoa, um narrador onisciente.
- b) primeira pessoa, um narrador personagem.
- c) terceira pessoa, um narrador testemunha.
- d) terceira pessoa, um narrador onisciente.

2. Descritor: D11- Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e/ou conflito gerador.

“O narrador é a entidade que *conta* uma história. É uma das três pessoas que participam do mundo da leitura em um conto, sendo os outros, o autor e o leitor”. No texto, *Tentação*, quem é o narrador?

- a) A menina ruiva.
- b) A dona do cão *basset*.
- c) Um cachorro da raça *basset*.
- d) Alguém presente na história, mas sem participar muito.

[continua]

3. Descritor: D11- Habilidade: reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

Sobre a narrativa e a(s) personalidade(s) do personagem(s) é correto afirmar.

- A menina e o seu cabelo ruivo se constituem no personagem central.
- O narrador e sua presença discreta se constitui no personagem central.
- O cachorro basset e seus pelos castanho-avermelhados se constitui o personagem central.
- A menina e o cão basset, na semelhança da cor ruiva, se constituem os personagens centrais.

4. Descritor: D7 - Habilidade: Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto: “O tema central do texto é aquele que gira em torno da problemática principal, geralmente é colocado pelo autor durante o desenvolvimento.” Qual é o tema central do conto *Tentação*?

- O cão basset passeando com sua dona.
- O calor do sol das 2 horas da tarde.
- A amizade do cão com sua dona.
- A solidão da menina ruiva.

5. Descritor: D3- inferir o sentido de palavra ou expressão “Na rua vazia as pedras vibravam de calor - a cabeça da menina flamejava.” A palavra destacada sugere que:

- a menina estava preocupada, pois não havia pessoas na rua.
- a menina estava decepcionada com a solidão.
- a menina estava com a cabeça muito quente.
- a menina estava com dores de cabeça.

Fonte: As autoras (2021)

9º ENCONTRO

4ª Etapa do PTD: CATARSE

Tema: Contemplando as dimensões do PTD

Objetivos:

- Dominar os aspectos distintivos do gênero conto.
- Exercitar o conhecimento por meio de atividades escritas.

Procedimentos didáticos:

- O professor resgata o conteúdo estudado na aula anterior, dando início, desse modo, à etapa da catarse do PTD que “é a manifestação do novo

conhecimento” (GASPARIN, 2015, p.124). Na catarse, sintetiza-se o atual conhecimento adquirido pelos alunos e avalia se as dimensões e os objetivos iniciais foram atendidos.

- Aplica uma nova atividade tendo como suporte o conto “Tentação” de Clarice Lispector e levanta em consideração as dimensões citadas na etapa II do PTD (problematização) conforme o Quadro 10.

Recursos: cópia da atividade.

Tempo estimado de realização: 3h/a

Quadro 10: TD - Descritores com conto Tentação - TD:
Sintetizando o conhecimento

1. Qual a origem do gênero *conto*? (dimensão histórica)
2. Agora que você conhece algumas características do gênero *conto*, que foram abordadas, marque V (verdadeiro) ou F (falso) para as proposições abaixo: (dimensão conceitual/científico)
 O *conto* é uma história inventada para entreter o leitor.
 É possível encontrar, no gênero *conto*, a demarcação precisa de tempo, espaço e das personagens.
 O conto é uma “narrativa curta” que vai direto ao tema e cada palavra é uma informação importante para entender o conto.
 No conto, cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado.
3. O texto Tentação de Clarice Lispector, enquanto narrativa, possui o formato de... (dimensão conceitual/científico)
 - a) Um romance, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de uma maneira complexa e um conflito amplo.
 - b) Uma crônica, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de maneira simples e um conflito instantâneo.
 - c) Uma novela, porque apresenta um entrelaçamento de personagens de maneira equilibrada e um conflito amplo.
 - d) Uma fábula, porque apresenta personagens num formato de animais com características e valores humanos e uma moralidade enquanto desfecho.
 - e) Um conto, pois é uma simples narrativa que não faz detalhamento profundo sobre as características psicológicas dos personagens.
- 4) “A menina abriu os olhos pasmada. Suavemente avisado, o cachorro estacou diante dela. Sua língua vibrava. Ambos se olhavam.” Qual o sentimento presente, que predomina nesse encontro? (dimensão afetiva)
a) Ansiedade b) Alegria c) Decepção d) Desencanto e) Tristeza
- 5) Na sua opinião, por que é importante estudar *conto* nas aulas de Língua Portuguesa? (dimensão escolar)
- 6) Há alguma relação entre o *conto* estudado e a realidade da sua comunidade? (dimensão social)
- 7) Quais as utilidades da leitura de contos para você e para sociedade? (dimensão social)

Fonte: As autoras (2021)

10º ENCONTRO

5ª Etapa do PTD: PRÁTICA SOCIAL FINAL DOS CONTEÚDOS

Tema: Consolidar conhecimentos

Objetivos:

- Demonstrar responsabilidades sobre o conhecimento adquirido nas aulas anteriores;
- Refletir sobre a nova atitude prática;
- Propor ações para cada atitude prática.

Observação: Nesta etapa, não há atividades a serem executadas, visto constituir o retorno à prática social do educando. Não cabe, portanto, ao professor mensurar os conhecimentos dos estudantes, os quais serão, a partir desse momento, vivenciados em suas práticas cotidianas. O docente deverá realizar apenas as ações indicadas no Quadro 11.

Recursos:

Cópia da atividade: quadro branco, pincel

Tempo estimado de realização: 2h/a

Quadro 11: Prática Social Final dos Conteúdos (exemplo)

Prática Social Final dos Conteúdos	
Nova atitude prática: intenções.	Proposta de ação.
Entender mais sobre contos.	Ler um livro de contos.
Analisar criticamente um conto.	Conhecer e ler criticamente outros tipos de gêneros.
Conscientizar-se sobre importância da leitura.	Ter práticas leitoras.

Fonte: As autoras com base em Gasparin (2015)

Considerações Finais

As atividades executadas na sala de aula serviram para refletir sobre o aprendizado dos educandos por meio dos instrumentos concebidos para as ações mediadoras. O debate a respeito dos resultados aconteceu logo após a finalização dos passos do PTD, que propomos dentro da conjuntura da pesquisa-ação.

Quando a pesquisa iniciou confirmou-se que os educandos tinham dificuldades para executar leitura ativa e crítica de textos, comprovada pelas avaliações externas e por nossa prática docente. Dessa forma, consideramos pertinente desenvolver uma pesquisa que buscasse apresentar uma possibilidade de resolução/amenização do mencionado problema.

A pesquisa teve, segundo mencionado, como objetivo geral: averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo conto, *via PTD*, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura dos alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Após a implementação e consequente análise dos dados, constatamos que o objetivo geral foi atendido porque, efetivamente, a proposta didática interventiva aponta para o fato de que o método de ensino baseado nas etapas do PTD, com foco na mediação do gênero conto, revelou-se uma das formas eficientes para melhorar as perspectivas de leitura do educando, visto contribuir para o amadurecimento das práticas de leitura, além de ter proporcionado um conhecimento mais profícuo do gênero conto e da autora estudada.

A pesquisa empírica nos permite afirmar que as etapas do PTD impulsionaram a aquisição do conhecimento do gênero discursivo conto, à medida que contribuíram para que os educandos pudessem adquirir conhecimento científico por meio de discussões com seus pares, nas atividades

colaborativas e nas atividades individuais aplicadas, tendo a prática social inicial como ponto de partida.

A abordagem do gênero discursivo *conto*, especificamente de uma das escritoras mais enigmáticas no cenário da literatura brasileira, Clarice Lispector, proporcionou o contato com o cânone, levando a significativas reflexões sobre a existência e os conflitos humanos. Houve também uma aprendizagem sobre os elementos que compõem um conto, uma vez que, a maior parte dos aprendizes, apesar de cursar o nono ano, ainda não havia se apropriado desse conhecimento. Assim, os educandos apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre esse gênero, que, de certa forma, já deveria fazer parte do repertório sociocultural dos educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por fim, esperamos que essa pesquisa possa ter utilidade para os professores de Língua Portuguesa, que, assim como nós, preocupam-se em buscar respostas que possibilitam unir teoria à prática, no contexto da sala de aula da Educação Básica, notadamente no trabalho com as parcelas menos favorecidas da sociedade. Por estarmos cientes de que não há limites para os contextos do diálogo, uma vez que “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKH-TIN, 2018, p. 191), um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e significativo de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne à leitura, constituirá a resposta ativa e crítica esperada para nosso enunciado, que, por ora, encerra-se.

Referências

BAKH-TIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et. al]. São Paulo: Hucitec, 7ª Ed., 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Acesso em 03/07/2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Editora Contexto, 2017.

FIORUSSI, André. **De conto em conto**. São Paulo; Ática, 2003. p.103.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. reimp. Campinas: Autores Associados, 2015.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo Ática, 1995.

GOTLIB, N. B. **Clarice**: uma vida que se conta. 6. ed. São Paulo: EdUSP, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Os Significados do Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOFMAN, S. **A infância da arte**: uma interpretação da estética freudiana. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

LISPECTOR, C. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

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

LISPECTOR, C. **Laços de família**. 9. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. **A descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A Arte do Conto**. Rio de Janeiro, Bloch, 1972.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010.

MOISÉS, M. **A criação literária**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1972.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

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

SÁ, O. **A escritura de Clarice Lispector**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011b.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 3.ed. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo. Martins, 1994.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO *VERBETE ENCICLOPÉDICO* PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

*A proposal of a didactic sequence with the genre
encyclopedic entry for the elementary school*

Mariene Cristina Milanesi Pinto
Eliana Merlin Deganutti de Barros

Considerações Iniciais

Este trabalho está ancorado em princípios traçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que, dentre as competências específicas, frisa a apropriação da linguagem escrita como forma de interagir, nos diversos campos da vida social, utilizando-a para ampliar as possibilidades dos alunos “de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p.87). Em consonância com a BNCC, nossa proposta tem como pilar a instrumentalização dos gêneros textuais/discursivos¹ no processo de ensino da(s) língua(gens). Acreditamos que, por meio da apropriação de gêneros, que circulam nos mais diversos campos de atuação social, o aluno pode desenvolver capacidades para agenciar a(s) língua(gens) em práticas multiletradas, possibilitando, assim, que intervenha na sociedade em que vive.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o ensino da língua tem maior relevância quando associado a situações

1 Neste trabalho, não fazemos distinção entre gêneros textuais/de texto e gêneros discursivos, porém, pela nossa filiação teórica optamos pela primeira designação.

reais de uso, ou a situações aproximadas desse real, criadas a partir de projetos de ensino fundamentados em aportes teórico-metodológicos que concebem a língua como meio de interação entre os sujeitos. Compactuando com essa tese dos autores genebrinos, buscamos, na metodologia das *sequências didáticas de gênero* – SDG (BARROS, 2020) criada por pesquisadores da universidade de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ancoragem para a elaboração de uma proposta de ensino da produção escrita voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental.

A SDG tem se mostrado uma ótima ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, pois ela pode ser utilizada para o desenvolvimento de capacidades escritoras, orais, multimodais. Como esclarece Marcuschi (2008, p.216), a SDG vê essas modalidades da língua “integralmente e num grau ascendente de dificuldades e permite articular a produção do gênero textual com outros domínios de ensino da língua”. É, pois, a partir da instrumentalização dessa ferramenta que trazemos, neste capítulo, um encaminhamento para o ensino da produção de verbetes enciclopédicos, um gênero que trabalha com a “vulgarização” dos conhecimentos científicos, portanto, transita entre as esferas científica e didática. Foi essa articulação de esferas que nos chamou a atenção no processo de seleção do gênero, uma vez que, por meio dele é possível abordar conhecimentos do componente Ciências – obrigatório nas séries iniciais – de uma forma didatizada, pelo ponto de vista do ensino da escrita. Ou seja, é plausível um trabalho didático interdisciplinar.

Antes de apresentarmos a proposta da SDG do verbete enciclopédico, trazemos uma seção que explora teoricamente o procedimento SDG criado pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD.

O procedimento *sequência didática* de gêneros criado pelo ISD

Na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o domínio textual é condição decisiva para o desenvolvimento das interações sociais (BRONCKART, 2005) e os gêneros de textos são *megainstrumentos da comunicação humana* (SCHNEUWLY, 2004). Esses são sempre requisitados nas interações sociais, viabilizando, assim, as ações de linguagem. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) ilustram essa metáfora dos gêneros como megainstrumentos da seguinte forma:

Um agente deve agir linguisticamente (falar ou escrever), numa situação definida por uma finalidade, um lugar social e destinatários. Como em toda ação humana, ele vai usar um instrumento – um conjunto de instrumentos – para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar [ou produzir um texto de qualquer modalidade] realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diversos níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. [...] E aprender a falar é [...] apropriar-se de gêneros (DOLZ, SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 171 – grifos dos autores)

De acordo com Schneuwly (2004), a participação dos sujeitos nas atividades sociais, no processo do seu desenvolvimento, faz que os conhecimentos dos gêneros primários e de seus esquemas de utilização sejam apropriados pelos indivíduos. Entretanto, segundo Machado e Cristovão (2009), se os

gêneros mais informais não precisam de um ensino deliberado, os mais formais – ou secundários, na classificação de Bakhtin (2016) – necessitam de uma instrução mais sistematizada.

Essa perspectiva é defendida pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), a qual, “na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, traz a centralidade do ensino da língua(gens) para o texto, esse “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem”.

Nesse ínterim, não é possível falar em domínio textual na sociedade contemporânea sem trazer à tona a problemática da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989) dos gêneros no âmbito do ensino e aprendizagem da(s) língua(gens). Mas, para tanto, como ressalta o ISD,

[...] o termo *transposição didática* não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 130 – grifos das autoras)

Para sistematizar esse processo da transposição didática de gêneros de textos e instrumentalizar os professores no ensino de/por meio de gêneros, o ISD criou o procedimento *sequência didática* (neste trabalho denominado *sequência didática de gêneros* – SDG), cujo objetivo é aprimorar as capacidades de linguagem dos alunos para que se tornem protagonistas no ato discursivo de ler e de produzir textos de um determinado

gênero, ou seja, para que, em determinada situação de comunicação, possam ser agentes proficientes da linguagem.

A SDG configura-se, de forma geral, como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas e orientadas pela produção de um texto final de um gênero (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009). Gêneros aos quais os alunos não têm acesso espontaneamente, e que ainda não dominam: “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 98).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma estrutura básica para o procedimento SDG, com quatro etapas: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final.

Primeiramente, na *apresentação da situação*, é apresentado ao aluno o projeto de ensino criado a partir de um problema de comunicação e as características da atividade comunicativa da qual emerge o gênero. Uma segunda etapa dessa fase é a preparação dos conteúdos envolvidos na produção do texto, pois “é preciso que os alunos percebam [...] a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Os estudiosos do ISD propõem que as SDG sejam realizadas “no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

A segunda etapa da SDG consiste na *produção inicial*, etapa em que o aluno deve produzir o primeiro texto do gênero. Cabe ao professor diagnosticar, nessa fase, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam a respeito do gênero e quais ainda devem ser alcançadas. A primeira produção textual atua, assim, como instrumento da avaliação diagnóstica da ação de linguagem empreendida pelo aluno – ação

essa configurada no gênero de texto unificador do *evento de letramento* (STREET, 2014) criado pela SDG.

A terceira etapa refere-se aos *módulos (ateliers, ou oficinas* como ficaram conhecidas essa fase aqui no Brasil), os quais “se constituem em atividades variadas que poderão instrumentalizar os alunos para o trabalho com o gênero escolhido, sistematizando e aprofundando os problemas apresentados na produção inicial” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 50). As atividades e os encaminhamentos metodológicos dessa etapa são orientados tanto pelo *modelo didático do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) – que clareia as dimensões ensináveis do gênero, adaptando-as ao contexto de intervenção didática – como pelo diagnóstico da produção inicial dos alunos. Nessa fase é importante que o professor ajuste as atividades às capacidades e necessidades de cada turma; na visão de Vigotski (2008), que crie uma Zona Potencial de Desenvolvimento (ZPD) coerente com a proposta de aprendizagem.

Vigotski (2008a), em seus apontamentos, ressalta para o perigo de um desenvolvimento nulo, caso o processo de aprendizagem não se oriente por um nível potencial de desenvolvimento coerente com o contexto formativo. Segundo o autor, a ZPD não pode ser estimada nem muito aquém nem muito além das reais potencialidades do aluno. Caso a aprendizagem seja orientada para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, ela não direcionará para um novo estágio no processo de desenvolvimento. Caso ela seja orientada para níveis de desenvolvimento muito distantes do potencial do aprendiz, a aprendizagem pode se tornar praticamente ineficaz, por requerer capacidades muito complexas (BARROS, 2020, p. 135)

Cada módulo deve abordar uma dimensão específica do gênero – diagnosticada como essencial para a sua produção, durante o processo de modelização didática; ou como problemática ou de difícil apropriação, na avaliação das produções iniciais. Tais dimensões “estão intrinsecamente relacionadas aos quatros níveis da atividade de linguagem: o contexto de produção, os conteúdos, a organização do texto e as unidades linguísticas” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 43); ou como denominam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): 1) *representação da situação de comunicação*, 2) *elaboração dos conteúdos*, 3) *planejamento do texto* e 4) *realização do texto*.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam, assim, que os módulos devem abordar tanto atividades de diferentes níveis, como também abranger problemas particulares de ensino e variar os modos de trabalho, ou seja, diversificar as atividades propostas, para intensificar o aprendizado. Os autores ilustram essa diversidade com três categorias distintas: 1) *atividades de observação e análise de texto*, 2) *tarefas simplificadas de produção de texto* e 3) *elaboração de uma linguagem comum*. Evidentemente, várias outras podem ser desenvolvidas. Tudo vai depender dos objetivos de cada módulo, da natureza do gênero trabalhado e das possibilidades do contexto de ensino. Entretanto, é importante ressaltar que as oficinas devem sempre ser guiadas pelo *método indutivo de ensino*, como assim propõe o ISD.

[...] a metodologia das SDG deve se inscrever em uma perspectiva interacionista social que pressupõe a “realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), pensadas sempre de forma indutiva, no sentido de “levar o aluno a”. Isso desqualifica atividades didáticas de mera reprodução, memorização, aplicação de

aprendizagens. É preciso fazer com que os aprendizes insiram-se em práticas de linguagem como leitores e produtores textuais, mesmo que em situação didatizada (BARROS, 2020, p. 138-139)

Nos módulos, também, é preciso propor formas de registrar o que foi ensinado. Na SDG, é fundamental capitalizar as aquisições em relação ao gênero estudado, alcançadas durante as oficinas (BARROS, 2020). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam a importância de se registrar todo o aprendizado adquirido durante o desenvolvimento da SDG: vocabulário técnico, regras, aspectos da linguagem utilizada pelo gênero, planejamento textual, etc. Essa forma de registro é denominada pelos pesquisadores do ISD como fichas/grades/listas de controle/de constatação. Segundo a proposta das SDG, essas fichas de controle devem ser elaboradas no final de cada módulo para que possam servir de suporte para a produção final. Podem ser elaboradas pelo aluno ou pelo professor, em diversas formas, tendo como norte os principais conhecimentos sobre o gênero.

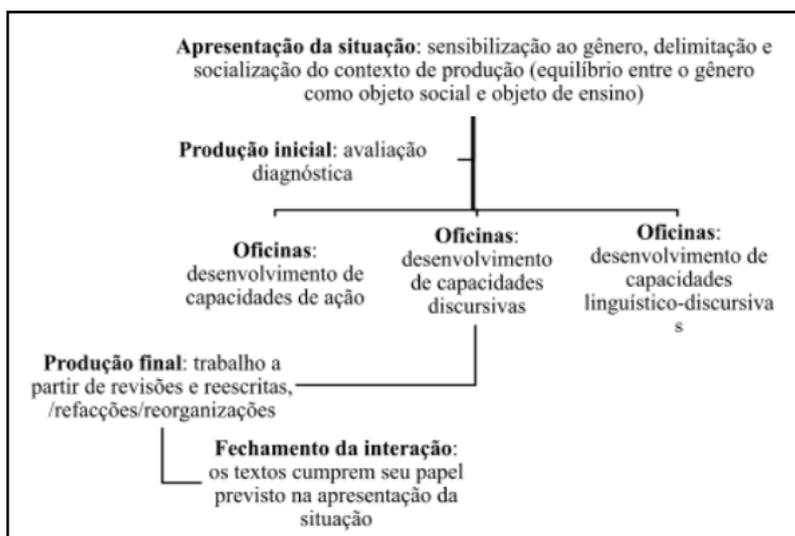
Na *produção final*, última etapa do procedimento SDG, o aluno deve colocar em prática, de forma global, aquilo que foi trabalhado ao longo dos módulos, ou seja, os objetos do saber e os procedimentos apreendidos em relação ao gênero, em função das atividades desenvolvidas e do projeto de ensino criado para dar sustentação à SDG. Entretanto, quando os pesquisadores genebrinos propõem essa última etapa não estão sugerindo que ela seja realizada por meio de uma única refacção da produção inicial. Essa é uma fase de aprimoramento do texto que pode incorporar várias estratégias de revisão e reescrita/refacção textual, como a autoavaliação, a revisão coletiva/colaborativa, a correção do professor (MAFRA; BARROS, 2017).

Por trabalhar com o conceito de ZPD (BARROS, 2020) e propor uma produção diagnóstica outra final (com suas várias

versões), a SDG possibilita uma *avaliação formativa* (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010), uma vez que se pode avaliar o desempenho do aluno pelo seu trajeto durante o desenvolvimento da SDG. É uma concepção de ensino e aprendizagem como trabalho (e, conseqüentemente, de avaliação) que se realiza em torno de processos. O que se avalia é o desenvolvimento de forma global e não um episódio didático desarticulado do projeto de ensino.

O esquema a seguir apresenta as quatro fases da SDG idealizada pelos pesquisadores genebrinos, com o destaque de Barros (2020) para uma quinta fase, a do fechamento da interação comunicativa instaurada pelo projeto de ensino/de classe.

Figura 1: Esquema da SDG²



Fonte: Barros (2020, p. 130)

Mesmo não fazendo parte, de forma explícita, do esquema apresentado pelos pesquisadores do ISD, o fechamento do projeto de comunicação criado para dar corpo à SDG

² Oficinas e Módulos, neste trabalho, são tomados como sinônimos.

é parte integrante da metodologia das SDG. Como ressaltam Schnewly e Dolz (2004, p. 81), “trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles [...]”. Assim, não faz sentido, por exemplo, criar um projeto de escrita de verbetes enciclopédicos, como aqui trazemos, se esses não serão lidos por outros interlocutores além do professor, se não serão divulgados. A comunicação requer sujeitos que interajam por meio de textos, esses sempre mediados pela força discursiva de um gênero.

Apresentamos, a seguir, a nossa proposta de SDG orientada pela leitura e produção de verbetes enciclopédicos.

Sequência didática do verbete enciclopédico

A proposta que apresentamos é fundamentada no procedimento SDG, criado pelo ISD. Foi pensada, *a priori*, para ser desenvolvida no 5º ano do Ensino Fundamental, para alunos que já concluíram o processo de alfabetização e estão aprofundando-se no estudo da língua materna. Entretanto, pode ser adaptada a outros contextos, por exemplo, alterando-se textos, complexificando as atividades. O importante é preservar os princípios que regem a metodologia das SDG (BARROS, 2020).

Embora apresentemos uma SDG já organizada em atividades e tarefas, independentemente da série/ano escolar a ser desenvolvida a proposta, é necessário que o professor faça uma análise diagnóstica das produções iniciais dos alunos para realizar os ajustes necessários na trajetória didática. Tal análise deve permitir-lhe “escolher, dentre as atividades propostas, aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem descartadas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 128). O professor também poderá criar outras atividades, caso sinta

necessidade, pois cada contexto é um contexto singular de aprendizagem.

O gênero escolhido para direcionar o projeto de ensino é o *verbetes enciclopédico*, por ser esse um gênero que tem um caráter didatizante, sendo muito utilizado no contexto escolar. As definições e explicações contidas nos textos dos verbetes permitem que o leitor construa uma ideia mais precisa do objeto em foco, ampliando o vocabulário, por meio da apresentação de suas características, elementos, funções, curiosidades, etc.

O verbete enciclopédico é um gênero que surge da necessidade de informar, de forma explicativa e adaptada a um determinado público, *a priori*, leigo na temática abordada, sobre determinados conteúdos das diversas áreas do saber científico. O texto é produzido para servir de fonte de consulta científica sobre diferentes elementos relacionados a diversas áreas do conhecimento – ciências biológicas, geográficas, humanas, ambiental, etc. – mas de forma didatizada, por isso inclui-se no que se denomina *esfera da divulgação/vulgarização científica*.

Neste projeto, selecionamos a Mata Atlântica como tema da produção de verbetes, mas é possível que o professor adapte a SDG para o bioma da sua região. É importante também que o tema da enciclopédia seja motivador para os alunos.

Para melhor visualização da nossa proposta didática, sintetizamos as atividades e os objetivos dos módulos da SDG do verbete enciclopédico em um quadro-sinopse (quadro 1). Importante esclarecer que denominamos “módulo/oficina” na sistematização da SDG do verbete enciclopédico cada conjunto de atividades que reúne objetivos em comum. Ou seja, módulo/oficina não se refere, exatamente, à fase modular do procedimento SD, que ocorre após a produção inicial e antes da produção final.

Todos os materiais (textos, vídeos, imagens) utilizados na SDG estão disponíveis na *internet* e seus endereços eletrônicos listados no final deste capítulo, no Apêndice A. No Apêndice B trazemos, como sugestão, alguns *sites* que tratam sobre a Mata Atlântica.

Quadro 1: Sinopse da SDG do verbete enciclopédico

Módulos	Atividades e dispositivos didáticos
01. Estudando os Biomas: a Mata Atlântica	1) Apresentação do conteúdo temático: o bioma Mata Atlântica (conteúdo da disciplina de Ciências da Natureza) por meio da exibição do vídeo “Biomas brasileiros”. 2) Apresentação de mapa com biomas brasileiros. 3) Exibição do vídeo “O que é Mata Atlântica e qual sua importância?”. 4) Discussão oral e listagem, na lousa, das principais características do bioma, com cópia no caderno do aluno. 5) Apresentação do projeto de ensino <i>Enciclopédia: Mata Atlântica</i> .
02. Verbetando! Para que serve uma enciclopédia?	1) Apresentação da função da enciclopédia como fonte de conhecimento, através da animação “Os Carrapatos-Gargalhada”. 2) Apresentação de diferentes enciclopédias impressas e digitais. 3) Visita à biblioteca da escola, manuseio e leitura de algumas enciclopédias. 4) Discussão oral, com esquematização na lousa, sobre temas presentes nas enciclopédias (observadas na visita à biblioteca). 5) Ilustração dos temas das enciclopédias observadas na biblioteca. 6) Escrita de relatório das aprendizagens do módulo.
03. Produzindo um verbete enciclopédico	1) Roda de conversa sobre fauna e flora da Mata Atlântica. 2) Apresentação de textos com curiosidades sobre a Mata Atlântica. 3) Pesquisas sobre a fauna e a flora do bioma estudado. 3) Produção textual individual de um verbete enciclopédico sobre um elemento da fauna ou flora da Mata Atlântica.
04. Pesquisando para produzir	1) Discussão oral sobre como realizar uma pesquisa (fontes confiáveis, importância da pesquisa em mais de uma fonte). 2) Pesquisa na sala de informática: apresentação de <i>sites</i> que podem ser utilizados nas pesquisas, explorando a origem do <i>site</i> e quem são seus colaboradores. 3) Análise de uma enciclopédia impressa para identificação de verbetes. 4) Na sala de informática, pesquisa sobre o mesmo tema do verbete em fonte de pesquisa digital.

[continua]

05. Resumindo e parafraseando	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura e análise de dois textos de gêneros que utilizam a estratégia síntese/sumarização (resenha de livro e manchete de notícia), com leitura coletiva e reflexão sobre as estratégias utilizadas para a produção. 2) Leitura e análise de uma reportagem de divulgação científica e seleção de informações relevantes para sumarização. 3) Elaboração de um texto-síntese da reportagem. 4) Comparação com o texto-síntese previamente produzido pelo professor. 5) Jogo de elaboração de paráfrases. 6) Leitura de artigo de divulgação científica sobre a Mata Atlântica, para seleção das informações mais relevantes. 7) Produção de paráfrases dos trechos selecionados na atividade anterior. 5) Elaboração de um resumo do artigo da atividade anterior.
06. Aprendendo sobre o plano textual global dos verbetes enciclopédicos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Análise do plano textual global de um verbete enciclopédico, com posterior apresentação e discussão oral. 2) Elaboração de cartazes com a visualização do plano textual global do verbete enciclopédico.
07. Analisando subtítulos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura de um verbete enciclopédico, com foco na análise dos subtítulos. 2) Atividade de divisão de texto de verbetes utilizando subtítulos. 3) Discussão oral sobre o aprendizado adquirido, com escrita de relatório das aprendizagens do módulo.
08. Aprendendo sobre o funcionamento das sequências textuais no verbete enciclopédico	<ol style="list-style-type: none"> 1) Jogo de adivinha, com foco na descrição de animais. 2) Leitura e análise de um texto de divulgação científica, com foco nas características da sequência explicativa. 3) Confeção de um mural com as principais características das sequências descritiva e explicativa.
09. Retomando objetos textuais para dar progressão temática aos verbetes enciclopédicos	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura e análise de um verbete enciclopédico, com foco em retomadas textuais. 2) Análise de estratégias de retomadas textuais em verbetes enciclopédicos. 3) Atividade de completar lacunas com termos que retomam objetos do discurso do texto.
10. Descobrimo os sentidos das palavras	<ol style="list-style-type: none"> 1) Produção de um glossário. 2) Confeção de uma árvore com palavras do mesmo campo semântico trabalhado no projeto.

11. Revisando e reescrevendo o verbete	<ol style="list-style-type: none"> 1) Revisão coletiva a partir de textos das primeiras produções dos alunos. 2) Reescrita do verbete enciclopédico ou criação de um novo verbete. 3) Correção dos textos reescritos do verbete. 4) Reescrita final.
12. Finalizando o projeto	<ol style="list-style-type: none"> 1) Digitação dos verbetes enciclopédicos e unificação de todos para confecção da enciclopédia “Mata Atlântica” da turma. 2) Compilação dos verbetes em uma enciclopédia. 3) Encerramento do projeto <i>Enciclopédia: Mata Atlântica</i>; momento de apresentar a enciclopédia pronta, para a comunidade escolar, durante evento de confraternização.

Fonte: As autoras (2021)

Módulo 01: Estudando os Biomas: a Mata Atlântica

A fase de *apresentação da situação da SDG* tem como um dos objetivos a motivação para o projeto de escrita dos alunos, ou seja, criar um “problema de comunicação” que instigue os alunos a produzirem textos do gênero selecionado. Na nossa proposta, optamos por motivá-los a partir da temática da enciclopédia: o bioma Mata Atlântica.

Para a motivação, o professor deve explorar a definição de bioma, assim como aqueles presentes no Brasil, por meio da exibição do vídeo “Biomas brasileiros” que esclarece o que são biomas e explica, de forma simplificada, quais os principais que podemos encontrar no Brasil, além de algumas características sobre a fauna e flora de cada um deles. Para complementar, a sugestão é apresentar, em *slides* ou cartaz, o mapa “Biomas continentais do Brasil” para que os alunos possam identificar o bioma correspondente à cidade onde moram, a fim de conhecerem mais sobre o lugar onde vivem.

Depois de os alunos localizarem os biomas do território brasileiro, o professor pode explorar as peculiaridades da Mata Atlântica, por meio do vídeo “O que é Mata Atlântica e qual sua importância?”, que mostra a extensão da Mata

Atlântica, a sua fauna e flora, as ameaças sofridas e o que são espécies endêmicas (que estão presentes apenas naquele bioma). O ideal, para melhor aproveitamento da atividade, é que os alunos façam anotações durante a exibição sobre algo que lhes chamou a atenção. Depois da exibição do vídeo, sugere-se que o professor promova uma discussão com os alunos, destacando alguns pontos, como a riqueza da biodiversidade, espécies endêmicas, a extensão territorial do bioma e sua importância econômica.

Como prevê a metodologia das SDG, é preciso, no final dos módulos, capitalizar as aprendizagens, pois durante a realização dos módulos os alunos “constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106) e essas aquisições precisam ser registradas para que instrumentalizem o processo de produção textual. Além disso, o ato de registro dos conhecimentos adquiridos pode ser uma ótima ferramenta para instigar a reflexão sobre o que foi trabalhado. Esse registro, como vimos, pode ser feito de diversas formas – por meio de fichas de controle, listas de verificação, etc. – e ter variados suportes textuais – cartazes, caderno do aluno, etc. Pode ser elaborado pelo aluno, pelo professor ou coletivamente, sempre tendo como norte os conhecimentos adquiridos sobre o gênero. A sugestão aqui é que o professor conduza uma atividade de registro, no caderno, com uma síntese do aprendizado do módulo, porém, pode-se buscar outras estratégias didáticas.

Para finalizar o módulo, o professor deve criar uma situação de comunicação para a produção dos verbetes enciclopédicos. Nossa sugestão é a criação do projeto de ensino *Enciclopédia: Mata Atlântica*, no qual os alunos da turma produzirão verbetes que serão compilados em uma enciclopédia que ficará disponível na biblioteca para consulta da comunidade escolar. Entretanto, dependendo do contexto em que

o professor atua é possível criar outros projetos, por exemplo, uma enciclopédia virtual, alocada em um *site* próprio ou transformada em arquivo PDF para ser distribuída aos alunos da escola.

É importante ressaltar aos alunos que enciclopédia é o nome que se dá a uma obra que reúne informações sobre diversos campos do conhecimento, produzida de forma colaborativa, em que especialistas de diversas áreas auxiliam na produção do conteúdo, a fim de proporcionar para o leitor novos conhecimentos sobre os mais diversos assuntos. O professor deve comentar que a enciclopédia é muito utilizada para pesquisas escolares. É importante também deixar claro para os alunos que eles assumirão, no projeto, o papel de pesquisadores e, com base nas pesquisas realizadas, serão os “especialistas que produzirão os verbetes enciclopédicos”.

Módulo 02 : Verbeteando!

Para que serve uma enciclopédia?

O segundo módulo busca conscientizar sobre a divulgação de conhecimento científico por meio do verbete enciclopédico, apresentar as enciclopédias impressas e trabalhar as diferenças estruturais, discursivas e contextuais entre o verbete enciclopédico e o verbete de dicionário. Para tanto, sugerimos ao professor a exibição do vídeo “Os carrapatos-gargalhadas” que mostra uma história voltada para o público infante-juvenil em que a personagem entra em contato com o texto enciclopédico para buscar informações científicas e resolver um problema que surge no local onde mora. De forma lúdica, o vídeo pode auxiliar os alunos a entenderem a função social da enciclopédia como fonte de conhecimento científico.

Após a exibição do vídeo, recomenda-se que o professor promova uma discussão com os alunos acerca do que entenderam da história, realizando uma retomada oral do enredo. Já a

próxima atividade consiste na apresentação de enciclopédias impressas disponíveis na biblioteca da escola e enciclopédias digitais (por exemplo: <https://escola.britannica.com.br/>). Durante a apresentação, o professor deve explorar a capa e os títulos das enciclopédias, mostrando como são apresentados os verbetes, num movimento de comparação entre as enciclopédias impressas e as digitais. O objetivo é trazer à tona as diferenças e semelhanças entre elas.

Indicamos ao professor uma visita à biblioteca escolar, a fim de apresentar a esfera de circulação do gênero e favorecer o contato dos alunos com enciclopédias impressas das mais variadas temáticas. Os estudantes devem manuseá-las e observarem como são constituídas: os temas, as ilustrações, se são coloridas ou não, as palavras destacadas, os títulos e subtítulos, etc. Devem também observarem onde são dispostas na biblioteca: tem um lugar específico? Em seguida, a sugestão é que os alunos realizem ilustrações dos temas das enciclopédias encontradas na biblioteca e, com os desenhos, o professor monte um painel para ser exibido na parede da sala de aula.

Sobre as peculiaridades que o gênero *verbetes* assume tanto no dicionário quanto na enciclopédia, o professor deve explicar aos alunos que os verbetes são cada uma das entradas dessas obras e são textos que trazem informações sobre um determinado objeto do saber. No dicionário, o verbete define palavras e indica alguns aspectos gramaticais, como sua flexão, gênero, etc. Na enciclopédia, traz definições, explicações e descrições de seres e objetos diversos. Nas enciclopédias, os objetos dos verbetes são tratados de modo mais amplo e complexo, pois o foco não é o significado em si do vocábulo, mas, dependendo do objeto, seu funcionamento, organização, historicidade, etc. Por isso, verbetes de dicionários são mais curtos e diretos. Tanto nas enciclopédias quanto nos dicionários os verbetes são organizados em ordem alfabética.

Como maneira de organizar as aquisições do módulo, recomendamos a realização de uma síntese em forma de relatório, com as principais aprendizagens. Essa atividade pode ser feita de forma coletiva, como maneira de retomar os conteúdos abordados e refletir sobre eles.

Módulo 03: Produzindo um verbete enciclopédico

A primeira produção refere-se ao momento de produzir a versão inicial do texto do verbete enciclopédico. Cabe ao professor diagnosticar, nessa fase, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam a respeito do gênero e quais ainda devem ser alcançadas.

Antes de realizar a proposta de produção, é preciso trabalhar, mesmo que parcialmente, a ampliação do conhecimento sobre a temática proposta para o desenvolvimento do verbete, ou seja, a Mata Atlântica. Isso porque, para produzir o verbete é necessária a utilização de materiais informativos sobre o tema. Por isso, primeiramente, instruímos o professor a realizar uma roda de conversa para verificar os conhecimentos dos alunos sobre os animais e plantas encontrados nesse bioma. Em seguida, sugerimos que sejam exibidos, por meio de *slides* ou de outro recurso, textos e imagens com curiosidades sobre a fauna e flora da Mata Atlântica. Propomos também a apresentação de uma imagem da onça-pintada, juntamente com algumas curiosidades sobre o felino.

Mesmo após esse primeiro momento de tratamento didático sobre o conteúdo da escrita, é importante sistematizar tarefas que estimulem os estudantes a realizarem pesquisas sobre a fauna e flora do bioma estudado. Isso pode ser feito coletivamente ou em grupos; na sala de informática, na biblioteca ou como tarefa de casa. O importante é que os alunos tenham conteúdo para a escrita dos verbetes.

Após o processo de exploração temática, é o momento de propor a primeira produção textual, de caráter diagnóstico, ancorada no projeto de ensino proposto: a produção colaborativa de uma enciclopédia sobre a Mata Atlântica, com verbetes enciclopédicos sobre a fauna e a flora ali encontradas. Enciclopédia essa que deve ser enviada à biblioteca para apreciação da comunidade escolar.

A seguir, apresentamos uma proposta de ficha de avaliação diagnóstica dos verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos, baseada na *modelização didática do gênero* (PINTO, 2021).

Quadro 2: Ficha da avaliação diagnóstica dos verbetes enciclopédicos

Aspectos de análise dos textos dos verbetes	SIM	NÃO
A temática está de acordo com a proposta?		
O título está adequado à proposta e ao gênero (destaque para o objeto do verbete)?		
Há subtítulos para separar os tópicos do verbete?		
As fontes pesquisadas estão explicitadas?		
Foram feitas paráfrases dos textos de referência? Ou seja, não são cópias?		
As paráfrases dos textos de referência foram bem elaboradas?		
A linguagem é impessoal/objetiva?		
O texto é elaborado por meio de sequências descritivas ou explicativas?		
São feitas retomadas textuais por substituição para evitar repetições?		
Há uma organização adequada do espaço na página?		
O texto segue as normas da língua culta? Anotar os principais problemas.		

Fonte: As autoras (2021)

Essa ficha traz, em forma de perguntas, aspectos do verbete enciclopédico que consideramos importantes para essa avaliação diagnóstica, para auxiliar o professor na análise das produções dos alunos, a qual deve nortear a adequação dos

módulos. A intenção é que esse diagnóstico possa trazer à tona aspectos problemáticos que precisam ser alvo de ensino deliberado na fase modular da SDG. Nesse sentido, como já dissemos, é preciso que o professor, dentre as atividades e módulos propostos, analise aqueles que precisam ser desenvolvidos, ampliados ou mesmo excluídos.

Módulo 04 : Pesquisando para produzir

Na fase posterior à primeira produção do verbete enciclopédico, torna-se importante iniciar as oficinas que proporcionarão o aprimoramento da escrita. A primeira atividade desse módulo tem por objetivo desenvolver capacidades para realizar a pesquisa escolar. A intenção é que o aluno tenha consciência da importância de selecionar dados pertinentes aos seus objetivos e escolher fontes confiáveis de pesquisa. Para motivar os alunos, recomendamos ao professor questioná-los sobre como e onde realizam pesquisas escolares. Provavelmente, a maioria dos alunos irá responder que a principal fonte de pesquisa é a *internet*.

Dessa forma, como atividade prática, indicamos levar os alunos até a sala de informática da escola ou onde o professor possa mostrar alguns *sites* de pesquisa escolar, a fim de explorar, por exemplo, entradas “Quem somos” e “Sobre” das plataformas virtuais, e outras que o docente achar pertinente, para que os alunos comecem a entender a importância de diagnosticar fontes confiáveis de pesquisa. Ou seja, o professor deve discutir com os alunos questões que os façam refletir sobre a confiabilidade dos *sites* pesquisados.

Para a atividade seguinte, o professor deve dividir a sala em grupos e, para cada grupo, disponibilizar uma enciclopédia impressa. Deve escrever na lousa a entrada de um verbete de cada uma delas. Os alunos, por sua vez, precisam identificar o verbete na enciclopédia; para isso, podem verificar o índice,

folheá-la, verificar se a entrada escrita na lousa condiz com o tema da enciclopédia. Depois de identificar e ler o verbete, na sala de informática, os alunos devem escolher um *site*, de acordo com os critérios de confiabilidade explicados pelo professor, e desenvolver a pesquisa com o mesmo tema do verbete da enciclopédia impressa. A proposta é a comparação entre as informações trazidas em dois meios: *site* da internet e uma enciclopédia impressa.

Módulo 05: Resumindo e parafraseando

O módulo 5 aborda a maneira como o aluno deve tratar as informações pesquisadas. O objetivo é que os alunos não apenas “copiem” trechos das informações pesquisadas para montarem os textos do verbete. A mera cópia, como sabemos, é problemática, pois se configura como plágio. O ato de juntar informações pesquisadas para elaborar um verbete pode, também, se não for bem trabalhado, gerar textos sem coesão e incoerentes. Para minimizar ou evitar tal situação, propomos, neste módulo, a inserção dos conceitos de resumo e paráfrase. Em relação ao ensino da estratégia de sumarização (própria dos resumos escolares), é importante que o professor tome como referência textos condizentes com a idade e capacidade dos alunos. Para trabalhar, de forma lúdica, a questão da produção de paráfrases, sugerimos um jogo para ser aplicado em grupos com os alunos. Quanto ao desenvolvimento dessa atividade, o professor deve projetar dois textos de gêneros distintos que utilizam estratégias de sumarização/síntese. Como exemplo, sugerimos a resenha de livro “Adotada por acaso” e a manchete de notícia “Plataforma interativa propõe volta ao mundo sem sair de casa”.

É importante não confundir o(s) gênero(s) denominado(s), normalmente, de *resumos/sinopses* com o processo mental e operacional de sumarização/síntese pelo qual

passam gêneros como o *resumo escolar/acadêmico*, *sinopse de filme/novela*, *resumo de obras literárias*, *resenhas*, *manchetes de jornais/revistas* etc. Cada um desses gêneros apresenta determinada estratégia de sumarização.

Após a leitura coletiva dos textos, o ideal é que o professor discuta com os alunos sobre o que eles têm em comum, explorando os objetivos pelos quais foram escritos e os processos de sumarização envolvidos.

Sugerimos que a atividade seguinte seja desenvolvida de forma coletiva. Nela o professor deve projetar ou reproduzir na lousa a reportagem de divulgação científica “Quem é ele? Quem é ele?”. Esse texto, voltado para o público infanto-juvenil, foi publicado pela revista *Ciência Hoje das Crianças*, por isso traz uma linguagem acessível e imagens que auxiliam na compreensão do conteúdo. A intenção da atividade é levar o aluno a desenvolver a capacidade de produzir sínteses. Para tanto, eles devem, primeiramente, ler o texto individualmente, em silêncio, e, em seguida, o professor pode direcioná-los para uma leitura coletiva. O objetivo é que, durante a leitura do texto, os alunos identifiquem as principais informações e grife-as e, em seguida, construam um texto-síntese com as informações destacadas.

Para completar a atividade, o professor deve produzir um texto-síntese da reportagem trabalhada e projetá-lo para que os alunos compararem os dois – o produzido por eles e o produzido pelo professor –, com destaque ao processo de sumarização. É essencial que o professor explique aos alunos que o texto-síntese não se configura como um amontoado de informações retiradas do original, mas como um novo texto, coeso e coerente, que articula as principais ideias do texto de referência. Ele precisa ser compreendido sem a ajuda da versão de origem. A respeito da sumarização, é importante

salientar que os textos que utilizam essa estratégia são constituídos, sobretudo, por paráfrases.

A próxima atividade ajuda o aluno a entender como se produz paráfrases. É uma dinâmica em forma de jogo. Em grupo, os alunos devem sortear frases previamente selecionadas pelo professor (retiradas de artigos, reportagens cujo tema dialogue com o projeto) e, de forma oral, devem desenvolver uma paráfrase e apresentar para a turma³. Optamos por propor diversas atividades de forma coletiva, visando ao envolvimento de todos os alunos, pois, muitas vezes, alguns mais retraídos não interagem nas atividades individuais, enquanto em grupo pode haver melhor adesão.

A atividade seguinte, com o intuito de reforçar o aprendizado, requer que o professor selecione uma reportagem de divulgação científica apropriada à faixa etária dos estudantes e apresente-a ou projete-a à turma. De forma oral, duplas de alunos devem ir apontando as informações mais importantes de cada parágrafo e justificando o porquê da seleção. Assim que a turma chegar a um consenso sobre a relevância da informação, o professor deve reproduzi-la uma a uma na lousa. Em seguida, os alunos devem, para cada informação selecionada como importante, de forma coletiva, construir paráfrases. É importante uma boa mediação do professor nessa atividade para que os alunos entendam o processo de construção de uma boa paráfrase.

Em seguida, o professor deve solicitar que os alunos se juntem em duplas para, a partir das informações selecionadas e com as paráfrases por eles produzidas, redigirem um resumo do texto, utilizando as estratégias de sumarização aprendidas. Cada dupla deve ler o resumo produzido para a

3 Em <https://www.youtube.com/watch?v=rjKDBjDJsTI> (acesso em 29 jun. 2021), Prof. Dr. Marcelo Leite explica a importância de ensinar paráfrase.

turma, a fim de que possam comparar as produções entre si e discutir acerca do encadeamento das ideias.

Para finalizar o módulo, a proposta é a criação de um resumo coletivo, na lousa, com as informações mais importantes do texto, tendo como base os pontos fortes dos resumos produzidos na sala, pelos alunos. É importante que todos os alunos tenham uma cópia, no caderno, do resumo produzido coletivamente.

Quadro 3: Recursos utilizados sumarização

Para saber mais...

Recursos utilizados para síntese/sumarização

- Utilizar a mesma ideia do texto original, mas com outras palavras.
- Trocar palavras por sinônimos.
- Descartar informações sem importância para o texto que está escrevendo.
- Não omitir nenhuma informação essencial, levando em consideração os objetivos do texto.
- Descartar informações repetidas (muitas iniciadas, por exemplo, com OU SEJA, ISTO É...).
- Nas orações adversativas, iniciadas por conjunções como MAS, PORÉM, descartar a oração principal anterior (Ex.: Ela é inteligente, MAS foi mal na prova – o que interessa é que ela foi mal na prova).
- Descartar, caso não seja do interesse do texto que está escrevendo, exemplos e justificativas.

Fonte: As autoras (2021)

Módulo 06: Aprendendo sobre o plano textual global dos verbetes enciclopédicos

O módulo 6 é voltado para o plano textual global do gênero. Instruímos o professor a investigar, além do gênero *verbeta*, o suporte *enciclopédia*. Na primeira atividade, o aluno deve analisar o plano textual global de um verbete enciclopédico; para tanto, o professor pode distribuir duas capas e contracapas de enciclopédias sobre variados assuntos ou levar para a sala de aula as próprias enciclopédias para serem analisadas. O foco de análise deve estar voltado, num primeiro momento, para os elementos paratextuais como capa, folha

de rosto e contracapa; num segundo momento, para os títulos, cores e imagens dos verbetes. A finalidade é que os alunos tenham contato com o plano global da enciclopédia que será produzida por eles ao final do projeto.

Como última atividade do módulo, propomos a construção de cartazes com verbetes. O professor deve separar algumas cartolinas e dividir os alunos em grupos, pois o cartaz necessita ser desenvolvido de maneira coletiva. Cada grupo deve escolher um tema para a montagem de um verbete enciclopédico, separar imagens que podem ser recortadas de revistas ou impressas da *internet*, pesquisar informações sobre a temática e organizar o verbete na cartolina.

O verbete enciclopédico disponibilizado no mural da sala de aula pode servir de consulta para as próximas produções.

Módulo 07: Analisando subtítulos

O módulo 7 tem como foco a análise de subtítulos. Privilegiamos esse tópico porque representa uma das formas de organização e progressão textual dos verbetes enciclopédicos.

Inicialmente o professor precisa projetar/apresentar para os alunos dois verbetes enciclopédicos (podendo utilizar os mesmos verbetes do módulo anterior). Depois da realização de uma leitura coletiva, deve chamar a atenção para a forma como os subtítulos estão organizados de maneira a evidenciar características ou aspectos específicos do objeto em foco, dependendo do objetivo de cada verbete. Os subtítulos tornam o texto mais didático, já que segmentam o objeto alvo do verbete, a fim de dar conta do propósito textual. Normalmente são compostos por um único substantivo com a designação do objeto focalizado, mas podem ser elaborados de outras formas a depender da finalidade proposta. É comum, por exemplo, subtítulos em forma de perguntas.

Como atividade prática, sugerimos que os alunos sejam instigados a atribuir subtítulos para blocos textuais de verbetes enciclopédicos, os quais devem ser separados antecipadamente pelo professor e distribuídos aos alunos (o aluno deve ter acesso apenas ao título geral do verbete e ao trecho selecionado pelo professor). O objetivo é que os estudantes analisem o material e atribuam um subtítulo coerente.

Como fechamento do módulo, propomos que o professor realize uma discussão oral sobre a importância dos subtítulos para o plano global do verbete enciclopédico, solicitando, como atividade, um relatório coletivo do que foi trabalhado, o qual deve ser registrado no caderno do aluno.

Módulo 08 : Aprendendo sobre o funcionamento das sequências textuais no verbete enciclopédico

O módulo 8 é voltado para os tipos de sequências textuais dominantes no verbete enciclopédico, a saber, as sequências descritivas e explicativas⁴. A intenção não é explorar teoricamente o conceito dessas sequências textuais, mas levar o aluno a perceber a diferença entre um trecho que descreve objetos ou ações e outro que explica determinado assunto.

4 Para saber mais sobre sequências textuais, sugerimos a leitura de Bronckart (2003) e Adam (2017).

Quadro 4 – Sequências explicativa e descritiva

Para saber mais...

Sequência explicativa. Na sequência explicativa há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial que, apesar de apresentar um fenômeno não contestável, suscita explicações e conclusões. É constituída, prototipicamente, das seguintes fases: *constatação inicial* (introduz um fenômeno não contestável – objeto, situação, etc.); *problematização* (explicita uma questão da ordem do porquê ou como); *resolução* (explicação propriamente dita); *conclusão-avaliação* (reformula ou completa a constatação inicial). A forma de realização dessas fases é variável, sendo que nem todas são realizadas explicitamente. É comum, nos verbetes, um subtítulo trazer a fase da constatação inicial ou da problematização e, o texto correspondente, apresentar a fase da resolução.

Sequência descritiva. Prototipicamente é constituída pelas fases da *ancoragem* (tema da descrição é explicitado), *aspectualização* (aspectos do tema são enumerados) e *relacionamento* (comparação entre elementos), em que as propriedades de um objeto-tema podem tornar-se subtemas, transformando-se em outras partes, que também podem originar outros subtemas. Nos verbetes os títulos ou subtítulos, normalmente, cumprem o papel da fase da ancoragem.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003)

Para tratar do assunto de forma mais lúdica e envolver os alunos na atividade, sugerimos jogos de adivinha, com foco na sequência descritiva. O objetivo é fazer que os alunos tomem consciência da sequência textual descritiva nos verbetes enciclopédicos. Para isso, cada aluno deve sortear uma figura de um animal da Mata Atlântica e realizar a sua descrição no caderno. Para mediar a atividade, o professor deve colocar na lousa aspectos do animal que os alunos podem descrever: *habitat*, tamanho, cor, pelagem, formato dos olhos, ferocidade, etc. Depois que todos produzirem a descrição, devem lê-la para a turma, a fim de que os colegas adivinhem o animal descrito. É importante que os alunos percebam que a descrição é ancorada no presente da fala e que é comum a mobilização de verbos que retratam estado (*ser, estar*).

A fim de trabalhar com a sequência explicativa, sugerimos que o professor distribua ou projete aos alunos o texto “Doenças transmitidas pelo *Aedes Aegypti*”, pertencente ao

gênero *reportagem de divulgação científica*. Deve realizar uma leitura comentada do texto, chamando a atenção para o fato de que ele evidencia diferentes doenças transmitidas pelo mesmo vetor. Em seguida, precisa mostrar aos alunos trechos onde aparecem a *sequência explicativa*, em que há a explicitação de causas e/ou razões de uma proposição inicial; sequência que, apesar de apresentar um fenômeno que não gera polêmica, suscita explicações.

Para encerramento do módulo, propomos que seja confeccionado, juntamente com os alunos, um mural onde se evidenciem as principais características das sequências descritiva e explicativa. Quanto ao mural, podem ser retirados trechos de verbetes enciclopédicos para servirem de exemplos.

Módulo 09: Retomando objetos textuais para dar progressão temática aos verbetes enciclopédicos

O módulo 9 focaliza a forma como são organizadas as retomadas textuais no gênero e, conseqüentemente, como se dá a progressão temática. Na introdução ao tema, sugerimos a análise de dois verbetes: “Invertebrado” e “Borboleta e mariposa”. O professor deve ler os textos com os alunos e identificar com eles onde e como ocorrem as retomadas de determinados objetos do discurso. A seguir, trazemos exemplos de análise que podem ser exploradas com os alunos.

Quadro 5: Invertebrado, borboleta e mariposa

Invertebrado

Os animais invertebrados podem ser agrupados de acordo com suas características. Muitos deles [retomada pronominal partitiva], como os vermes, têm corpo mole. Corais, águas-vivas e anêmonas-do-mar [retomada por hipônimo⁵] são dotados de tentáculos com ferrões. Moluscos [retomada por hipônimo] também têm corpo mole, mas a maioria deles dispõe de uma dura concha externa. (Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/invertebrado/481575>. Acesso em 26 ago. 2021)

Borboleta e mariposa

Borboletas e mariposas são insetos voadores de espécies semelhantes. Os adultos [retomada por uma parte do objeto – “os adultos das borboletas e mariposas”] se desenvolvem a partir de uma forma inicial conhecida como lagarta. [...]. Elas [retomada pronominal] vivem nos mais diferentes habitats, em todas as partes do mundo.

Fonte: <https://escola.britannica.com.br/artigo/borboleta-e-mariposa/480871>. Acesso em 26 ago. 2021

Na atividade seguinte, o professor deve distribuir ou projetar aos alunos o texto “Os gambás”, a seguir, mas sem as marcações e análises (foram feitas para auxiliar o professor). O objetivo é que os alunos identifiquem as retomadas do objeto-alvo “Os gambás” e, com o auxílio do professor, expliquem como elas foram construídas, com quais recursos linguísticos (pronomes pessoais, demonstrativos ou possessivos, hipônimo/hiperônimo, elipse, etc.). O objetivo da atividade é mostrar aos alunos como promover a progressão textual, evitando as repetições no texto e, ao mesmo tempo, propiciando que o tema progrida textualmente.

5 Na relação hiperônimo e hipônimo, o primeiro tem sentido amplo e, o segundo, um sentido específico. Exemplo: “animal” é hiperônimo de “gato”; “rosa” é hipônimo de “flor”. Essa relação hiperônimo/hipônimo é muito utilizada como estratégia de retomada textual nos verbetes enciclopédicos e, conseqüentemente, de progressão temática do texto.

Quadro 6: Gambás

Os gambás são marsupiais, isto é, animais que carregam os filhotes em uma bolsa. Eles vivem principalmente em florestas da América do Sul e da América Central. Têm focinho pontudo, nariz rosado e olhos pretos e brilhantes. A cauda sem pelos é responsável por cerca da metade do comprimento do animal. Esses marsupiais têm pelagem rala, de cor acinzentada ou quase preta. Eles geralmente fazem sua morada em ocós de árvores ou sob tocos e raízes. Saem à noite para se alimentar e comem qualquer coisa que encontrarem: insetos, roedores, frutas silvestres, frutas podres e até ração para cães.

Fonte: [https://escola.britannica.com.br/artigo/gamb%-C3%A1/482112](https://escola.britannica.com.br/artigo/gamb%C3%A1/482112). Acesso em 26 ago. 2021.

Para complementar a atividade, o professor pode construir uma atividade de preenchimento de lacunas. Seleciona-se um texto (pode ser um conto, por exemplo), destaca-se um objeto bastante recorrente no texto e retiram-se todas as suas retomadas, substituindo-as por lacunas. Os alunos devem preencher as lacunas com termos que retomem o objeto-fonte ou deixá-las em branco caso a retomada seja feita por uma elipse. A mediação do professor é muito importante para explicar o que pode ou não ser utilizado em cada caso.

Módulo 10: Descobrimo os sentidos das palavras

O módulo 10 busca ampliar o repertório vocabular necessário na produção do verbete. A primeira atividade visa à elaboração de glossários. A sugestão é que, para essa atividade, sejam trabalhados verbetes do mesmo campo semântico dos solicitados no projeto de ensino, objetivando a ampliação do vocabulário dos alunos quanto ao tema.

O professor deve explicar aos alunos que, apesar de ter uma linguagem objetiva, os verbetes enciclopédicos costumam apresentar muitos termos técnicos/científicos, por isso, é comum que as enciclopédias tragam glossários para esclarecer o significado de algumas palavras ao leitor.

Para essa atividade, o professor pode utilizar os verbetes apresentados no módulo 9: “Invertebrado” e “Borboleta

e Mariposa”. Deve ler os verbetes com os alunos e destacar palavras que causam alguma dúvida quanto ao significado. Deve pedir aos alunos que procurem significados dessas palavras no dicionário e escrevem aquele que melhor se encaixe ao contexto. Os alunos devem montar dois glossários, uma para cada verbete, colocando as palavras em ordem alfabética.

A próxima atividade consiste na confecção de nuvens de palavras, de forma coletiva, que devem ficar expostas na sala de aula (em cartazes), a fim de auxiliar os alunos na produção textual. Tendo em vista a temática da enciclopédia que os alunos produzirão ao final do projeto, eles devem selecionar palavras relacionadas à fauna e flora da Mata Atlântica, as quais poderão auxiliá-los durante a produção do verbete. Essa atividade pode ser desenvolvida, caso o professor prefira, com a ajuda de uma plataforma digital de elaboração de nuvens de palavras digitais.

Módulo 11: Revisando e reescrevendo o verbete

O módulo 11 aborda o processo de revisão e reescrita dos verbetes produzidos pelos alunos. A primeira atividade consiste em uma revisão coletiva/colaborativa dos verbetes produzidos pelos alunos no módulo 3. Para iniciar a atividade, o professor precisa selecionar textos dos estudantes que apresentem problemas quanto a questões enunciativas e discursivas do verbete enciclopédico trabalhadas na SDG, como o plano global do gênero, a explicitação da fonte da pesquisa, os tipos de sequências textuais utilizadas, a representação que aluno faz do contexto de produção e que se reflete na escrita do texto (papel social de quem escreve, para quem escreve, o objetivo, etc.); mas também textos que possam servir de bons exemplos, mesmo que localmente.

Os textos podem ser reproduzidos na lousa, expostos em forma de cartaz ou apresentados em *slides*. O professor deve

levantar alguns questionamentos sobre o texto, instigando os alunos a perceber os desvios e a criar formas de resolvê-los. É importante também que o professor faça elogios, ou seja, não aponte apenas problemas. Não é preciso identificar o autor do texto, mas, independentemente disso, é preciso deixar claro de que não se trata de diminuir o trabalho dos alunos, mas de um momento de aprendizado coletivo, em que se aprende com o erro e acerto do outro.

Após esse momento rico de análise dos textos, o docente deve reescrever o texto (ou partes dele) com as alterações discutidas coletivamente. Para finalizar a atividade, os alunos devem comparar as duas versões dos verbetes, para compreenderem a importância dos ajustes feitos. Essa é uma atividade que a mediação do professor é essencial. É preciso ter em mente que “os erros dos alunos não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 35). Por outro lado, os alunos precisam compreender que revisar/reescrever é parte fundamental do processo da produção escrita (MAFRA; BARROS, 2017).

Após a revisão coletiva, o professor deve solicitar aos alunos a realização da reescrita do primeiro verbebo enciclopédico ou a produção de um novo verbebo. Em seguida, pode fazer uma correção na segunda versão dos textos dos alunos, privilegiando, sobretudo, a *correção textual-interativa* (BARROS; MAFRA, 2016), com comentários por meio de bilhetes que apontem aspectos que podem/devem ser melhorados no texto. Para a correção da ortografia e problemas gramaticais, sugerimos a *correção indicativa* e *classificatória* (BARROS; MAFRA, 2016). A primeira trata-se de destacar com marcações o erro (grifos, por exemplo) e, a segunda, classificar os erros por categorias (com símbolos, por exemplo). O mais importante é não querer esgotar todos os erros numa única

correção, com risco de o aluno não conseguir fazer uma “leitura” da correção do professor. É importante separar uma aula para que os alunos reflitam sobre as observações do professor, tirem dúvidas, procurem palavras no dicionário ou utilizem materiais para aprofundar a pesquisa sobre o tema, se for necessário.

Destacamos o processo de revisão e reescrita textual como meio de o aluno refletir sobre o ato de escrever e aprimorar a primeira produção. É o momento que ele pode comparar o que foi produzido na primeira versão com os conhecimentos aprendidos nos módulos subsequentes, possibilitando que elabore a produção final de maneira mais adequada.

Módulo 12: Finalizando o projeto

O módulo 12 é o encerramento do projeto. Está dividido em três partes: digitação dos textos, montagem e organização da enciclopédica e o evento para sua divulgação. A função do professor, nesse momento, é selecionar e reunir os verbetes enciclopédicos produzidos pelos alunos, assumindo a tarefa de editor do projeto, também tornando-se colaborador quanto à produção e veiculação do trabalho realizado.

Após a última revisão nos verbetes realizada pelo professor, na sala de informática, os alunos podem realizar a digitação dos verbetes enciclopédicos. Os alunos devem escolher também, com ajuda da *internet*, imagens que irão compor os verbetes enciclopédicos. Depois da digitação e escolha de imagens, os alunos devem enviar os arquivos para o professor, que realiza a diagramação dos verbetes enciclopédicos e a compilação em forma de enciclopédia.

A terceira etapa deste módulo pode ser realizada em conjunto com os interlocutores da enciclopédia produzida pelos alunos, ou seja, os integrantes da comunidade escolar. Como encerramento do projeto, o professor pode, por

exemplo, organizar uma manhã de autógrafos com os alunos, convidando a comunidade para conhecer o projeto *Enciclopédia: Mata Atlântica*.

Considerações Finais

A SDG que apresentamos, neste capítulo, como proposta para o trabalho com a leitura e produção escrita de verbetes enciclopédicos, projetada, *a priori*, para um 5º ano do Ensino Fundamental, não pode ser considerada um manual a ser seguido passo a passo, mas uma ferramenta orientadora do trabalho docente. Como ressaltam Doz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 127), uma SDG “só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta”.

Esperamos, assim, que esse material possa auxiliar o professor na sua árdua tarefa de transpor os conhecimentos de um gênero para o contexto de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Referências

ADAM, J-M. **Textos, tipos e protótipos**. Trad. Mônica M Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.

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

BARROS, E. M. D. de; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **(Con)textos Linguísticos**, Vitória/ES, v.10, n.17, p. 46-68, 2016.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRONCKART, J.-P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da Anpoll**, Brasília, v.1, n.19. p. 231-256, 2005. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/26>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 23 jun. 2021.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. Trad. Adair Vieira Gonçalves. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. da C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

GONÇALVES, A. G.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercados das Letras, 2009. p.123-152.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PINTO, M. C. M. **O gênero verbete enciclopédico como objeto de ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

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

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, Belém/PA, v.1, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014.

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

Apêndice A – Endereços eletrônicos dos materiais utilizados na SDG (Acesso em: 14 mar. 2022)

Vídeo “Biomás brasileiros”

<https://www.youtube.com/watch?v=63hMH2YBNRc&t=25s>

Mapa “Biomás continentais do Brasil”

https://cnae.ibge.gov.br/images/pdf/vamoscontar/mapa_biomás.pdf

Vídeo “O que é Mata Atlântica e qual sua importância?”

<https://www.youtube.com/watch?v=obFkCs6R7sA>

Vídeo “Os carrapatos-gargalhadas”

<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6846>

Curiosidades sobre a fauna e flora da Mata Atlântica

<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/mata-atlantica.htm>

Imagem da onça-pintada

<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2017/03/03/onde-se-escondem-as-300-oncas-pintadas-que-sobraram.htm>

Curiosidades sobre a onça-pintada

https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/mata_atlantica/barulhodaonca/

Resenha de livro “Adotada por acaso”

<http://chc.org.br/artigo/superdicas-chc-311/>

Notícia “Plataforma interativa propõe volta ao mundo sem sair de casa”

<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2020/05/plataforma-interativa-propoe-volta-ao-mundo-sem-sair-de-casa.shtm>

Reportagem de divulgação científica “Quem é ele? Quem é ele?”

<http://chc.org.br/artigo/uma-descoberta-de-peso/>

Texto “Doenças transmitidas pelo Aedes Aegypti”

<https://escolakids.uol.com.br/ciencias/doencas-transmitidas-pelo-aedes-aegypti.htm>

Verbetes “Invertebrado”

<https://escola.britannica.com.br/artigo/invertebrado/481575>

Verbetes “Borboleta e mariposa”

<https://escola.britannica.com.br/artigo/borboleta-e-mariposa/480871>

Verbetes “Os gambás”

<https://escola.britannica.com.br/artigo/gamb%C3%A1/482112>

Plataforma digital de elaboração de nuvens de palavras digitais

<https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2016/05/quatro-sites-para-criar-nuvem-de-palavras.html>

Apêndice B – Sugestões de sites sobre Mata Atlântica (Acesso em: 14 mar. 2022)

Portal de Educação Brasil Escola (possui conteúdos para pesquisas escolares)

<https://brasile scola.uol.com.br/biologia/mata-atlantica.htm>

Site do Ministério do Meio Ambiente (site governamental, fonte confiável para pesquisa sobre o tema e importante referência para comparação de informações de outros sites)

https://mma.gov.br/biomas/mata-atl%C3%A2ntica_emdesenvolvimento

Portal de educação da UOL (possui conteúdos para pesquisas escolares)

<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/mata-atlantica.htm>

UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE: O DEBATE PÚBLICO REGRADO

*A didactic sequence on genres for the work with orality:
the public regimented debate*

Angelita Fernandes da Silva
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Letícia Jovelina Storto

Considerações Iniciais

Neste capítulo, apresentamos uma síntese de uma sequência didática de gêneros (SDG) elaborada no PROFLETRAS, da UENP. O objetivo da SDG é desenvolver capacidades de linguagem de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), para a produção textual oral do debate público regrado. A escolha desse gênero ocorreu diante do interesse de preparar cidadãos que saibam defender oralmente um ponto de vista; a ouvir o outro; a planejar, organizar e produzir discursos na modalidade oral da língua, dentro e fora da sala de aula; bem como, a compreender debates públicos regrados que circulam em programas televisivos e na *web*.

Essas capacidades de linguagem são prescritas, de forma mais detalhada, pelo Referencial Curricular do Paraná - RCP (PARANÁ, 2018, p. 779):

Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido [...], tendo em vista as condições de

produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes

Assim, ancoradas no documento, consolida-se nosso interesse pelo trabalho com o debate público regrado. Importante destacar que empregamos essa terminologia ao gênero textual, a partir da definição de Costa (2008, p. 76):

[...] os debates podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regrado), com a presença de um moderador que assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária

Assim, nossa premissa é a de que o debate público regrado atende ao que pretendemos que os alunos aprendam a produzir.

A base teórico-metodológica que orienta a elaboração da SDG apresentada neste trabalho constitui-se dos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de uma forma mais específica, da vertente didática dessa corrente do humano (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019). Em decorrência, primeiro, buscamos conhecer as características específicas do gênero em

abordagem com a construção de um modelo teórico/didático do gênero (BARROS, 2010). E, a partir do que nos demonstrou o modelo, produzimos a SDG.

Modelização e metodologia da sequência didática de gêneros

No que se refere ao processo de modelização, em adaptação ao que sugere Bronckart (2009) como procedimentos para análise de um texto, a fim de que sejam conhecidas as regularidades do gênero o qual o texto materializa, nosso *corpus* é formado não por um conjunto de exemplares do gênero, mas um debate organizado pelo Programa *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* (OLP), que reuniu, como participantes, 125 alunos do Ensino Médio¹. Por meio do modelo teórico, que permitiu conhecer os elementos sociocomunicativos, discursivos e linguísticos que formam esse debate, elegemos quais seriam, conforme o ano escolar, nosso objetivo didático-pedagógico, transformados em conteúdo escolar e configurados em atividades na SDG. O referido debate da OLP é também o que consideramos um parâmetro de produção, isto é, implementada a SDG, esperamos que os alunos saibam produzir um debate, minimamente se aproximando desse modelo didático.

Definidos, portanto, os elementos que formam o gênero e suas operações de uso, que seriam transformados em conteúdo escolar, partimos do princípio de Barros, Striquer e Gonçalves (2019) de que conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly

1 O referido debate foi realizado em novembro de 2014, organizado pelo Programa “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, com participação de 125 alunos do Ensino Médio, semifinalistas da categoria Artigo de Opinião do concurso, e que teve como temática, no debate: Redes sociais e juventude. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em: 12 dez. 2020.

(2004, p. 97), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Contudo, embora tenha uma estrutura de base: apresentação da situação, produção inicial, módulos/oficinas, produção final – a SDG não é um procedimento estanque a ser seguido, é uma metodologia de ensino da língua que “se norteia por bases teóricas de cunho sociointeracionista” (BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019, p. 327). Assim, adaptações, inserções de etapas, ressignificações que podem ocorrer em uma SDG devem ser compreendidas como um processo natural dirigido por um contexto didático específico, pelos objetivos almejados, etc. (BARROS; STRIQUER, 2020).

De acordo com Barros, Striquer e Gonçalves (2019), a metodologia da SDG adota a perspectiva de agrupamento de atividades em módulos/oficinas com objetos e objetivos específicos fundamentada na lógica da indução. A intenção é levar os alunos à observação, à análise e à reflexão do funcionamento das práticas languageiras. É o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110) concebem como uma “perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. É exatamente o que apresentamos a seguir, uma SDG elaborada sobre esses princípios.

Uma SDG para o ensino da prática da oralidade: o debate público regrado

Oficina 1 : Em foco – o debate

Professor: Na etapa inicial da SDG, os alunos devem perceber a importância do debate público regrado como um meio pelo qual eles podem se posicionar de forma crítica em situações discursivas que acontecem tanto dentro como fora

da sala de aula. O objetivo dessa oficina é levar o aluno a compreender que as pessoas têm opiniões divergentes sobre determinados assuntos; e que as opiniões podem ser apresentadas e discutidas por meio de diferentes gêneros, entre eles o debate público regrado; mobilizar reflexões a respeito do desenvolvimento das potencialidades argumentativas que o gênero em questão pode proporcionar.

Atividade 1: Questões polêmicas

Professor: Sugerimos algumas questões, as quais acreditamos que sejam próximas à realidade social dos discentes. Mas, faça adaptações de acordo com o contexto de seus alunos. Procure conduzir a discussão de forma que opiniões diferentes sejam confrontadas.

1. Leia com atenção as questões a seguir. Depois, responda de forma oral:

- a) A educação a distância realmente funciona?
- b) A redução da maioria penal ajudaria a diminuir a criminalidade?
- c) As cotas sociais nas universidades são necessárias?
- d) Todos os alunos têm a mesma opinião sobre cada um desses temas?
- e) Por que as pessoas têm opiniões diferentes sobre esses assuntos?
- f) Isso acontece na sociedade com outros assuntos? Por quê?
- g) É importante saber respeitar a opinião do próximo, mesmo que você não concorde com a posição do outro? Por quê?

Atividade 2: Diferentes perspectivas

Professor: Sugerimos para o trabalho o conto indiano *Os sete sábios e o elefante*, história adaptada de Heloisa Prieto e John Godfrey Saxe (s/d). Disponível em: <https://www.esalq.usp.br/visoes-da-ciencia/vc-a-lenda>. Acesso em: 05 mai. 2020.

Responda:

- a) Os sete sábios eram amigos, mas viviam discutindo. Por que isso acontecia?
- b) O que provocou a discussão entre os sábios quando tocaram o elefante?
- c) Esse fato que aconteceu com os sábios também acontece em nossa sociedade? Isto é, as pessoas, às vezes, analisam um assunto, uma situação, a partir de apenas um ponto de vista? Justifique as suas respostas.
- d) Como o sétimo sábio descobriu que todos os outros estavam errados e que o animal era um elefante?
- e) Qual analogia podemos fazer entre a atitude do sétimo sábio e a esperada por nós perante os assuntos ditos polêmicos?

Atividade complementar:

Professor: sugerimos que os alunos assistam ao longa-metragem *O grande desafio* (Título original: *The Great Debaters*; Direção: Denzel Washington) (s/d), o qual conta a história de um professor que ensinou seus alunos a compreenderem o poder transformador que o debate pode gerar.

Atividade 3: Conhecendo os gêneros argumentativos

Professor: Ofereça aos discentes alguns exemplares dos gêneros textuais: a) artigo de opinião, editorial, carta de reclamação, carta do leitor, cartum, charge, redação de vestibular e redação do ENEM – para que os alunos conheçam os

gêneros escritos que têm a função social de expor opiniões; e exemplares de debates – gênero oral. Promova uma atividade para que os alunos identifiquem o tema e o ponto de vista do autor em cada um dos exemplares oferecidos.

Sugestão: Debate político 2012, 2º bloco - TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dWrxm-Nbhe8U>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Redes sociais e juventude - *Programa Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro* – 1º bloco. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Atividade 4: Vamos aprender a produzir um debate público regrado!

Neste material, vamos conhecer um dos modos de apresentar e debater nossas opiniões: o debate público regrado. E, ao final deste material, vamos eleger um tema que consideramos polêmico e vamos produzir um debate. O objetivo é que você aprenda a se posicionar e a defender suas opiniões em situações de sala de aula e fora dela.

Oficina 2: O gênero textual debate público regrado

Professor: As atividades que compõem essa oficina têm o objetivo de iniciar o processo de ensino das especificidades do debate público regrado e de suas operações de uso.

Atividade 1: Definição do debate público regrado.

a) Pesquise em um dicionário o(s) significado(s) da palavra debate.

b) Você já assistiu ou participou de um debate? Se sim, o debate era livre ou tinha regras a serem seguidas pelos participantes? Quais eram essas regras?

c) Quem são as pessoas que podem participar de um debate?

d) Em qual(is) lugar(es) pode acontecer um debate?

e) Você sabe qual é o tipo de linguagem utilizada em um debate?

f) E o debate público regrado, o que é? Conheça o que é esse gênero textual:

Segundo o *Dicionário de gêneros textuais*, de Costa (2008), o debate público regrado é aquele que conta com regras e a presença de um moderador, o qual assegura o papel de síntese, reenfoque, reproposição e não permite uma dispersão desnecessária dos participantes, que são os debatedores, em relação ao tema em pauta.

Neste material, vamos assistir, em vários momentos, por completo ou em partes específicas, o debate público regrado promovido pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), em 2014. Esse é um “exemplar” a nortear o debate público regrado que vocês produzirão ao final desse material. Em outras palavras, esperamos que vocês, ao final deste trabalho, saibam produzir um debate como esse.

O debate da OLP está disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Professor: explique aos alunos que, para produzirem um debate público regrado, terão que participar de uma série de oficinas, nas quais eles vão adquirir conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento das habilidades discursivas utilizadas na argumentação.

Oficina 3: O contexto de produção

Professor: Esta oficina pretende levar o aluno a conhecer e compreender os elementos do contexto de produção do debate público regrado: participantes e seus papéis sociais.

Os participantes do debate público regrado

No debate público regrado, os participantes desempenham os seguintes papéis: moderador, debatedor e jurado. Em alguns casos, existe também a pessoa do auxiliar. A seguir, apresentaremos a função de cada um:

- Moderador: apresenta os participantes; anuncia o tema a ser debatido; expõe as regras; faz uma introdução breve sobre o tema em abordagem (sem apresentação de juízo de valor sobre o tema); abre a sessão por meio de uma pergunta a um participante; conduz todo debate; quando o caso, elege quais perguntas da plateia serão dirigidas ao debatedor.
- Debatedor: é a pessoa, ou um grupo de pessoas, que apresenta sua opinião sobre o tema, fundamentando-a com a articulação de argumentos; caso seja necessário, contra-argumenta ou detalha suas explicações.
- Jurado: avalia a apresentação do debatedor (ou do grupo) que melhor soube articular argumentos e contra-argumentar quando contrariado (não é uma função obrigatória, isto é, existem debates em que não existe jurado).
- Auxiliar: é a pessoa (ou grupo) que auxilia na organização do espaço, do controle de tempo de falas; recolhe, quando o caso, perguntas da plateia direcionadas ao debatedor; pode ser aquele que fica responsável pela gravação do debate. Não é uma função obrigatória.

Fonte: As Autoras.

Atividade 1

Professor: Antes de exibir o vídeo, converse com os alunos sobre os demais elementos, além dos participantes e tema, que formam o contexto de produção do debate público regrado. É importante que os alunos saibam para qual ponto eles devem dirigir, principalmente, a atenção nesse momento.

1. Assista a um fragmento do debate realizado pela Olimpíada de Língua Portuguesa (Parte introdutória; 1º bloco: 02min16s-19min46s que está disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Agora responda:

a) O debate é conduzido por um mediador?

- b) Quem são os debatedores?
- c) Há jurados? Se sim, quem são eles?
- d) São estabelecidas regras?
- e) A qual público o debate é direcionado?
- f) Qual é o meio de transmissão do debate?
- g) Qual é o tema em abordagem?
- h) O tema é atual ou ultrapassado em relação à data de hoje? Isto é, esse tema ainda pode ser discutido?
- i) Qual é a finalidade do debate?
- j) Uma informação prévia sobre o assunto é apresentada aos participantes? De que forma?
- k) Além da modalidade oral, são utilizados textos escritos?

Atividade 2

Professor: sugerimos alguns *links* para essa atividade, os alunos podem escolher um dos debates que estão registrados nos *links* ou podem pesquisar e escolher outros. O objetivo da atividade é trabalhar: tema, interlocutores, situação de comunicação e a existência de regras.

1. Em grupos, escolha um debate público regrado para ser analisado. Veja os *links* sugeridos a seguir:

Debate na Band: Presidencial 2014 – 1º turno – Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=zzEAIr8Cg64>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Debate político 2016 – Resende/RJ: <https://www.youtube.com/watch?v=erf5OST1GIo&t=1339s> Acesso em: 10 fev. 2021.

Debate público – 26.11.2019: <https://www.youtube.com/watch?v=QdBhS8knePg> Acesso em: 10 fev. 2021.

Debate público – Escola sem Partido: https://www.youtube.com/watch?v=H_jFmCutv5A Acesso em: 10 fev. 2021.

Roda Viva/ Crise política/ 21/03/2016: <https://www.youtube.com/watch?v=7i7kp81tfUo> Acesso em: 10 fev. 2021.

Roda Viva/ Maioridade penal/ 13/07/2015: https://www.youtube.com/watch?v=oWvLZWn1_KM Acesso em: 10 fev. 2021.

A partir do vídeo que o grupo escolheu, responder:

a) Quem são os participantes (mediador, debatedores e jurados)? Identifique o nome de cada um, a profissão, se representam ou estão ligados a alguma instituição, órgão ou partido.

b) Qual é o tema do debate? É um tema atual em relação a data de hoje?

c) Qual é a situação de comunicação em que o debate foi produzido? Para responder à questão, analise se ele foi produzido em época de campanha eleitoral, durante algum projeto de lei, para conhecer a arbitrariedade de um assunto etc.

d) É um debate inserido no campo jornalístico ou jurídico ou artístico-literário ou da vida pública etc.?

e) Quando e em que canal de comunicação o debate foi produzido e exibido?

f) Para qual público o debate está direcionado? Justifique.

g) Quais foram as regras estabelecidas para a realização do debate?

h) Esse é o momento de cada um dos grupos expor o resultado da pesquisa e das respostas às perguntas para toda a sala.

Oficina 4: Elementos discursivos e linguístico-discursivos

Professor: Nesta oficina, as atividades estão voltadas ao estudo do conjunto das capacidades discursivas e linguísticas do gênero (BRONCKART, 2009): a estrutura textual, sequências tipológicas argumentativa e dialogal, os operadores argumentativos, o discurso interativo, a linguagem formal e as vozes presentes no texto.

Atividade 1: A estrutura do debate público regrado

Todo gênero textual possui uma estrutura particular, ou seja, apresenta características próprias na organização do texto. Vamos conhecer a estrutura do debate público regrado, o qual é formado por basicamente três partes: abertura, desenvolvimento e encerramento.

Leia com atenção o quadro a seguir que detalha cada uma das partes, depois assista trechos do debate da OLP com a atenção voltada exclusivamente para observar essa estrutura.

- Trecho da Abertura: 1º bloco, início 02min16s a 16min29s;

- Trecho inicial das Perguntas e respostas: 1º bloco, início 16min30s a 25min50s;

- Trecho do Encerramento: 4º bloco, início 27min30s a 31min52s.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Estrutura do debate público regrado		
Abertura	Desenvolvimento	Encerramento
O moderador apresenta o tema a ser debatido, fazendo uma introdução sobre o assunto, sem apresentar um juízo de valor. Apresenta os participantes e as regras; abre a sessão dirigindo uma pergunta a um dos debatedores.	Os debatedores apresentam suas opiniões, fundamentando-as com a articulação de argumentos. O moderador faz a mediação das falas; contra-argumentos.	O moderador solicita aos debatedores que façam suas considerações finais e, se for o caso, que proponham uma resolução para a questão. Faz os agradecimentos e finaliza o debate.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Araújo (2018)

Atividade 2: Argumentar é preciso

Você sabe a diferença entre opinar e argumentar? Observe o significado das duas palavras dicionarizadas:

Opinar: 1. Expor o que julga (sobre assunto em estudo, deliberação etc.); dar o seu parecer. 2. Ser de opinião.

Fonte: *Mini Aurélio* (FERREIRA, 2010, p. 547).

Argumentar: 1. Apresentar fatos, provas ou argumentos. 2. Tirar as consequências de um princípio ou fato; concluir, deduzir. 3. Servir de argumento, prova ou documento. [...] 6. Apresentar ou enunciar argumentação sobre algum assunto.

Fonte: Michaelis (2021, s/p).

a) Das definições dicionarizadas, apresente o que é, então, opinião; e o que é argumentar.

Atividade 3: As várias formas de argumentar

Para produzirmos um bom texto argumentativo, precisamos utilizar argumentos consistentes e bem fundamentados, de acordo com o tema escolhido e, também, de acordo com o público a quem se destina o texto. Existem vários tipos de argumentos, vamos conhecer os tipos de argumentos mais utilizados:

Tipos de argumentos	
Argumento de autoridade	Baseia-se na citação de uma fonte confiável, ou seja, na credibilidade atribuída à palavra de alguém ou de alguma instituição publicamente considerados autoridades na área.
Argumento por evidência (provas concretas)	Baseia-se em evidências, extraídas da realidade, como informações, dados estatísticos e pesquisas.
Argumento por comparação (analogia)	Baseia-se em fatores de comparação entre ideias semelhantes ou diferentes da opinião defendida.
Argumento por exemplificação	Baseia-se em exemplos representativos, ou seja, fatos reais ou fictícios.
Argumento de princípio (senso comum)	Baseia-se em um princípio, ou seja, em uma crença pessoal alicerçada numa constatação aceita como verdadeira e de validade universal.
Argumento por causa ou consequência (raciocínio lógico)	Baseia-se nas relações de causa (os motivos) e consequência (os efeitos) associadas ao tema debatido.

Fonte: Adaptado de Heinzen (2016, p. 11).

Agora assista mais um trecho do debate da OLP e identifique e analise os tipos de argumentos que foram empregados no trecho (1º bloco - “Redes sociais e juventude” – 26min52s – 33min46s; <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu> Acesso em: 20 fev. 2021).

a) Identifique e classifique no trecho em referência dois tipos de argumentos que os debatedores utilizaram para fundamentar suas opiniões.

b) Explique os motivos pelos quais os debatedores possivelmente escolheram esses tipos de argumentos que você identificou e classificou.

c) Quando o debatedor utiliza argumentos de autoridade ou de evidência, a voz/ideia/pensamento de quem fala ou escreve é de outra pessoa. A intenção é dar mais autoridade e veracidade ao que é dito pelo debatedor. Diante disso, imagine que você seja um dos debatedores do debate da OLP, agora, elabore um argumento de autoridade ou de evidência para dar mais credibilidade a sua fala; para isso, faça uma pesquisa sobre o tema em abordagem. Você pode escolher um argumento que seja favorável ou não à questão norteadora do bloco em estudo: as redes sociais causam isolamento social?

Atividade 4: Operadores argumentativos

1. Leia o trecho retirado do debate da OLP:

“A rede social não é a gente, a rede social é uma rede, é uma ferramenta. É como uma faca, você pode usar pra cortar legumes e fazer uma sopa ou você pode usar pra esfaquear alguém. **Então** cabe a cada um o jeito como usa essa faca, essa ferramenta, cada um tem sua escolha, ninguém é obrigado a fazer nada, ninguém é

obrigado a ignorar a opinião do próximo, você pode muito bem debater ou você pode ignorar, cabe a você”.

a) A palavra grifada é um operador argumentativo, também chamada de conectivo. É uma palavra, ou um conjunto de palavras, que serve para organizar o sentido desejado ao texto. Qual o sentido que essa palavra atribuiu ao trecho?

b) Identifique no trecho a seguir um operador argumentativo que transmita a ideia de adversidade, oposição: “Boa colocação sobre as redes sociais, mas eu gostaria de lembrar que redes sociais são códigos feitos pra auxiliar a vida das pessoas, e o tema é rede social e juventude”.

c) Além dos operadores citados nas atividades até aqui, existem outros utilizados, inclusive na organização do debate público regrado:

Operadores Argumentativos	
Operadores de adição	e, mas também, nem, como também etc.
Operadores de oposição	mas, porém, entretanto, no entanto, ainda que, mesmo que etc.
Operadores de explicação	porque, pois, que etc.
Operadores de conclusão	então, logo, portanto, por isso, assim, desta forma etc.
Operadores de conformidade (frequentemente usado junto a argumentos de autoridade ou de evidência)	conforme, segundo, como, de acordo com etc.
Operadores de reformulação	ou seja, isto é, ou melhor, quer dizer, em outras palavras etc.
Operadores que indicam sequência espacial/temporal	aqui, lá, aí, perto, longe, antes, depois, ainda, quando, hoje, ontem, agora, amanhã etc.
Operadores que estabelecem relações de opinião	em minha opinião, a meu ver, em meu entender etc.

Fonte: As autoras (2021)

Agora leia o enunciado a seguir e acrescente a ele novas ideias, utilizando pelo menos um operador do quadro: Rede social não é lugar para desnudar a alma, publique ideias².

Atividade complementar:

Professor: sugerimos o jogo de tabuleiro *Questões Polêmicas do Brasil* como atividade para o trabalho com o desenvolvimento da argumentação.

Jogo disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2540/qp-brasil-a-importancia-de-saber-argumentar>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Atividade 5: Conhecendo o discurso interativo

O diálogo, no debate público regrado, é marcado pelo uso de recursos linguísticos característicos do discurso interativo, como a 1ª pessoa do discurso, já que o debatedor assume uma opinião (ou a do grupo) que é pessoal. Nesse tipo de discurso também é frequente deixar explícito o momento temporal e social em que a fala acontece.

a) De acordo com essas informações, identifique marcas do discurso interativo no trecho a seguir do debate da OLP:

“Como que nós podemos dizer que nós não aceitamos as ideias do próximo, não aceitamos o próximo se o ano passado aqui no nosso país, em 2013, a manifestação que ocorreu nas ruas reuniu milhares de pessoas, incluindo, principalmente, os jovens, onde todos estavam com opiniões divergentes, com direitos... buscando direito divergentes, porque nós pra construirmos um país melhor precisamos ir a busca desses direitos e desses... dessas coisas essenciais que nós necessitamos, e lá´ estavam pessoas de todo tipo, de toda raça, de

2 Fonte: Adaptação de <https://academy.vcsis.com.br/marketing-digital/rede-social-da-empresa/>. Acesso em 22 de maio de 2020.

toda crença, etnia, todos unidos, aceitando a colocação do outro em busca de uma melhoria pro nosso país, pro nosso Brasil” (1º bloco, orador R).

Atividade 6: Sequência dialogal

O debate público regrado é organizado pelo diálogo entre os sujeitos que dele participam: moderador, debatedor. Para construção do diálogo, algumas regras básicas precisam ser seguidas: falar apenas quando for a sua vez; não interromper a fala do outro participante; expor a ideia principal logo no início da fala; respeitar o ponto de vista do outro colega.

Professor: Explique aos alunos a importância da tomada de posição do debatedor e a necessidade da realização da sequência dialogal durante o debate público regrado. A atividade a seguir vai partir da enquete que está no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qrDmOGrP9xQ>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Sugerimos que a apresentação seja gravada e depois transcrita possibilitando uma abertura para abordagem às próximas características do gênero que serão abordadas.

a) Você já conhece os diferentes tipos de argumentos que podem ser utilizados em um texto argumentativo, agora vai aprender a se posicionar construindo um diálogo de forma adequada para participar de um debate. Para a próxima atividade, assista a uma enquete sobre uma situação polêmica, gravada em frente ao Colégio Gastão Vidigal, na cidade de Maringá, no ano de 2017.

b) O professor vai formar dois grupos de alunos. Um grupo vai se posicionar a favor das meninas poderem utilizar saia nas atividades do colégio; o outro grupo vai se posicionar contra. Os dois grupos devem desenvolver dois argumentos para defender os posicionamentos. É preciso eleger os tipos de argumentos que melhor organizem os sentidos pretendidos e

utilizar os operadores argumentativos adequados para auxiliar a organização.

c) Os grupos farão uma apresentação do que elaboraram. O debate será rápido, contando apenas com a apresentação dos pontos de vista e argumentos pelas duas equipes e a possibilidade de uma réplica e uma tréplica.

d) Na fala da apresentação dos grupos, você identificou marcas que são estritamente da oralidade? Os colegas usaram gírias? Isso é adequado na realização do debate público regrado? Aconteceu muita repetição de palavras e/ou expressões?

A linguagem oral possui certas particularidades, entre vários motivos, pois relaciona-se mais à espontaneidade, porém, em alguns momentos, devido à formalidade da situação, a modalidade oral deve se aproximar mais da variedade prestigiada da língua. Geralmente, no debate público regrado a norma culta é a mais empregada. Assim, é preciso evitar: algumas marcas orais (“né”, “tipo assim”, “ué” etc.); a repetição constante de palavras – podemos usar sinônimos, a não ser que seja utilizada propositalmente a palavra para dar ênfase; o uso de gírias.

Oficina 5 : Elementos multissemióticos

Professor: Os objetivos dessa oficina são: Conhecer os elementos multissemióticos que constituem o debate público regrado; reconhecer que a postura corporal do participante também é parte da construção da mensagem; Verificar quais elementos cinésicos voltados para o âmbito da gestualidade interferem na mensagem transmitida; Identificar os elementos prosódicos responsáveis pela boa comunicação.

O vídeo para a próxima atividade tem apenas 4:57 minutos e está disponível no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=zC7H9FpIdSU>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Atividade 1: O corpo fala

A maneira como nos comportamos, seja por meio de nossos gestos ou de nossa postura corporal, pode causar um impacto negativo ou positivo sobre a pessoa que está nos ouvindo. Se o nosso corpo e expressões não demonstrarem credibilidade e sim insegurança, dificilmente conseguiremos convencer o outro de nossas ideias.

1. Assista ao vídeo chamado *Postura Corporal em suas apresentações*, de Igor Sargin Gondim (s/d), depois, responda:

a) Das posturas citadas por Igor Sargin, qual(is) você comete com mais frequência, necessitando assim de uma maior atenção para dela(s) ter controle?

2. Agora crie uma performance para expressar os acontecimentos a seguir por meio apenas de movimentos corporais e expressões faciais:

a) Você está assistindo a um filme de terror e ficou muito assustado.

b) Você está andando e encontra dinheiro no chão, seu sentimento é de muita animação.

c) Você está fazendo cálculos matemáticos e fica confuso.

3. Vamos juntar a linguagem verbal e a corporal nessa nova atividade:

a) Você está experimentando um novo sanduíche e está bem gostoso. (A fala deve exprimir que você está gostando, porém os movimentos corporais e expressões faciais devem expressar o contrário).

4. Agora, o professor selecionará (ou sorteará) 5 alunos para participar de uma dinâmica. Cada aluno pegará uma tira de papel contendo algumas situações/sentimentos. Os alunos devem representar as situações utilizando apenas os movimentos corporais e expressões faciais para que os demais colegas da turma adivinhem qual é a situação.

A linguagem corporal é capaz de transmitir muitas mensagens, mas quando associada à linguagem verbal torna-se mais completa e de fácil entendimento. A seguir, algumas dicas para melhorar o processo de comunicação, utilizando a linguagem corporal: olhe nos olhos da pessoa com quem fala; tenha uma postura ereta (ombros para trás e queixo para frente) e alinhada; procure distribuir o peso do corpo entre as duas pernas (quando está em pé), deixando-as levemente afastadas; procure não ficar com as mãos nos bolsos, na cintura ou movimentá-las demais, também evite ficar com os braços cruzados; segure uma caneta, ou uma folha de papel, um fichero com lembretes; demonstre atenção e interesse pela fala do oponente, evitando gestos de desinteresse.

Atividade 2 – Qualidade da voz

Ao realizarmos uma apresentação oral, devemos ficar atentos não somente à objetividade de nossa fala, mas também à qualidade de nossa voz, pois isso permite clareza e entendimento do que oralizamos. Ao cuidar da voz, por meio de técnicas adequadas, é possível aumentar a capacidade de emitir sons mais constantes e limpos. Por esses motivos, nas próximas atividades, abordaremos alguns elementos que contribuem para o desenvolvimento de uma fala clara e compreensível³. O primeiro deles a ser abordado é a respiração.

1. A respiração é um fator fundamental para a oralização, pois a produção do som ocorre com a saída do ar dos pulmões através da laringe, que abriga as pregas vocais responsáveis por vibrar e produzir os sons. Sem uma respiração adequada, você poderá ficar sem ar nos pulmões e conseqüentemente

3 As atividades elaboradas foram baseadas nas propostas sugeridas pela Federação das Associações de Rádios Comunitárias do Estado do Paraná e pela Clínica Dimpna Neurologia. Disponíveis em: <https://www.farcompr.org/tecnica-vocal-5-dicas-para-aquecer-e-treinar-a-sua-voz/>; <http://www.dimpna.com/a-dimpna/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

encontrará dificuldades em conseguir terminar uma frase mais longa. Um modo simples de treinar os pulmões e aumentar a capacidade respiratória consiste em inspirar fundo e reter o máximo de ar possível. Então, que tal praticar?

a) Inspire enchendo os pulmões de ar e expandindo o diafragma. Posicione as mãos embaixo das costelas para que tenha uma melhor noção do movimento, depois expire lentamente. Na inspiração, as suas mãos devem se levantar, já na expiração, devem descer.

b) Geralmente, o volume da voz é baixo, porque a pessoa não respira corretamente, isto é, não toma o ar quando fala ou não força a saída do ar quando fala. Como já aprendemos uma técnica de respiração, agora vamos conhecer e praticar outros exercícios que ajudam a aumentar o volume da voz:

- Mantenha o seu tronco ereto e a cabeça levantada, assim você será capaz de usar a sua respiração mais eficientemente.

- Inspire profundamente, e no momento de expirar, pronuncie os fonemas /a/ ou /e/, tentando manter o som por 15 a 20 segundos.

- Inspire e pronuncie palavras simples quando empurrar o ar para fora dos pulmões, respire novamente para cada palavra, depois tente com frases completas.

- Contraia o abdômen, coloque a língua no céu da boca e faça sons vibrantes como “trrr”, depois, com os lábios faça “brrr”, vibre até acabar o ar dos pulmões.

c) Muitas vezes, a fala de algumas pessoas é mais difícil de ser entendida, pois os sons não são emitidos de forma clara. Movimentos lentos, imprecisos ou descoordenados dos lábios ou da língua podem ser os responsáveis por essa situação. Para conseguir melhorar a dicção, ou seja, pronunciar de forma bem articulada e clara, é necessário fazer exercícios de relaxamento vocal. A seguir, vamos praticar:

- Apoie os dedos anelar e indicador sobre o nariz de forma leve, sem obstruir a respiração por completo. Depois, com a boca fechada, produza o som semelhante ao da abelha (hmm) por um minuto. Repita o exercício por três vezes, com pausas de 30 segundos.

- Estale a língua repetidamente por 1 minuto.

- Lembre-se de engolir a saliva, pois o excesso pode dificultar a fala.

d) Algumas pessoas falam muito rápido, em um ritmo desequilibrado, o que torna difícil o entendimento de alguns sons. Devemos sempre procurar manter o ritmo lento e regular. Alguns exercícios podem nos ajudar nesta questão:

- Faça um ritmo uniforme batendo os seus dedos sobre a carteira, depois diga uma sílaba a cada batida, depois evolua para uma frase, dizendo uma palavra por batida.

- Diga frases curtas em tempo com marcação.

e) Uma forma para trabalhar a articulação dos músculos bucais e da língua, a fim de falar as palavras claramente, sem engasgar nas sílabas, é praticar a pronúncia dos trava-línguas em voz alta, alternando a sua velocidade. Vamos tentar?

- Trazei três pratos de trigo para três tigres tristes comerem.

- A Iara agarra e amarra a rara arara de Araraquara.

- Em rápido raptó, um rápido rato raptou três ratos sem deixar rastros.

- Casa suja, chão sujo.

f) Às vezes, a fala de algumas pessoas não tem melodia nem entonação, é a mesma para todos os tipos de frases e sentimentos. Isso acaba dificultando o entendimento, pois não conseguimos identificar se a pessoa está fazendo uma pergunta, uma afirmação ou até uma ironia. Devemos, portanto, colocar entonações em nossa fala que demonstrem essas diferenças. Vamos praticar um pouco?

- Procure pronunciar a frase “A garota é linda” de forma que a entonação declare primeiramente uma afirmação, depois uma exclamação, uma dúvida e uma negação.

2. Agora que você já sabe sobre a importância da postura e de movimentos corporais adequados, de expressões faciais condizentes com a linguagem verbal e de uma fala expressa com qualidade para a realização do debate público regrado, você vai observar esses elementos multissemióticos no bloco 3 do debate da OLP. Não esqueça de anotar em um rascunho os elementos multissemióticos observados.

Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em: 05 jun. 2021.

a) Forme uma dupla com um colega de sala. Cada um da dupla vai comparar o que foi anotado, se foram os mesmos elementos multissemióticos. Na sequência, ainda em dupla, discutam e respondam as questões abaixo:

I. Os debatedores apresentaram uma postura corporal adequada?

II. Algum debatedor gesticulou em excesso?

III. Os debatedores falavam olhando para o oponente?

IV. A linguagem corporal, as expressões faciais e os gestos dos debatedores foram condizentes com a linguagem verbal?

V. A fala dos debatedores e moderador foi clara e audível?

VI. O ritmo, a entonação e as pausas foram adequadas?

b) Identifique no bloco assistido em quais momentos essas linguagens se fizeram presentes:

- Linguagem audiovisual.

- Linguagem verbal escrita.

Oficina 6: Produção final

Professor: Essa é a etapa final da SDG, momento em que é possível avaliar quais capacidades de linguagem os alunos desenvolveram para a produção do debate público regrado, durante o processo. Planeje com os alunos a realização do debate; se todos estiverem à vontade, convide alunos de outras turmas para assistirem.; o debate pode ser gravado, a fim de que depois a observação e avaliação do ocorrido possa ser mais detalhada.

Atividade 1

Agora chegou o momento de você colocar em prática o que aprendeu nas oficinas, com a produção de um debate público regrado. Para iniciar, definiremos primeiramente o tema.

a) Formem grupos de 5 alunos; pesquisem temas atuais e que geram polêmicas na sociedade; escolham temas que tenham relação com a vida dos componentes do grupo, de situações que estão acontecendo no seu bairro, na sua cidade. Apresentem duas opções de temas à turma.

b) Os grupos devem apresentar, em sala, os temas selecionados. Depois disso, toda a turma vai, em conjunto, eleger o tema a ser discutido no debate público regrado.

c) Depois definam: o local de realização; as regras orientadoras do debate (estipular o tempo de fala dos participantes; se existirá plateia, com ou sem direito às perguntas e se haverá jurados para analisar os argumentos das equipes ou não).

Sugestões: Local de realização: o salão de eventos da escola ou a própria sala de aula; Regras orientadoras: o debatedor só pode falar quando for sua vez; palavras ofensivas e de baixo calão não podem ser utilizadas – atenção à adequação da linguagem; as opiniões apresentadas pelos debatedores devem ser respeitadas; o moderador pode intervir na fala do debatedor, caso seja necessário; o tempo de fala deve ser

respeitado por todos; tempo de fala dos participantes: 3 minutos para fala do debatedor; 2 minutos para a réplica e 3 minutos para a tréplica; a plateia tem direito a fazer perguntas ao final do debate; os jurados votam na equipe que melhor articulou e apresentou argumentos. Os votos dos jurados são secretos.

Professor: chegou o momento de distribuir os papéis para a realização do debate público regrado. Atribua a função de moderador a um aluno; eleja dois alunos para assumirem o papel de auxiliar; faça a divisão da turma em três grupos: o grupo que será favorável ao tema, o que será contra e o grupo dos jurados.

d) Nesse momento, o professor distribui os seguintes papéis para a realização do debate público regrado: moderador, equipe 1 (favorável ao tema), equipe 2 (contrária ao tema), jurados e auxiliares. É importante que cada um se prepare antecipadamente para as responsabilidades que seu papel exige:

- O moderador deverá escrever a sua fala para as etapas elaboradas no roteiro (próxima atividade); preparar uma breve introdução, contextualizando o tema, para isso poderá recorrer a vídeos ou pequenos textos; elaborar as perguntas que serão feitas aos debatedores.

- Os debatedores precisam, no momento de planejamento, isto é, antes da realização do debate, pesquisar opiniões de especialistas na área e informações confiáveis em revistas, livros e *internet*, que possam sustentar a opinião determinada ao grupo (grupo favorável ao tema ou contrário) e também fazer anotações sobre os argumentos que utilizarão na defesa do seu ponto de vista, bem como preparar como poderão ser as réplicas, se necessárias. Depois, deve eleger dois debatedores para representar a equipe no momento da execução do debate.

- Os jurados devem anotar os melhores argumentos utilizados pelas equipes para que possam votar no final do debate.

- Os auxiliares devem cronometrar o tempo de fala dos participantes, recolher os votos dos jurados e ajudar no que for necessário para a organização e a realização do debate.

Atividade 2: Aprendendo a criar um roteiro

Criar um roteiro para uma apresentação é uma ação essencial, mesmo para as pessoas que já tenham a prática de falar em público. Mas para que ele serve? O roteiro é um texto escrito que serve como guia da apresentação e deve ser executado pelo moderador. Ele deve conter todas as etapas necessárias para a realização completa do evento, o que é muito importante, pois assim, é possível ter uma noção aproximada de sua duração e verificar se está dentro do limite de tempo proposto.

1. A seguir, apresentamos um roteiro utilizado no debate sobre as *Eleições 2018* entre os candidatos a presidente do Brasil. Leia-o com atenção. Texto disponível em: <http://www.fipmagsul.com.br/wp-content/uploads/2019/12/ROTEIRO.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

a) Quais etapas do debate público regrado você observou nesse roteiro?

b) Nesse momento, discuta com a turma: quais etapas verificadas no roteiro sobre as *Eleições de 2018* você acha que são importantes na realização do debate público regrado?

c) Agora, em conjunto, todos construirão o roteiro que servirá de guia para a realização do debate público regrado. Não se esqueçam das etapas que consideraram essenciais. Preencham os espaços, detalhando o que deve acontecer em cada uma das etapas:

Roteiro	
1. Abertura	
2. Breve introdução sobre o tema (contextualização)	
3. Apresentação dos participantes e das regras	
4. Convide à plateia para elaboração de perguntas	
5. Sorteio da ordem dos participantes	
6. Exposição dos argumentos das equipes, com direito à réplica e à tréplica para as perguntas realizadas	
7. Perguntas do moderador ou da plateia, direcionadas aos grupos participantes	
8. Considerações finais dos debatedores	
9. Votação dos jurados	
10. Encerramento do debate e agradecimento	

Fonte: As autoras (2021)

Atividade 3: Produção do debate público regrado

Com a etapa do planejamento e o roteiro já definidos, chegou o momento de você colocar em prática o que aprendeu nas oficinas. Mas antes, vamos relembrar alguns tópicos importantes: Adote uma atitude serena e tranquila; exponha a ideia principal logo no início da fala; procure aplicar os diversos tipos de argumentos para sustentar o seu ponto de vista; fique atento aos argumentos ou contra-argumentos do outro grupo para poder refutá-los; empregue os operadores argumentativos adequados; fale de forma clara e em bom tom, sempre olhando para o seu oponente; use um ritmo adequado para a sua fala e evite uma entonação agressiva; respeite a vez de ouvir e falar, nunca interrompendo a fala do outro; respeite o ponto de vista do colega; utilize uma linguagem adequada ao debate público regrado, evitando o uso de gírias e marcas da oralidade.

b) A hora é agora! Vamos dar início ao debate público regrado.

Atividade 4: Avaliação

Professor: Se o debate público regrado foi filmado, poderá apresentá-lo aos alunos, a fim de que a avaliação possa acontecer de forma mais detalhada. Caso a gravação não tenha sido possível, é mais adequado realizar a avaliação logo após o encerramento do debate, para que assim detalhes importantes não sejam esquecidos.

Agora, em conjunto, o debate será avaliado. Observe:

a) As regras estabelecidas foram justas e respeitadas por todos?

b) O roteiro foi seguido pelo moderador?

c) O moderador exerceu o seu papel com eficácia?

d) Os debatedores conseguiram realizar o debate do assunto proposto de forma efetiva?

e) Todos falaram de forma clara e audível? Mantiveram o corpo ereto e a cabeça levantada para uma melhor respiração no momento de falar?

f) Os participantes falaram em um ritmo equilibrado, facilitando o entendimento dos sons?

g) Realizaram pausas durante as falas ou se expressaram de forma muito rápida, prejudicando o entendimento das falas?

h) A entonação na fala dos participantes foi adequada?

i) Os debatedores respeitaram o seu turno de fala?

j) Os debatedores passaram confiança por meio da postura corporal?

k) Os debatedores olharam para os seus oponentes durante a realização do debate e demonstraram interesse pelas suas falas?

l) A linguagem corporal, as expressões faciais e os gestos dos debatedores estavam condizentes com a linguagem verbal?

m) Usaram argumentos convincentes e diversos?

- n) Os debatedores souberam usar a réplica e a tréplica?
- o) Os debatedores usaram de agressividade ou falta de educação?
- p) A linguagem utilizada foi adequada à situação ou houve excesso de gírias e de marcadores orais que comprometeram a exposição?
- q) O debate realizado promoveu uma ampliação do conhecimento sobre o tema abordado?
- r) O debate permitiu que os debatedores olhassem para o outro ponto de vista de forma diferente?

Considerações Finais

Ao apresentamos, neste capítulo, uma síntese de uma sequência didática de gêneros (SDG) destinada a alunos do 9º ano do EF, para o trabalho com a prática discursiva da produção textual oral, tendo o gênero debate público regrado como eixo organizador, esperamos auxiliar professores dessa etapa escolar com materiais que possam preparar cidadãos que saibam defender oralmente um ponto de vista; a ouvir o outro; a planejar, organizar e produzir discursos na modalidade oral da língua, dentro e fora da sala de aula.

Referências

ARGUMENTAR. *In*: MICHAELIS. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=o&f=o&t=o&palavra=argumentar>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1687>. Acesso em: 05 jun. 2021.

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

BARROS, E. M. D. de ; STRIQUER, M. dos S. D. A metodologia da sequência didática de gêneros como mediadora de letramentos múltiplos no contexto do Profletras: nossos encaminhamentos... nossas adaptações. *In*: VICENTE, R. B.; DEFENDI, C. L. (Orgs.). **Estudos de linguagem em perspectiva**: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020, p. 1418-1425.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. 2.ed. reimp. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

HEINZEN, L. P. de L. A construção da argumentação em textos dissertativo-argumentativos em Língua Portuguesa no Ensino Médio. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produção Didático-pedagógica**. 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). ISBN 978-85-8015-094-0. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unioeste_lilianapiresdelima.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 9º ano**. 5.ed. Barueri, SP: IBEP, 2018.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/#>. Acesso em: 05 jun. 2021.

OPINAR. *In*: FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010, p.547.

LITERATURA
Literature

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA
DE AULA: MEDIAÇÃO DE *MEU BICHO DE
ESTIMAÇÃO*, DE YOLANDA REYES**

*Reading strategies in the classroom: mediation of
“Meu bicho de estimação”, by Yolanda Reyes*

Pedro Geraldo Gonçalves
Vanderléia da Silva Oliveira

Considerações Iniciais

Conforme os anteriores, este capítulo apresenta, de modo breve, alguns aspectos da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS/UENP, finalizada em 2020, que culminou na elaboração de uma proposta didática para leitura literária da obra *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reyes, com o uso das Estratégias de Leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010).¹

O estudo tratou da contribuição do uso de mediação de leitura literária como procedimento pedagógico no auxílio à alfabetização e à formação do leitor, tendo como foco a abordagem da literatura infantil no primeiro ciclo do ensino fundamental. Investigou-se de que forma o texto literário é explorado nessa etapa e quais as suas contribuições para a formação da criança leitora. De natureza qualitativo-interpretativa e de cunho interventivo, a pesquisa se deu no contexto educacional de um primeiro ano de escola pública da cidade de Ourinhos, Estado de São Paulo, e foi executada pelo primeiro autor do capítulo, regente da turma. Tendo em conta o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

1 A dissertação completa está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16294-pedro-geraldo-goncalves/file>. O produto didático está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-5-2018-2020/16311-pedro-geraldo-goncalves-1/file>.

(PNAIC) (BRASIL, 2012), verificou-se quais obras abordavam o texto poético e a partir delas foi selecionada a obra literária como *corpus* básico. Tal escolha deveu-se, prioritariamente, ao fato de a mesma estar disponibilizada pelo PNAIC e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a maioria das escolas públicas brasileiras, mas, de modo especial, pelo fato de que ela oferece potencial de leitura pela qualidade estética do texto e das ilustrações.

O texto, portanto, se divide em duas partes: na primeira, são apresentados alguns aspectos voltados à relação entre literatura infantil e alfabetização, nomeadamente no que se refere à mediação de leitura; na segunda, apresenta-se a obra **Meu bicho de estimação**, de Yolanda Reyes, e uma síntese da atividade de mediação realizada a partir da sequência didática organizada à luz das estratégias de leitura.

A leitura literária nas séries iniciais

Na fase da alfabetização é comum a literatura infantil fazer parte da sala de aula como contação de histórias ou como estímulo para o desenvolvimento da oralidade. Em alguns casos, é utilizada como pretexto para a análise de palavras, rimas, sílabas e construções morfológicas. Igualmente, é comum a escolha sem critérios dos textos a serem trabalhados resultando apenas em atividade “obrigatória”, deixando de lado os aspectos estéticos da obra.

Sob esse cenário, a leitura realizada em voz alta pelo professor se torna insuficiente no processo (embora seja considerada também importante), pois, com tal prática, o aluno é apenas espectador e o texto se acaba com o fim da leitura, não sendo explorada a sua potencialidade estética. Desse modo, considerando que é nos anos iniciais da escolarização que a criança apresenta maior interesse pela leitura do texto literário, é necessário criar um ambiente motivador capaz de

oferecer a ela textos diversos, para que os leia mesmo sem saber decodificar o código escrito.

Ao levar em conta, ainda, a faixa etária desse leitor iniciante, que, de acordo com Coelho (2000), encontra-se na fase da aprendizagem da leitura e da escrita, é necessária a presença do adulto como agente estimulador. Nessa fase, nos livros selecionados pelo docente, a imagem ainda deve predominar sobre o texto e a narrativa deve ser simples, coerente, bem como o humor se fazer frequente. Do mesmo modo, devem estar presentes os personagens, reais ou simbólicos, a imaginação, afetividade, emoções, o querer e o sentir, que fazem parte do mundo maravilhoso e também do cotidiano da criança.

Paiva (2005) registra ter observado haver formas de envolvimento maior da criança com o universo da escrita e da literatura e se questionado sobre como escolarizar a arte literária de maneira que possamos oferecer à sociedade condições para o domínio da leitura em seu sentido amplo. Afirma, ainda, ser necessário trabalhar a literatura infantil em salas de alfabetização, uma vez que, desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto de forma fragmentada em materiais didáticos, nem sempre ocorrendo uma adequada mediação da leitura, além de haver o problema da desfiguração visual do texto original, quando transferido para o livro didático. Para ela, o professor é o ator principal nessa mediação e deve levar em consideração a sua capacidade de análise crítica, bem como de escolhas adequadas à faixa etária:

As escolhas que fizermos dos livros ditos de literatura infantil a serem apresentadas às nossas crianças é que vão determinar a contribuição deste tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação do processo de

leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização. (PAIVA, 2005, p. 45)

É necessário, portanto, propor formas de mediações de leitura do texto literário, valorizando-o para além de práticas da chamada leitura deleite, destacando-se seus aspectos estéticos e a sua funcionalidade como ferramenta de apoio para a alfabetização. Isso porque, segundo Saraiva (2001), a leitura na escola atende de forma pragmática aquilo que o aluno necessita para executar tarefas escolares e, muitas vezes, é vista apenas como acumuladora de conhecimentos. Outro aspecto se relaciona à própria posição da escola que, muitas vezes, rende-se ao mercado editorial sem se preocupar com a qualidade dos textos, fazendo com que professores se submetam ao modismo de temas devido à ausência de referenciais teóricos que os permitiriam atribuir juízos de valor. Dessa forma, há, de um lado, a escola que deveria selecionar os textos com adequados critérios, mas que busca no mercado editorial o acervo sem questionamentos; e, de outro, a família, que, na maioria dos casos, consome apenas cultura de massa, sem mediar o acesso a outros bens culturais. Tais entraves se juntam ao de bibliotecas mal equipadas, bibliotecários despreparados e propostas pedagógicas que não se atentam ao bom texto literário e dificultam a formação do hábito leitor.

Importa mencionar que a estética do texto literário para crianças dá o suporte para o professor mostrar o mundo mágico da literatura e poder lançar mão de um objeto motivador, que contribua para a valoração da subjetividade da criança. No entanto, muitos professores têm dificuldade na seleção de textos para o público infantil. Jardim (2001) observa que as bibliotecas estão abastecidas com livros dos mais diversos formatos, com imagens que saltam em três dimensões, recursos sonoros etc., o que, segundo ela, deixa a materialização verbal em segundo plano. Para efetivar uma boa seleção, a autora diz

ser importante o professor ter objetivos claros e aporte teórico sobre qual trabalho deseja desenvolver. Ela também esclarece que as primeiras impressões que a criança tem do livro são físicas (tocar e sentir), o formato das letras, a capa, a qualidade do papel, a ilustração e cores, sendo que, para leitores em fase de alfabetização, o texto deve ser curto e a ilustração facilitar o entendimento, além de o vocabulário também ser acessível.

Quanto à ilustração, em especial, Jardim alerta para o fato de que ela deve estimular “o raciocínio e a criatividade do leitor” (2001, p.76). Todavia, não deve apenas ser descritiva em relação ao texto verbal. Há de se ter o cuidado, também, para que o desenho não legitime estereótipos como os de personagens más sempre feias, heróis e princesas bonitos e avós com bastante idade de óculos e em cadeiras de balanço. Sobre tais estereótipos, a autora afirma que o professor deve se atentar sobre eles criticamente, rejeitando os livros que os reproduzam e, caso isso não seja possível, que abra discussão com os alunos sobre essas características. Outro aspecto que deve ser observado durante a seleção se trata do texto escrito propriamente: Se é capaz de prender a atenção, é bem escrito? Está em acordo com a faixa etária? Desperta o imaginário? É uma obra meramente didática ou moralista?

Particularmente, na intervenção realizada, a poesia infantil foi considerada e selecionada como gênero literário adequado à faixa etária dos sujeitos da pesquisa, por possibilitar interação lúdica, rítmica e o desenvolvimento da imaginação. Sabe-se que as crianças chegam ao ensino fundamental com um extenso contato com cantigas, parlendas, trava-línguas e que esses textos são para elas de fácil memorização. Além do que, faz parte da rotina do primeiro ano do ensino fundamental a recitação de parlendas e cantigas e, muitas vezes, esses textos são utilizados para compor sequências de atividades para a compreensão do sistema alfabético,

pois é mais acessível perceber sons das palavras, por meio das rimas, do ritmo das frases e das aliterações.

Zilberman e Magalhães (1982) destacam que a criança tem experiência com o som da palavra, independente do seu significado, sendo essa uma etapa natural do desenvolvimento linguístico, identificando o ludismo: “Por isso a criança já traz, para a escola, uma experiência linguística que, em sua funcionalidade, é poética” (p. 29). Para as autoras, a escola nega essa sonoridade/ludicidade, esquecendo-se de que a literatura infantil é primeiramente oralizada e também afirmam que a experiência poética espontânea dá lugar às atividades modelo, a partir das quais a criança deve refletir sobre como o autor manipulou a linguagem. Reforçam, também, que a poesia infantil deve brincar com as palavras apresentando ludicidade verbal, sonora, musical e jogando com os significados. Segundo Mello (2001, p. 69), o gênero lírico diferencia-se do narrativo pelo fato de, no primeiro, haver indistinção do autor e sujeito lírico. Observar essa relação, segundo a autora, é importante para um posicionamento crítico diante do texto. Ela ainda reforça o risco de o autor, ao adaptar características discursivas desse gênero para o leitor infantil, criar textos que não atendam às capacidades críticas dos pequenos, demasiadamente marcados por infantilidades, recaindo novamente no utilitarismo para ensinamentos morais e comportamentais. A autora também defende que o bom poema infantil deve fornecer experiência linguística com jogos sonoros e semânticos.

Sobre o utilitarismo na poesia, Jardim (2001) afirma que ainda há autores que utilizam o texto com finalidade estritamente pedagógica, como, por exemplo, a temática da gotinha que vira nuvem e chove (ciclo da água, ciências). Destaca que o professor pode fazer uso de tais textos para ensinar algum conteúdo, no entanto, não deve utilizá-los como proposta de experiência literária, considerando como mais graves aqueles

que tentam transmitir ensinamentos morais, sendo, no geral, conservadores. Todavia, se esses textos forem inevitáveis, o seu uso deve se dar paralelamente ao de outras obras mais emancipadoras.

Como dissemos, ao entrar na escola a criança domina muito bem a oralidade e é capaz de se comunicar sem embaraços. Por isso, espera-se que ela apreenda os novos usos da linguagem, tais como ler e escrever. Por isso, Lemle (1988) ressalta que na língua há relações complicadas entre fonemas e grafemas e que a literatura infantil pode contribuir para facilitar esse aprendizado, sendo necessário considerar a variedade da língua, pois a alfabetização como mera decodificação e codificação já não basta, há algo a mais, ou seja, o letramento, sobretudo o literário.

Posta a relevância da presença da Literatura infantil nesse ciclo de ensino, recorreremos a Lupion (2011), que parte de uma pergunta geradora de importantes reflexões: *Por que o professor deve utilizar a literatura infantil para promover o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?* Ela responde à questão defendendo que a literatura infantil proporciona à criança um aprendizado que reflete no cotidiano e nas matérias que se referem ao letramento, de forma que, ao tomar gosto pela literatura, a criança também se aproximará da leitura e da escrita. Sendo assim, nota-se que a literatura infantil contribui de forma direta para a aquisição do código linguístico, mas é necessário ter clareza sobre as formas de mediação possíveis de serem realizadas, sem descaracterizar a estética literária e colocando o aluno como participante desse processo. Coelho (2000), por sua vez, ao descrever o leitor iniciante, também elenca a contribuição da literatura infantil no processo de alfabetização ao discorrer que o adulto age como estimulador, que levará a criança a inserir-se no mundo do

livro e a decodificar sinais gráficos “[...] que lhe abrirão as portas para o mundo da escrita” (p. 35).

Trabalhos, portanto, que se valham do uso das estratégias de leitura, como o que se propõe aqui, podem contribuir para a formação de leitores autônomos, capazes de compreenderem além da superfície do texto, uma vez que se sabe que o aluno que lê mais e com mais qualidade possui maiores conhecimentos, que serão colocados em prática em seu cotidiano. Acredita-se, também, que pensar sobre o ato de ler poderá contribuir positivamente para desenvolver a sua capacidade metacognitiva.

A mediação de leitura, tão necessária

Segundo Soares (2001), podemos ensinar crianças e adultos a apenas lerem, conhecendo os sons que as letras representam ou, ao mesmo tempo, convidando-os a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler. Solé (1998) observa que a aprendizagem da leitura requer intervenção dirigida para essa aquisição, pois o aprendiz precisa da informação, apoio e incentivos dados pelo professor, de forma a, progressivamente, dominar aspectos da leitura anteriormente inacessíveis a ele. Para ler é necessário dominar a decodificação e aprender estratégias que levem à compreensão, sendo que a leitura e escrita são o principal objetivo do Ensino Fundamental I, já que se espera que os alunos possam ler textos adequados a sua idade com autonomia, estabelecendo inferências.

Sobre o ensino de leitura nas escolas, Solé (1998, p. 40) destaca algumas ações a serem realizadas: “1. O exame e processamento do texto; 2. A percepção do objetivo a ser seguido na leitura; 3. A confirmação do conhecimento prévio ou constatação e o uso da informação obtida”. Para a estudiosa, essas ações ocasionarão mudança qualitativa em sua concepção,

lembrando que o trabalho com a leitura deve ser pautado conscientemente de modo a construir o conhecimento e incentivar a participação. Por isso, o papel da mediação para leitores iniciantes é decisivo.

A exemplo, como possibilidade de mediação de leitura para o aluno ainda não alfabetizado, Souza e Serafim (2012) propõem que professor deva explorar a capa, o nome do livro, do ilustrador e editora, visto ser importante deixar claro que o livro é produzido por pessoas e a criança deve perceber o caráter humano dessa produção. A partir de uma primeira leitura, sem pausas, retoma-se pausando naqueles momentos em que há questionamentos vindos do aluno, ou aqueles que o professor achar importante enfatizar, ou mesmo ensinar, como um vocábulo novo ou aspectos da produção que ofereçam sentidos. Há, também, a possibilidade de mediação do reconto, que as autoras julgam não ser apenas reprodução, uma vez que se vale da racionalização e das atitudes emocionais da criança em relação ao texto, reorganizando a memória e utilizando seu conhecimento enciclopédico vocabular e sintático para organizar a narrativa.

Quanto à leitura deleite, por exemplo, Souza (2016) afirma que ela pode proporcionar oportunidades de acesso à literatura que vão além do prazer, oferecendo ocasiões para planejamento de ampliação das competências leitoras sem, necessariamente, perder o prazer em ler. Solé (*apud* MACHADO, 2011) confirma que o professor mediador tem papel de guia e alerta que a leitura silenciosa é pouco praticada na escola, que tem se preocupado mais em realizá-la em voz alta, sendo que, com essa prática, a criança está mais preocupada com tom de voz, pontuação e entonação, o que prejudica sua compreensão. No entanto, Freitas (2012) observa que há consenso entre muitos pesquisadores de que a leitura em voz

alta auxilia na construção da fluência, sendo essa responsável mais tarde para boa compreensão.

No que se refere à prática de leitura, Solé (1998) demonstra uma metodologia a ser aplicada dividida em: **Antes da leitura:** antecipação do tema ou da ideia central, a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, gráfico etc., levantamento do conhecimento prévio, expectativas em relação ao suporte, ao gênero e ao autor. **Durante a leitura:** confirmação, rejeição ou retificação das antecipações e expectativas ou construção do tema e da ideia principal, esclarecimento do vocabulário, formulação de conclusões implícitas no texto, formulação de hipóteses sobre sequência do enredo, identificação de palavras-chave, busca de informações complementares, construção do sentido global, referências a outros textos. **Depois da leitura:** construção da síntese semântica, utilização de registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões do texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto, avaliação crítica.

Por sua vez, Cosson (2007) apresenta três estratégias para a compreensão da leitura: **Antecipação**, que se dá antes e durante a leitura, momento em que é realizado o levantamento de hipóteses, por meio da leitura e observação da capa, título, autor etc. A **decifração**, que é a capacidade de reconhecer letras e palavras num determinado contexto; o autor observa que nessa fase o leitor iniciante tem maior dificuldade, uma vez que seu vocabulário ainda é restrito. Quanto à **interpretação**, é definida como a etapa em que o leitor ativa suas inferências para construir um sentido para o texto, relacionando-o com seu conhecimento de mundo.

Para Freitas (2012), mediar a leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o em leitor iniciante para leitor ativo, sendo capaz de fazer inferências, sumarizar e fazer

referências a outros textos. Para o trabalho com as estratégias de leitura, por exemplo, é importante entender o chamado letramento ativo, definido por Girotto e Souza (2010), como o momento em que a criança torna o seu pensamento visível, podendo ser demonstrado através do ato de ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar. Ele se dá, desse modo, a partir da tomada de decisões com consciência, o que permite que as estratégias possam ser trabalhadas com alunos ainda não alfabetizados, mas que têm contatos com o livro e outros suportes. As estratégias de leitura descritas a seguir foram adaptadas para o contexto brasileiro por Girotto e Souza (2010), assim classificadas:

Conexões: os leitores fazem naturalmente conexão entre leitura e fatos de suas vidas, sendo que, quando as crianças entendem esse processo de conexão, realizam-no sempre, pois tal estratégia faz pensar além da escola. O objetivo de fazer conexões é possibilitar o entendimento da criança e que seu pensamento não se abstraia totalmente fora do texto, essa estratégia deve ser trabalhada com memórias. Há três tipos de conexões, sendo elas *texto x texto*, *texto x leitor* e *texto x contexto*. A partir da capa do livro selecionado podemos levantar os conhecimentos prévios e conexão *texto x leitor*.

Entre o repertório de estratégias de compreensão – fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses –, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, em que ficam evidentes todas as demais estratégias, tais como: a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. Os norte-americanos chamam-na de *estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 65-6)

Inferência: ao falar em inferência tomamos como definição ler nas entrelinhas (GIROTTTO; SOUZA, 2010). A inferência é vital para a compreensão, sendo que esse tipo de estratégia não está evidente no texto, ela se estabelece a partir dos conhecimentos prévios e estabelecem relações com o texto. Orientam que, para o ensino da inferência, o professor deve mostrar como agir durante a leitura, indicando o que o texto possui para combiná-las com seu conhecimento prévio. Dessa forma, o leitor estabelece expectativas do que vai acontecer. Owocki (*apud* GIROTTTO; SOUZA, 2010) alerta que, apesar da inferência estar relacionada à previsão, a primeira se diferencia de a segunda pelo fato do leitor poder fazer uma pergunta ou querer esclarecimento sobre algum aspecto do texto, são consideradas evidências do texto e pensam o que sabem sobre o texto usando dicas que ele apresenta, respondendo as questões a partir de conhecimentos prévios. Salientam que a inferência sobre aspectos vocabulares deve ser orientada pelo mediador levando em consideração as dicas do contexto. Para essa etapa, as autoras mostram o cartaz âncora, o qual poderá ser utilizado por alunos ainda não alfabetizados. O professor anota em uma cartolina as impressões do aluno.

Visualização: Visualização é uma forma de inferência, considerando que quando os alunos visualizam atribuem significados criando imagens mentais. Tal estratégia, segundo as autoras, faz com que o leitor manifeste maior interesse, o que contribuirá para a compreensão. Ela ocorre nas três etapas da leitura (antes, durante e após). As autoras registram que a estratégia da visualização permite que o leitor transforme as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos, estabeleça conexões do texto com suas ideias e experiências de mundo, transportam-se para dentro do texto melhorando a capacidade de leitura apreciando-a e estabelecem afetividade com o que foi lido não esquecendo do texto.

Sumarização: sumarizar é buscar a essência do texto. É necessário aprender o que é essencial em um texto, a buscar a essência, separando do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando a chance de compreender melhor a história lida. No entanto, Girotto e Souza (2010) lembram que separar essência de detalhes pode não ser tão simples e para o ensino dessa estratégia demonstram que é preciso ativar o conhecimento prévio, entender as características do texto, perceber os tópicos importantes, determinar o quê e a ordem do que ler, orientar que tópicos prestar atenção definindo o que ignorar. Também informam que é importante ensinar o que pode ser abandonado durante a leitura ou decidido para se ler em outro momento.

Síntese: a estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, porque ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, fazendo com que o pensamento evolua, colocando as informações essenciais e articulando com o nosso conhecimento, não apenas relembramos de fatos importantes, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Girotto e Souza (2010) sugerem que uma boa atividade para sintetizar as informações se dá por meio do reconto de contos clássicos. Assim sendo, consideramos também que a atividade proposta favorece os objetivos da estratégia, porque se trata de um gênero que as crianças têm familiaridade; sugere-se que leia e depois cada aluno resuma oralmente observando como o mesmo conto pode ser resumido de maneiras diferentes. No entanto, o mediador deverá orientar para que sejam lembrados episódios importantes, solicitando

palavras-chave. As autoras indicam que sejam registradas em cartaz passagens importantes da história. Para nosso público-alvo, na experiência realizada, esse cartaz foi construído coletivamente, tendo o professor como escriba e os alunos ditando.

A obra selecionada, uma experiência

Meu bicho de estimação (2013), de Yolanda Reyes, tem ilustração de Mariana Massarani e tradução de Marina Colasanti. Acreditamos no potencial de identificação imediata dos alunos com esse livro, porque sabemos que bicho de estimação faz parte da vida das crianças, e, mesmo aqueles que não o têm em casa, certamente possuem afetividade pelos animais e têm contato com eles em seus convívios sociais.

Em seus aspectos gráficos, a edição apresenta um papel de boa qualidade sendo a capa e quarta capa com um papel mais firme e de coloração verde, que se estende até pouco abaixo da metade da página, seguida de um tom amarelo-alaranjado. Nela, podemos observar um menino em contato com uma foca e há outros animais como pavão, polvo, pato, pinguim, galinha e porco. Acima, centralizados, encontramos os nomes da autora e da ilustradora, o título forma um semi-círculo em letras maiores. Sobre esse aspecto, Prieto e Lima (2017) enfatizam a importância que deve ser dada ao título de uma obra, uma vez que ele que pode despertar ou não o interesse da criança, e afirmam que, no trabalho de seleção prévia realizado pelo professor, esse fato não deve ser ignorado. Abaixo, no canto esquerdo, há a marca da editora e no canto direito o nome da tradutora e no centro há o selo símbolo do PNAIC. Ao abrirmos a capa, encontramos no verso dela orientações ao professor acerca da origem da obra e como ela deve ser disponibilizada para acesso aos alunos. Em seguida, há desenhos em preto e branco de alguns animais. Quanto

aos elementos pós-textuais, encontram-se as fotos de rosto e uma breve apresentação da autora e ilustradora, que parece ser escrita por elas mesmas com uma linguagem acessível aos pequenos. Há uma interessante observação da autora que revela ter o hábito de registrar frases que os outros “deixam escapar” e, graças a esse costume, certa vez ouviu em uma reunião de pais e mestres um senhor dizer que era o “bicho de estimação de seu filho”. A partir disso imaginou a história que conta nesse livro, “desenhando com palavras”.

Consideramos importantes esses elementos descritos, porque a criança deve saber que o livro é feito por pessoas. Observamos também que se trata de uma oportunidade para que haja a “desmistificação” do objeto livro. Quanto ao texto escrito, na forma de poesia, *Meu bicho de estimação* apresenta um garoto que descreve o seu bicho, com características que, por vezes, levam o leitor a imaginar que se trata de um animal e, em outros momentos, podemos pensar que é um ser humano. Há uma situação inicial em que ele afirma: “o mundo está cheio de bichos de estimação”, sendo que essa situação se prolonga até a página 13. A partir daí o protagonista instiga o leitor com a observação, “mas o meu é diferente, não existe outro igual”. Há uma sequência de jogo numa espécie de adivinhação que prende a atenção do leitor e que permite momentos para interromper a leitura e solicitar às crianças, por exemplo, que acionem a estratégia de inferência, utilizando como base o texto verbal e visual.

É possível perceber, ainda, que há uma diversidade étnico-racial dos personagens. O protagonista apresenta traços semelhantes aos dos indígenas brasileiros, como o tom da pele e o cabelo. Os personagens coadjuvantes representam diversos grupos étnicos; há negros, indígenas e brancos, com suas peles retratadas com variados tons e cabelos com diversas texturas. Outro aspecto que se destaca é que a ilustração é

feita majoritariamente sob fundo branco, o que realça o estilo que remete a desenhos infantis, com exceção nas páginas finais nas quais o plano é preto, pois é noite e o menino está na cama, momento em que é revelada a identidade do seu bicho de estimação.

Na poesia as rimas devem ser bem empregadas, o que gera efeitos interessantes, e o ritmo é marca essencial do texto poético ao possibilitar o acompanhamento musical do texto lido ou ouvido. A exemplo da segunda estrofe: “Há bichos bem pequeninos como as pulgas de Joana, / E outros que são enormes como o cavalo de Inês / Há bichinhos elegantes como o gato da titia, / E outros horripilantes como o sapo de Isabel.” Nota-se no trecho transcrito que as rimas e aliterações garantem a musicalidade ao texto. Essa é uma especificidade do texto que justifica sua escolha, no entanto, discorreremos a seguir sobre outros aspectos que tornam o texto singular.

A leitura analítica de uma poesia implica considerar que a compreensão desse gênero de texto está atrelada não apenas ao seu conteúdo (expressão de sentimentos, reflexões e temas diversos), mas, também, essencialmente, à sua forma, à maneira pela qual se estrutura o texto, a métrica, a rima, as escolhas lexicais, as assonâncias, entre outros recursos. A poesia é um gênero literário que, em sua composição, lança mão de uma linguagem simbólica e imagética, caracterizada especificamente por sua composição em versos. Vista sob essa perspectiva, dizemos que a poesia se materializa em um texto no qual as palavras são usadas artisticamente, admitindo-se a pluralidade de sentidos. Quando escrevemos ou lemos uma poesia, as palavras são as ferramentas para acessarmos nossos diversos sentimentos, bem como para sermos tocados e chamados à reflexão de diferentes aspectos da realidade que, muitas vezes, passam, e estão ao nosso redor, sem serem notados. Além disso, no que diz respeito ao uso da poesia para o

trabalho com as crianças, há de se reforçar que se trata de um gênero textual que também possibilita trabalhar com a palavra em seu sentido lúdico. Logo, mesmo que não conscientes disso, quando lemos uma poesia, é a junção de forma e conteúdo que estabelece os sentidos e permite a sua compreensão. Sendo assim, os recursos utilizados para estruturar uma poesia também determinam a recepção pelo seu leitor. Fazer poesia não é, então, como poderíamos pensar equivocadamente, inspiração somente, é um trabalho linguístico tão coerente e preciso quanto o que se desenvolve para a produção de qualquer outro gênero de texto, literário ou não.

Dessa forma, observamos as características da linguagem literária, bem como a composição considerando verso, rima, ritmo, figuras de linguagem e a relação desse tipo de texto com o público para o qual se destina, as crianças. Procuramos desconstruir o determinado poema infantil a fim de alcançar uma melhor compreensão do sentido global do texto. Inicialmente, sobre **Meu bicho de estimação**, destaca-se que essa poesia se aproxima de uma poesia lírica, à medida que se revela como uma expressão individual, ou seja, a poesia é enunciada por um eu lírico em primeira pessoa, mas, não apenas isso, o destaque é que esse eu lírico transmite ao leitor sua visão singular do real no contexto temático abordado, animais de estimação, explorando seu imaginário na apresentação de tal tema. Além disso, trata-se de uma poesia que se enquadra na liberdade formal da poesia moderna, porém, com preocupações evidentes de sua constituição formal, como rimas e ritmo, mantendo a essência da construção estrutural desse gênero textual. Segue a transcrição da poesia disposta ao longo do livro:

1. O mundo está cheio de bichos de estimação
2. Da terra e do fogo, do ar e do mar,
3. Bichos que são lá da roça
4. E os que na cidade encontram seu lar

5. Há bichos bem pequeninos como as pulgas de Joana,
6. E outros que são enormes como o cavalo de Inês,
7. Há bichinhos elegantes como o gato da titia,
8. E outros horripilantes como o sapo de Isabel.

9. Alguns ganham nomes simples como Marcos ou Carol,
10. Outros têm nomes estranhos, como Colapso ou Platão.
11. Alguns são muito vaidosos, com pet shop e pedigree,
12. Outros têm cheiro horroroso de quem nunca viu sabão.

13. Esses bichinhos que amamos podem ser encantadores,
14. Detestáveis, rabugentos, companheiros, traidores.
15. Mas o meu é diferente, não existe outro igual
16. Minha mãe é testemunha, se quiserem perguntar.

17. Mais que bichinho é mascote, come espaguete no prato
18. Com bons modos e talher, sabe usar o guardanapo,
19. Sabe arrumar a bagunça, entra no banho sozinha,
20. Diz piadas, conta histórias, canta, dança e fala inglês.

21. Minha mascote abre a porta quando quer ir passear,
22. Mas coleira nunca bota, pouco importa aonde vá.
23. Se quero tomar sorvete, sai voando pra buscar.
24. Às vezes traz pão pra casa e, generosa, me dá.

25. Quando saio e vou ao colégio a mascote se entristece,
26. Pois não tem outro remédio a não ser ir trabalhar.
27. O ruim é que tem dias que só volta muito tarde,
28. O bom é que quando chega dá vontade de cantar.

29. Primeiro escuto um rugido saído lá da garagem
30. Depois aguço o ouvido e a ouço caminhar.
31. Fico quieto, na tocaia, enquanto os passos avançam,
32. Não me movo, não gargalho, nem me atrevo a falar.

33. Abre a porta e lá vou eu direto para os seus braços.
34. Olhos nos olhos, me aperta bem fechado num abraço.
35. Dou-lhe dois beijos lambidos, ela devolve outros dois.
36. Dou-lhe um cheiro no cangote e mais um cheiro depois.

37. Minha mascote é cheirosa e tem orelhas enormes,
38. A pele dela pinica e sua voz é poderosa.
39. A mascote usa gravata, mas tira logo ao chegar
40. Para dar dez cambalhotas e vir brincar no sofá.

41. Se lhe peço que galope, vira depressa um cavalo.
42. Se quero que seja um cão, começa logo a latir.
43. Se lhe peço que me traga alguma coisa nos dentes,
44. A mascote sai correndo e vai buscar para mim.

45. Minha mascote é amorosa como o gato da titia.
46. Minha mascote é grudenta como o sapo de Isabel.
47. Minha mascote me assusta quando brincamos de monstro
48. Mas vira logo um cordeiro quando eu peço pra parar.

49. A mascote me protege da escuridão e do medo
50. A mascote me acompanha na hora de ir dormir.
51. Se ajeita no seu lugar junto aos pés da minha cama
52. E vai me contando histórias, pois conhece mais de mil.

53. Quando pensa eu já durmo, a mascote silenciosa
54. Sai do negrume do quarto e como um gato se vai.
55. Então, de olhos abertos, a flagro de quatro patas
56. E deixa de ser mascote porque eu o chamo...

57. Papai!!

Os 57 versos compõem a obra apresentando-se ao longo de todo texto numa sequência de quartetos, exceto para a estrofe final, que traz apenas um verso. Sobre a métrica percebemos que há predominância de versos bárbaros - aquele que apresenta mais de doze sílabas poéticas - como no exemplo: *O/**mun**/does/**tá**/**chei**/o/de/**bi**/chos/dees/ti/ma/**ção***. Contamos, aqui, treze sílabas poéticas, pois, conforme as regularidades da escansão, a última sílaba de mundo, *-do*, junta-se à primeira sílaba de está, *-es*. Do mesmo modo, a preposição *-de* junta-se à sílaba inicial de estimação, *-es*. A respeito do ritmo, as tonicidades encontram-se destacadas nas sílabas 2, 4, 5, 8 e 13.

Além disso, a sonoridade da poesia também se dá pela utilização das rimas, externas e internas, tais como as que ocorre entre os versos 1 e 3: *O/mun/does/tá/chei/o/de/bi/chos/dees/ti/ma/çã**o**/bi/chos/que/sã**o**/lá/da/ro/ça*. Há, nesse caso, rima interna, ou seja, aquela que ocorre no interior do verso, entre as palavras *estimação* (verso 1) e *são* (verso 3). É uma rima aguda e rica, uma vez que a correspondência sonora se encontra na última sílaba e as palavras que rimam não pertencem à mesma classe gramatical. Quanto à ordem fonética, trata-se de uma rima perfeita, ou consoante, quando há correspondência total dos sons (-*ção*/-*são*). O terceiro verso, por sua vez, é constituído de sete sílabas poéticas e, em relação ao ritmo, a tonicidade destaca-se nas sílabas 1, 4, 5 e 7. Percebemos, pois, que não há uma regularidade nas sílabas tônicas, ou seja, os limites rítmicos, que identificamos no interior de cada verso, estão distribuídos pelo poema todo, ocorrendo uma alternância das sílabas fracas e fortes entre os versos. Vejamos o que ocorre com os versos dois e quatro: “**da-ter-rae-do-fo-go-doar-e-do-mar / eos-que-na-ci-da-deen-con-tram-seu-lar.**”

O verso dois conta com dez sílabas poéticas, tratando-se, então, de um verso decassílabo, cujo ritmo concentra-se nas sílabas 2, 5, 7 e 10. Por sua vez, o verso 4 também é um decassílabo que, no entanto, demonstra ocorrência de ritmo marcada pelas sílabas 5, 8, 9 e 10. Dessa maneira, verificamos uma regularidade métrica, considerando que o poema, em sua maior parte, se organiza em assimetria em relação à contagem de sílabas poéticas, nesse caso, ambos os versos possuem dez sílabas poéticas, mas apresentam diferenças na marcação rítmica. O que prevalece, apesar das diferenças, é a tonicidade nas 5^a e 10^a posição, sendo que a décima sílaba poética de um verso decassílabo é uma regularidade rítmica. Contudo, verificamos que o ritmo marcado pela tonicidade da 5^a posição

poética repete-se nos quatro versos dessa primeira estrofe, o que pode ser considerado como uma regularidade em meio à liberdade de composição desse poema, colaborando para uma repetição que incide na sonoridade do texto.

Sobre as rimas, os versos dois e quatro apresentam rimas internas e externas, tal como verificamos entre as palavras *ar* e *mar*; *ar* e *lar* (rima interna) e as palavras *mar* e *lar* (rima externa). Entre os conjuntos *ar* e *mar*; *ar* e *lar*, as rimas são agudas e pobres, pois apresentam correspondência sonora na última sílaba e são palavras que pertencem à mesma classe gramatical. O mesmo ocorre com o conjunto *mar* e *lar* que, apesar de ser uma rima externa, também é rima aguda e pobre pelas mesmas razões.² Verificamos que em determinadas estrofes há regularidade, enquanto outras não seguem um padrão e, em alguns casos, utiliza-se os versos brancos, aqueles em que não há rimas. Assim sendo, vejamos o exemplo da 9ª estrofe do texto: “Abre a porta e lá vou eu direto para os seus **braços**. / Olhos nos olhos, me aperta bem fechado num **abraço**. / Dou-lhe dois beijos lambidos, ela devolve outros **dois**. / Dou-lhe um cheiro no cangote e mais um cheiro **depois**”.

Nela, percebemos uma regularidade sobre as rimas, num esquema que definimos como AABB, ou seja, rimas que se combinam de duas em duas, pois braços (A) rima com abraço (A), enquanto dois (B) rima com depois (B). Tal esquema é, convencionalmente, denominado como rimas emparelhadas ou paralelas. A 10ª estrofe, por sua vez, exemplifica o que denominamos como sequência de rimas encadeadas, aquelas que ocorrem quando as palavras que rimam estão no fim de um verso e no início ou meio do outro verso. Temos, então:

2 Nas páginas 77 a 78 da Dissertação, encontra-se a análise completa do sistema de métrica e ritmo do poema, disponível em <https://uenp.edu.br/proflettras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16294-pedro-geraldo-goncalves/file>

“Minha mascote é **cheirosa** e tem orelhas enormes, /A pele dela pinica e sua voz é **poderosa**. / A mascote usa gravata, mas tira logo ao **chegar** / para dar dez cambalhotas e vir **brincar** no sofá”.

Já a 12^a estrofe demonstra a presença de versos brancos, isto é, aqueles que não rimam com nenhum outro. No entanto, a ausência de rimas na estrofe acima não significa que a sonoridade não esteja ali expressa, uma vez que observamos outro recurso que colabora para sonoridade do texto, denominado anáfora. Recurso que consiste na repetição inicial de uma estrutura, a fim de enfatizar um movimento e de provocar a sensação sonora durante a leitura. Nesse caso, trata-se da repetição da construção “Minha mascote...”. Além disso, em relação ao nível semântico de análise, a anáfora conduz a leitura para uma expectativa de sentido que atribui a compreensão de um bicho de estimação do gênero feminino (Minha mascote). Levando o leitor ao clímax da narrativa poética que, ao final, será surpreendida com uma revelação oposta a isso.

Antes de seguirmos ao nível semântico, no campo morfossintático destacamos as construções em encadeamento, ou *enjambement*, quando a construção sintética de um verso não se conclui nele e o período continua no verso seguinte, de forma a complementar e/ou concluir seu sentido, como o que acontece nos destaques: “Quando pensa que já durmo, a mascote silenciosa / sai do negrume do quarto e como um gato se vai”. No exemplo, notamos que o primeiro período da estrofe se inicia em seu primeiro verso, no entanto, apenas se conclui no segundo verso, finalizado com um ponto final. Trata-se, então, de um único período - “Quando pensa que já durmo, a mascote silenciosa sai do negrume do quarto e como um gato se vai” – separado em dois versos. É esse recurso que denominamos como encadeamento, um recurso sintático que

organiza a combinação de sentido também priorizando seu ritmo de leitura.

De maneira geral, semanticamente o poema sugere que se trata de um bicho de estimação do gênero feminino, não apenas nessa estrofe, mas também em outros trechos do poema que utilizam pronomes e artigos femininos, bem como flexiona substantivos e adjetivos no gênero feminino também, tais como os exemplos a seguir: “Sabe arrumar a bagunça, entra no banho **sozinha**, / Às vezes traz pão pra casa e, **generosa**, me dá. / Quando saio e vou ao colégio **a** mascote se entristece, / Depois aguço o ouvido e **a** ouço caminhar. / **A mascote** me protege da escuridão e do medo / **A mascote** me acompanha na hora de ir dormir”.

Percebemos, no início do poema, que o eu lírico apresenta uma série de possibilidades de bichos de estimação, conforme as três primeiras estrofes. No entanto, entre as muitas possibilidades, o eu lírico brinca com as inferências, destacando na quarta estrofe que seu animal de estimação é diferente, ou seja, mesmo dentro da diversidade de possibilidades, somos conduzidos a pensar que pode ser um bicho diferente de tudo o que conhecemos e reconhecemos. Lança-se mão de um recurso de inferência implícita, através da sugestão, uma vez que eu lírico enfatiza que seu bicho de estimação não se trata de nenhum daqueles citados. “Mas o meu é diferente, **não existe outro igual**” (grifo nosso), além de mencionar que a mãe é quem pode comprovar isso, o que nos sugere é que a inferência pode ser decorrência da ligação dessa informação com outras partes que ainda serão reconhecidas como verdadeiras, pode, inclusive, sugerir o contexto familiar como o meio de alcançar as compreensões, levantar expectativas e confirmá-las ou não no decorrer da leitura. Na sequência, na quinta estrofe, o eu lírico faz um encadeamento de atitudes civilizadas que aproximam seu bicho de estimação

à dimensão humana, muito mais que à dimensão tradicional de animal de estimação. Seu bichinho come com talheres, tem bons modos, sabe usar o guardanapo, arruma sua bagunça, toma banho “sozinha”, conta histórias e piadas, sabe cantar, dançar e até falar inglês.

De maneira lúdica, constrói-se a possibilidade de inferência de um bicho de estimação que, talvez, não seja exatamente um bichinho, mas sim uma figura humana que pode, por vezes, representar alguns bichos. Além disso, o penúltimo verso da quinta estrofe destaca que a mascote toma banho sozinha, no feminino, abrindo, novamente, a possibilidade de inferência de que seja alguém do gênero feminino. Trata-se, porém, de um recurso de ludicidade na escolha léxica, pois opta por palavras que estimulam as muitas possibilidades para o possível bicho de estimação, o que colabora para que as expectativas entrem em clímax e o desfecho seja, assim, inusitado e surpreendente.

Essa ludicidade na construção do sentido, perpassando pelos gêneros dos bichos de estimação é uma característica, possível e comum, para o texto poético que se distancia da norma com intuito de atingir maior expressividade e, desse modo, pela preparação da linguagem, afasta-a de seu aspecto denotativo, criando uma realidade que é sempre renovada. Nessa perspectiva, percebemos que o poema se afasta das possibilidades de entendimento imediato, levando seu público-alvo, nesse caso específico, as crianças, a se aventurarem por diferentes caminhos possíveis para sua compreensão, em uma linha de raciocínio que não é lógica e denotativa, mas, pelo contrário, explora o campo do conotativo e da polissemia. Apenas na última estrofe, com uso de uma única palavra, revela-se o desfecho da narrativa poética do eu lírico, surpreendendo o leitor, ao mesmo tempo em que coloca as informações no lugar, pois apenas com esse desfecho é possível que tudo que foi narrado

faça sentido e não beire ao absurdo, nem ao paradoxo: “E deixa de ser mascote porque eu o chamo... / Papai!!!”

As reticências, antes da revelação do nome, aumentam a expectativa do leitor, elevam o tom de mistério e surpresa desenvolvido em todo o poema, concluindo com o elemento resposta para o mistério: *Papai*. Sim, sua mascote é o papai e tudo o que foi mencionado ganha novo sentido, pois, sim, o papai come com talheres, tem bons modos, pode tomar banho sozinho e até falar inglês. Ao mesmo tempo, percebemos que a narrativa lança mão de um tema muito mais amplo que somente o bicho de estimação, pois explora o imaginário, as brincadeiras, a imitação dos bichos, seus comportamentos, seus nomes, seus sons e, finalmente, a relação desse imaginário com o real, o concreto, a relação entre pai e filho. Essa interpretação, no entanto, é progressiva e não imediata, justamente pelas especificidades da poesia e, nesse caso, podemos dizer que todos os elementos estruturais do poema, considerando os níveis gráfico, fônico, lexical, sintático e semântico, são igualmente importantes em sua leitura. Cada um desses níveis se articula e, dessa maneira, contribui para que o leitor consiga atribuir-lhe um sentido, construído e elaborado por inferências, conseguindo, principalmente, usufruir do prazer que é a leitura de um texto poético que, ao contrário do que possam afirmar, não é um texto de compreensão difícil, mas sim um texto em que forma e conteúdo precisam ser igualmente considerados para que a compreensão aconteça, gradual e significativamente

Desse modo, ainda que, a princípio, possamos rejeitar a abordagem de leitura de poesia em sala de aula, justificando face à dificuldade de compreensão porque não a entendemos tão prontamente, é possível desenvolver um trabalho, efetivo e significativo, de oralidade e escrita que a considere na íntegra. Assim entendido, tudo o que, inicialmente, parece não ter

sentido, mostra-se intencional, planejado e necessário para sua compreensão. Dessa maneira, levamos a leitura da poesia para outro segmento, ressaltando os elementos da linguagem poética, especificidades para a leitura desse tipo de texto, passando da considerada, muitas vezes, leitura difícil e inacessível, para a leitura crítica, lúdica e prazerosa.

Finalmente, no caso das crianças, trata-se de uma oportunidade para que a poesia também possa ser, ou deva ser, uma brincadeira: é o brincar com as palavras usando para isso o ritmo, a rima. É uma maneira de explorar o simples, a fantasia. É, além disso, um meio de fazer com que, por meio de sua mensagem poética, despertemos a nossa sensibilidade sobre o que nos cerca, da realidade social e, desse modo, tornarmos-nos seres humanos mais sensíveis, mais humanizados. Percebemos que tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual complementam-se de maneira a conduzir o pequeno leitor às inúmeras possibilidades de inferência sobre qual é o bicho de estimação do menino.

A ludicidade, estimulada pela escolha das palavras, e a sonoridade também se evidenciam nas ilustrações pela escolha das formas e das cores, variadas e intensas. Além disso, assim como a escrita brinca com as possibilidades de palavras, nem sempre lógicas, as ilustrações também se distanciam de um traçado perfeito que copia a realidade para se aproximar de traços mais simples, explorando o universo infantil, aproximando-se da representação dessa realidade, com infinitas possibilidades de formas e cores.

Justificada a escolha do livro, por suas especificidades e características, aqui brevemente sinalizadas, propomos como metodologia para abordagem da obra em sala de aula, como complementação às orientações do *Guia Literatura na Idade Certa* (BRASIL, 2015), o uso das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), pois consideramos que a forma

descrita no guia - como antes da leitura, durante a leitura e após a leitura - possa ser enriquecida com a inserção de tais estratégias, de modo a contribuir para uma melhor escolarização do texto literário, favorecendo a sua compreensão e oportunizando maior envolvimento do leitor.

Relato da Sequência Didática

No primeiro encontro realizado com os alunos do primeiro ano, houve apresentação da capa do livro, utilizando-se como Estratégia foco a *Conexão Texto x Leitor*. Nela, foi apresentado o livro e solicitado que os alunos fizessem a leitura do seu título, também foi orientado que devemos ler imagens, na tentativa de seguir o *Guia PNAIC* (BRASIL, 2015), que orienta que antes da leitura o professor deve mostrar também os elementos paratextuais. O objetivo dessa atividade foi levantar o conhecimento prévio dos alunos, por meio de perguntas dirigidas, pois, segundo Girotto e Souza (2010), o conhecimento prévio é importante para o acionamento de todas as estratégias e perpassa todas elas.

Professor: Hoje, vamos dar início a uma sequência de atividades com o livro que vou mostrar agora para vocês. Conseguem ler o título desse livro?

Alunos: Meu bicho de estimação.

Professor: Muito bem, quem sabe me dizer o que é um bicho de estimação?

Aluno 13: Bicho de estimação é gato e cachorro.

Professor: Mas só gato e cachorro podem ser bichos de estimação?

Alunos: Não, tem outros.

Professor: Quais outros?

Aluno 7: Pode ser passarinho, uma vez vi na televisão uma mulher que tinha uma cobra.

Professor: É isso mesmo, tem alguns bichos de estimação que a gente não está acostumado, o gato e o cachorro são os mais comuns, mais fáceis de encontrar nas casas, mas vocês acham que qualquer animal pode ser bicho de estimação?

Aluno 8: Não, porque tem bicho que é muito brabo e come gente.

Professor: Que bicho que não pode ser de estimação?

Aluno 8: Leão.

Professor: Isso muito bem, então vamos agora ler as imagens. Olha, tem leão mesmo, tem até foca, e agora?

Aluno 14: Eu acho que vai contar a história do menino que vai querer ter um desses bichos, mas a mãe dele não vai deixar.

A partir dessa exploração, acionou-se a estratégia de conexão texto x leitor. Nesse momento, optou-se por trabalhar a referida estratégia a partir somente do título da obra, com o propósito de estimular o interesse, pois segundo Giroto e Souza (2010)

[...] leitores criam códigos muito simples para descreverem seus pensamentos. Por exemplo, quando uma criança lê uma parte de um texto e se lembra de algo que aconteceu com ela, de experiências vividas, ela para, pensa em voz alta e modifica o texto com a seguinte frase: “me faz lembrar...”, nesse momento uma vez motivada, ela escreve algumas palavras no bloco de notas que explica o exercício mental, pensamento ou sentimento vivenciado. (p. 68)

A exploração da estratégia teve início do seguinte modo:

Professor: E vocês, têm ou já tiveram algum animal de estimação em casa?

Alunos: Sim.

Professor: Por que será a gente tem bicho em casa?

Aluno 16: Ah, eu acho que é porque é bonitinho.

Professor: Mas só por isso? Só porque é bonito?

Aluno 16: Porque a gente gosta dos bichinhos.

Aluno 1: Tem gente que tem cachorro pra cuidar da casa, quando sai.

Professor: É verdade, o cachorro além de um bicho de estimação pode ser um vigia.

Aluno 15: Professor eu não tenho bicho, mas minha vizinha sempre viaja e deixa a cachorrinha dela com minha mãe, eu gosto muito dela.

Aluno 14: Eu tenho calopsita.

A partir dessa etapa inicial foi comunicado à turma que o professor anotaria na lousa algumas considerações sobre o título e sua capa e o que os fazia lembrar (cartaz âncora para conexão). Durante essa aula, observou-se um grande envolvimento dos alunos com a proposta, querendo relatar suas experiências e foi notório o desejo em ler o livro, pois a curiosidade foi despertada. Segundo Giroto e Souza (2010), as

histórias do dia a dia são auxílio para trabalhar a estratégia de conexão e contribuem para repensar sobre a leitura e que o propósito principal da conexão é que a criança não “escape do texto”. Observa-se a importância do mediador para que não haja conexões alheias ao texto. As autoras também afirmam que a conexão pode ocorrer com a natureza do texto e suas características literárias.

No segundo encontro, o foco foi a *Inferência*. Com os alunos sentados em duplas, continuamos explorando a capa do livro motivando-os a pensarem sobre qual seria o conteúdo do livro.

Professor: Bom, nós já conversamos sobre os bichos de estimação, agora o foco é pensar sobre o que esse livro contará para gente, o que nós vamos ver quando começar a ler, para isso, vou entregar uma folha (folha do pensar sobre inferência) e vocês vão anotar o que está pedindo, na folha está escrito assim: Quando li a capa do livro *Meu Bicho de Estimação* de Yolanda Reyes, já imaginei que encontraria...

FOLHA DO PENSAR PARA INFERÊNCIA

ALUNO _____ DATA: ____ / ____ / ____

ANOTE AQUI AS SUAS INFERÊNCIAS	USE ESTA COLUNA PARA MARCAR COM O SINAL POSITIVO (+) PARA SUAS INFERÊNCIAS CONFIRMADAS	USE ESTA COLUNA PARA MARCAR COM O SINAL NEGATIVO (-) PARA SUAS INFERÊNCIAS NÃO CONFIRMADAS.
QUANDO LI A CAPA DO LIVRO <i>MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO</i> , DE YOLANDA REYES, JÁ IMAGINEI QUE ENCONTRARIA ...		

Durante a atividade, notou-se que as crianças fizeram naturalmente a inferência, pois muitos afirmam que só podem

ser bichos de estimação aqueles domesticados. Fica evidente que o texto verbal, título do livro, se sobressai à ilustração, pois está internalizado nas crianças o conceito sobre quais animais podem ser de estimação. Acreditamos que o levantamento do conhecimento prévio e o trabalho com a estratégia de conexão texto x leitor realizados no primeiro encontro foi fator contribuinte para que todos fizessem essa observação. Retomando a afirmação de que a inferência é fundamental para a compreensão e que ela pode ocorrer a partir da dedução do que está por vir, foi chamada a atenção das crianças para as dicas que cada texto possui (GIROTTTO; SOUZA, 2010). Dessa forma, após a coleta das folhas do pensar sobre inferência, o professor informou aos alunos que, feita a leitura completa do livro, entregaria a eles novamente para que pudessem preencher a coluna que confirma sua inferência ou não.

No terceiro encontro, com a Estratégia Foco na *Visualização*, após comunicar à turma de que iria fazer a leitura de parte do livro, o professor comentou que quando lemos podemos ativar os sentidos do corpo, pois nos imaginamos dentro da história. Foram listados na lousa os cinco sentidos e explicadas as funções de cada um. Em seguida, iniciou-se a leitura.

Quanto à estratégia de visualização, Girotto e Souza (2010) afirmam que criar imagens mentais pode ir além de visualizar e que seu propósito é usar todos os sentidos do corpo (p. 89).

Professor: Então, quando vocês acham que a gente consegue visualizar algo durante a leitura? Pensem numa história bem conhecida, que é Chapeuzinho Vermelho³, alguém sabe me dizer a imagem que passa na cabeça durante alguma parte? Pode ser qualquer parte, quem lembra?

Aluno 16: Professor, no começo da história diz que ela é uma menina mimosa, e que a vó dela fez um capuz vermelho para ela.

Professor: Isso mesmo, e o que a gente consegue visualizar quando lemos ou ouvimos “menina mimosa”?

Alunos: Uma menina bonita.

Professor: É isso mesmo, na cabeça da gente já fica a imagem de uma menina bonita.

Professor: Então, pensando sobre a visualização, vamos ler o livro Meu bicho de estimação, você pode usar os sentidos (apontando o quadro), em seguida vou entregar uma folha e explicarei a atividade, além desses cinco sentidos, também sentimos emoção quando lemos ou ouvimos uma história, por exemplo, eu fico triste quando a madrasta e o pai abandonam João e Maria na mata e feliz quando eles voltam pra casa.

Foi iniciada a leitura e, simultaneamente, todos a acompanharam. A leitura foi realizada com o livro virado para os alunos, tendo sido comentado que as crianças deveriam atentar sobre a qualidade das ilustrações, as rimas, pois foi combinado que nessa aula ainda não seria lido o texto na íntegra. Foi iniciada pelo professor a leitura, com entonação adequada que, a partir desse momento, não comentou sobre as ilustrações, tendo como principal preocupação a oralização do texto. Em seguida, a leitura foi interrompida (na página 23) e o quadro-síntese foi entregue para visualização. Durante a apresentação de seus registros, o professor ia questionando os alunos sobre o que viam.

3 Optou-se por fazer menção aos contos clássicos, pois se trata de texto conhecido pelos alunos.

Quadro síntese para visualização:

TÍTULO DO LIVRO: <i>MEU BICHO DE ESTIMAÇÃO</i> . ALUNO _____
1. OUÇA O TEXTO, NÃO SE ESQUEÇA DE UTILIZAR TODOS OS SEUS SENTIDOS EM SUA IMAGINAÇÃO. 2. AGORA, ESCREVA, DEPOIS DA LEITURA, A COMPLEMENTAÇÃO DAS FRASES ABAIXO E CRIE OUTRAS SE JULGAR NECESSÁRIAS. 3. COMENTE E COMPARE COM SEUS COLEGAS SUAS RESPOSTAS.
Eu vejo: Eu escuto: Eu posso sentir: Eu cheiro:
Comentário final do aluno:

Adaptado de: Girotto e Souza (2010, p. 90).

Durante essa atividade, constatou-se o que Davidoc (apud SOUZA et al, 2012) aponta sobre como é necessário pensar, estimular a capacidade de raciocínio e reflexão. Harvey e Gudvis (apud GIROTTO; SOUZA, 2010) afirmam que a visualização é estritamente pessoal e é a estratégia que permite que a leitura seja prazerosa. As autoras afirmam que ensinar a estratégia de visualização permite que as crianças pensem e entendam a informação. Também, pode-se constatar que as estratégias de leitura acontecem simultaneamente, pois durante essa aula, apesar da visualização ser o foco, foram feitas muitas inferências sobre qual animal o texto trata. Segundo Souza *et al.* (2012), a inferência ocorre frequentemente, pois é a estratégia que nos ajuda a ler nas entrelinhas, ativando o conhecimento prévio e relacionando-o com pistas presentes no texto.

No quarto encontro, com a Estratégia foco *Sumarização*, foi utilizado um texto não ficcional, ⁴ conforme orientam Giroto e Souza (2010), pois esse tipo de texto pode trazer informações que a criança não se recordará em sua totalidade o que permite separar o que é importante do detalhe. Para o encontro, planejou-se a realização da atividade em dois momentos, sendo que a aula introdutória se deu logo na primeira aula e a prática guiada na última aula do período, pois trabalhar seguidamente tornaria cansativo e desestimulante. A primeira parte iniciou-se com a explicação sobre a estratégia e com questionamentos para a turma de forma dialogada.

Pessoal, lemos um texto para saber de alguma coisa, chamamos esse texto de informativo, por exemplo, se eu quero saber quando surgiu o telefone celular, onde, quem inventou etc. eu posso acessar a internet e procurar essas informações. Nós vamos ler um texto que traz informações sobre bichos de estimação, mas antes disso eu vou entregar uma folha para que vocês registrem aquilo que acham que já sabem sobre bichos de estimação.

O professor entregou o formulário de conhecimento prévio e orientou quanto ao seu preenchimento.

Título da matéria:

Aluno:

Conhecimento prévio

Escreva os fatos que você já sabe sobre animais de estimação.

Os animais mais comuns de estimação são:

Quais cuidados eles precisam?

Que benefícios trazem às pessoas?

Em que lugar da casa podem ficar?

Quando fica doente, o que fazer?

Na segunda parte, com os alunos sentados em duplas, o professor realizou a leitura compartilhada do texto, solicitando a alguns que continuassem a leitura a partir de determinado

4 *Por que ter animais de estimação?* Disponível em: <https://www.cachorrogato.com.br/cachorros/animais-de-estimacao/>

ponto. Os alunos com maiores dificuldades na decodificação foram auxiliados pelo docente. Posteriormente, o texto foi lido novamente, para que os alunos observassem o comportamento leitor. Após essas duas leituras, foram orientados para a atividade.

Professor: Bom, vocês têm em mãos o texto, vamos pensar um pouco sobre ele, vocês conseguem lembrar de tudo, tudinho, que tem no texto?

Alunos: Sim.

Professor: Mas conseguem lembrar da forma como está no texto?

Alunos: Não?

Professor: De que forma lembram então?

Aluno 5: Que bichos podem ser usados para curar as pessoas doente.

Professor: Sim, essa é uma informação importante do texto, os animais podem mesmo fazer parte da recuperação das pessoas doentes.

Professor: Mais alguém pode dizer outra informação importante?

Aluno 17: Que é melhor adotar bichinho do que comprar, por que quando as pessoas compram cachorro, os coitadinhos dos cachorros de rua ficam lá, sem dono, passando fome, frio.

Professor: Sim, essa é outra informação importante.

Aluno 16: Quando o meu cachorro ficou doente, a minha mãe levou na médica, nossa ficou caro.

Professor: Olha só, essa informação é bem importante e tem tudo a ver com o texto, o texto mostra o que fazer quando o animal fica doente?

Aluno 16: Sim, ele manda levar.

Professor: Levar aonde?

Aluno 16: No médico.

Aluno 18: Não é médico não, é veterinário, médico é de gente, veterinário é de bicho.

Professor: Mas o texto fala assim, claramente, que precisa levar o animal no veterinário? Aparece a palavra veterinário no texto?

Aluno 18: Não aparece.

Confirma-se, aqui, que as estratégias realmente acontecem em simultaneidade, pois começa a ser explorada a estratégia de inferência.

Professor: Então, eu disse que tem tudo a ver com o texto por que ele trata sobre responsabilidade, então a gente já entende que entra nessa responsabilidade o cuidado com a saúde do animal, olhem lá no subtítulo. Como escolher um animal de estimação, e vamos ler de novo, eu leio e vocês acompanham a leitura na folha de vocês.

Após a leitura foi questionado:

Professor: Então, que parte aí será tem ligação com o veterinário?

Aluno 4: Quando fala de gasto professor, de gastar dinheiro.

Professor: Sim, o veterinário pode entrar nessa questão, assim como alimentação, remédios etc.

Em seguida, o professor faz a sistematização para a sumarização.

Professor: Pessoal, vamos então fazer uma lista do que a gente acha importante lembrar do texto, o texto tem muitos detalhes, vamos separar os detalhes do que é importante lembrar, por exemplo, eu preciso escrever tudo, que os cães podem ser guias, que até em prisões ajudam as pessoas, que ajudam pessoas feridas de guerra, que ajudaram até descobrir doença? É preciso escrever tudo isso?

Aluno 2: Sim, eu acho que precisa.

Professor: Por que?

Aluno 2: Pra gente lembrar de tudo depois.

Professor: Mas não precisamos, nesse caso, de lembrar tudo igualzinho no texto, a gente pode lembrar só do mais importante e deixar o detalhe, isso se chama sumarização.

Aluno 15: Dá pra lembrar que os bichos faz bem para pessoas que têm problema.

Professor: Isso, mas então usando essa mesma ideia podemos escrever assim:

- Os animais de estimação são companheiros e podem ajudar as pessoas a viver melhor até quando elas estão doentes.

Professor: Vocês acham que assim fica bom?

Alunos: Sim.

Professor: Muito bem, já pegamos a ideia principal do texto, mas tem outras muito importantes também, quem sabe falar uma?

Aluno 18: Que tem que saber se todo mundo na casa vai gostar do bicho, que lugar ele vai ficar, o dinheiro que vai gastar, se é filhote ou grande, castrar...

Professor: Isso, essa é uma informação importante, mas como podemos escrevê-la de uma forma que não a esqueçamos?

Aluno 12: O cuidado professor, o cuidado.

Professor: Isso, então a gente pode escrever assim: devemos pensar com responsabilidade antes de ter um animal, eles precisam de cuidados.

Professor: Mas tem outro subtítulo que também não podemos esquecer a informação importante dele, quem sabe?

Alunos: Adotar, adotar...

Professor: E como podemos escrever isso?

Alunos: Que é melhor adotar, assim ajuda um animal que está sofrendo.

Professor: Isso mesmo, então a nossa sumarização ficou assim (o professor mostra na lousa).

No quinto encontro a estratégia foco foi a *Síntese*. Nele, foi lido para os alunos o conto *Os sete corvos* (SÃO PAULO, 2009). Em seguida, em uma área externa da escola, sentados em círculo foi solicitado para aqueles que quisessem, de maneira voluntária, que viessem até o centro e recontassem o conto. Essa estratégia também foi trabalhada em concomitância com a sumarização da parte final do referido conto. Para o trabalho dessa etapa, foi utilizado esse outro texto seguindo os pressupostos de Giroto e Souza (2010), no que diz respeito à sugestão de um texto que garanta as especificidades para ser sintetizado em uma ordem lógica e coerente.

Giroto e Souza (2010) orientam que é preciso definir, quando trabalhada a estratégia de sumarização, as informações importantes e para quem elas são relevantes. Definiu-se que, após algumas leituras do conto *Os sete corvos*, essa seria interrompida em determinado ponto e, ao seu final, seria feita a sumarização para um cartaz de apoio confeccionado com o objetivo de consulta para a próxima atividade, que seria a de escrever, com suas palavras, o final do referido conto. Devido à especificidade do ano escolar e de acordo com o nível linguístico de cada estudante, os alunos foram organizados em duplas e a criança com mais facilidade em registrar era o escriba, enquanto o outro o ajudava a lembrar dos episódios, consultando o cartaz, quando necessário.

Observamos que a estratégia de sumarização permitiu separar o que era realmente importante do detalhe em um texto informativo, estratégia que exige cada vez mais dos leitores, mesmos aqueles ainda em fase de aquisição do código escrito. Leitores estrategistas devem saber julgar aquilo que é importante com base em seu propósito de leitura (GIROTO; SOUZA, 2010). A estratégia de síntese permitiu elaborar um texto verbal (reconto), pensando na melhor forma de contá-lo, utilizando para isso elementos linguísticos, construções

sintáticas, sequência de episódios. Confirma-se o que Souza e Serafim (2012) apontam ao afirmarem que o reconto não é uma simples reprodução, pode-se observar a criança moldando seu pensamento enquanto produz um texto verbal, utilizando elementos linguísticos de conexão em alguns recontos foi perceptível a preocupação em utilizar sinônimos.

Com relação à sumarização do conto, ela permitiu evidenciar para quem tais informações eram importantes. Ao explicar a estratégia e a confecção do cartaz, os alunos puderam refletir sobre a melhor maneira de escrever o importante para que, a partir disso, relembassem dos detalhes, dos episódios, e os descrevessem. Portanto, sumarizar é importante para acionar a memória. Após a realização de todas as etapas da sequência, a correção dos textos dos alunos se deu de forma individual, apontando-se diretamente para cada dupla o que faltou, de acordo com o cartaz de sumarização. Nesse momento, não foram corrigidas normas gramaticais e de estruturação frasal.

As aulas posteriores continuaram contando com a leitura deleite. No entanto, foi observado um comportamento leitor diferente nos alunos ao anterior à intervenção, porque eles se mostraram mais participativos e mesmo nas atividades de leitura em que não eram focalizadas as estratégias eles a faziam de maneira natural. Percebe-se que internalizaram que ler é uma atividade que exige alguns comportamentos específicos.

Considerações finais

A proposta do estudo foi a de experienciar o uso das estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010), utilizando como base o texto literário poético em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Saraiva (2001) demonstra que o domínio da leitura é importante para a criança, pois é ele que determina de que modo ela irá perceber a aprendizagem em

geral. Reforça que reconhecer o código escrito é uma tarefa que requer esforço que pode ser recompensado com textos altamente estimulantes, daí acreditarmos que a obra *Meu bicho de estimação* possibilitou aos alunos o contato estético e prazeroso com a leitura.

Notamos que a qualidade do texto *corpus* desse trabalho, sua linguagem acessível, aliada à metodologia das estratégias de leitura mediadas pelo professor, permitem que as aulas de leitura não sejam meramente expositivas. O estudo mais aprofundado das estratégias de leitura aqui elencadas demonstra que elas podem ser utilizadas no momento em que o docente faz a seleção de obras, uma vez que deverá fazer uma leitura prévia atentando-se à qual, ou a quais, estratégias o texto pode acionar. O trabalho demonstrou que as estratégias de leitura também podem ser uma alternativa para a didatização do texto literário, em especial a do texto poético sem que ele perca a sua característica estética e de deleite, porque sabemos que as crianças na faixa etária dos sujeitos da pesquisa gostam de participar das aulas e oralizar suas ideias e vivências. Nesse sentido, a metodologia atendeu a esse anseio permitindo que os alunos fizessem parte do processo, consequentemente, envolvendo-se com o texto e permitindo sua melhor compreensão, confirmando-se, ainda, que os alunos em fase inicial de alfabetização se interessam por textos poéticos devido a suas rimas e musicalidade.

Com relação à prática diária da leitura, sabemos que, por questões de tempo e de outros conteúdos, muitas vezes é inviável realizar todos os dias um trabalho sistemático que contemple todas as estratégias. Apesar disso, consideramos que o professor possa fazer uso de outras obras do *PNAIC* e a partir delas eleger pelo menos uma estratégia para trabalhar, havendo registro escrito ou não, resultando numa leitura mais interativa. Defende-se que trabalhar de forma sistêmica com

o maior número de estratégias possíveis, com uma ou mais obras a serem incorporadas ao planejamento do professor, pode ampliar o nível de compreensão dos alunos, melhorando os níveis dos resultados das avaliações externas e, sobretudo, no que mais importa, colaborando para formar cidadãos mais conscientes.

Afinal, as aulas de leitura não podem mais ser apenas expositivas, porque assim se tornam insuficientes para o propósito de formação leitora. Ficou evidente que não é apenas ouvindo a leitura ou apreciando visualmente um livro em mãos que a criança se desenvolverá como leitora, como se fosse algo de fora para dentro de si, pois as aulas demonstraram que os estímulos exteriores, aliados às ações que partem do indivíduo, são fundamentais para a formação do leitor, e que, para a execução desse processo de abordagem dialógica, a presença do mediador é indispensável.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 /Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Literatura na hora certa – guia 1**: 1º ano do ensino fundamental: PLND/PNAIC Alfabetização na hora certa 2015 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

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

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégias facilitadoras da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2012, v. 1, p. 65-85.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

JARDIM, M. F. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, J. A. (org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.75-79.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LUPION, S. L. M. **A importância da literatura infantil e do letramento no processo de escolarização**. UEM, 2011. Dissertação. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2031/Sthefane_Lupion.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

MACHADO, M. R. P. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos**: funções e usos da literatura infantil. 2011. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92227>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MELLO, A. M. L. de. Lírica e poesia infantil. In: SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.69-73.

PAIVA, A. de. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL, Ministério da Educação. Alfabetização e Letramento na infância. **Boletim 09**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005.

PRIETO, M. N.; LIMA, E. A. de. O uso das estratégias de leitura em sala e suas contribuições para formação de crianças leitoras: uma experiência com o livro “A casa sonolenta”. In: SOUZA, R. J.; GIROTTTO, C. G. G. S. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas contextos literários**: estratégias de leitura na infância. Tubarão: Copiart, 2017, v. 1, p. 189-202.

REYES, Y. **Meu bicho de estimação**. 2.ed. Curitiba: Editora Champagnat, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: livro de textos do aluno. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, seleção dos textos Claudia Rosenberg AratangLy. 2.ed. São Paulo: FDE, 2009. p. 85 -87.

SARAIVA, J. A. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.). **A escolarização da leitura literária**: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOUZA, H. D. S. C. de; SERAFIM, M. de S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI RICARDO, S. M. *et al.* (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 19-41.

SOUZA, R. J. de et al. Educação Literária e formação de leitores: da leitura ‘em si’ para leitura ‘para si’. **Ensino em Revista**, v. 19, n. 1, p. 194-214, 2012.

SOUZA, R. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. *Fronteiraz*, São Paulo, v. 1, p. 43-59, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2.d. São Paulo: Ática, 1982.

**CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A
EDUCAÇÃO LITERÁRIA: A SÍNDROME DE DOWN
EM OLHOS AZUIS CORAÇÃO VERMELHO,
DE JANE TUTIKIAN (2005)**

*Paths and possibilities for literary education: down
syndrome in “Olhos azuis coração vermelho”,
by Jane Tutikian (2005)*

Ana Paula Franco Nobile Brandileone
Luciana da Costa Ribeiro

Considerações Iniciais

Este artigo é um recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, no ano de 2020 e intitulada **Por uma educação literária: a síndrome de Down em Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian (2005)¹. Considerando que as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010), as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2017) orientam para uma ação educativa e uma prática pedagógica voltadas para temas que remetem à aceitação do diferente, ao respeito mútuo e ao reconhecimento da alteridade, torna-se imprescindível a re(educação) das relações humanas voltadas para a diversidade. Nessa perspectiva e, com o objetivo de associar o desenvolvimento das habilidades intelectuais às atitudes e ações necessárias à vida em sociedade e ao convívio e respeito às diversidades, tomou-se como objeto de análise e de estudo o romance **Olhos azuis, coração vermelho**, de

1 Versão completa da dissertação em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/17640-luciana-da-costa-ribeiro/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Jane Tutikian (2005), a fim de apresentar uma proposta de intervenção didática para alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental, dando foco à problemática ligada à síndrome de Down. Para tanto, adotou-se como metodologia de ensino a Sequência Expandida de leitura (COSSON, 2011), como processo para a educação literária via leitura na escola.

A proposta de pesquisa visou a evidenciar e a buscar caminhos para uma prática pedagógica que possibilite aos docentes adotar uma (nova) estratégia de ensino e aprendizagem da Literatura, a fim de nortear o trabalho de formação do leitor literário e promoção do letramento e da educação literários. Além disso, diante do apagamento paulatino da Literatura, considerada apêndice da disciplina de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017), observou-se a necessidade de empregar o texto literário como centro da prática escolar, dada a sua potencialidade de representar o pensamento humano, humanizar (CANDIDO 1972; 1995) e elucidar questões voltadas ao exercício da cidadania, na medida em que impacta no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo.

Os documentos prescritivos e oficiais, que norteiam o ensino na Educação Básica, conforme destacado, apontam para a importância de que as práticas educacionais transcendam os espaços escolares, expandindo a sua significação para a vida do estudante em sociedade. Desta forma, é preciso garantir a aproximação entre o espaço escolar e as práticas sociais, apresentando o texto literário como protagonista neste processo, considerando tanto o seu valor estético quanto o seu papel formativo e educativo, segundo aponta os pressupostos de Candido (1972), em “A literatura e a formação do homem”. Nessa perspectiva é que se defende a abordagem de temas contemporâneos em sala de aula, bem como temáticas que sejam convergentes com a vivência do educando, já que

a Literatura é “[...] um poderoso instrumento de ensino cujo efeito/conhecimento não é possível medir” (ECO, 2003, p.11).

Diante desses aspectos, torna-se necessário que, em sala de aula, sejam favorecidas discussões de temas ligados às relações humanas voltadas para a diversidade, aqui questões relacionadas ao indivíduo com Síndrome de Down, fomentando no discente o exercício e o desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro, bem como estimulá-lo à reflexão crítica, a partir da leitura do texto literário e do entendimento de suas especificidades, a fim de instigar uma aproximação com a linguagem literária e, assim, ultrapassar o uso pragmático do fazer literário. Afinal, de acordo com Cosson (2011, p.11), “[...] ela [Literatura] tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos”. Para tanto, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar seja feito de forma sistematizada, a partir de objetivos a serem atingidos, vinculados a uma metodologia que atenda à finalidade desse ensino (ROUXEL, 2013). Tendo em vista tais questões, a seguir apresenta-se, de forma breve, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o material didático produzido.

A Literatura como construção de conhecimento: o estudo do texto literário por meio da Sequência Expandida

Considerando que o texto literário vale mais como sintoma do que como sinal (JOUVE, 2012), pois não se limita às intenções do autor ou à mensagem claramente expressa, já que seu conteúdo passa essencialmente pela forma (CANDIDO, 1972, 1995; JOUVE, 2012) e diz muito *do* e *ao* ser humano, sendo capaz de manifestar desde questões mais individuais e

particulares até as mais universais e coletivas, além de deixar lacunas para que o leitor possa atuar com suas experiências culturais, sociais, com suas leituras e sua vivência de mundo, o ensino da Literatura urge ocupar um lugar de relevância na escola; *locus* primordial para formar cidadãos.

Neste sentido, as obras literárias, a serem ofertadas em sala de aula, devem confrontar os alunos com a diversidade do literário. Diversidade de gêneros (romance, teatro, poesia, ensaio), diversidade histórica (obras canônicas, contemporâneas) e diversidade geográfica (literatura nacional, estrangeira) (ROUXEL, 2013). Nesse contexto, ganha destaque a abordagem de novas vozes, a enunciação de sujeitos à margem do poder econômico, social, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, etc., que não devem ser ignoradas, sob pena de perpetuar um estado de exclusão e subalternização desses grupos.

Sendo a escola um espaço democrático, composto por sujeitos de diferentes classes sociais, raciais, etnias, gêneros, contextos culturais que compartilham dentro da sala de aula saberes, opiniões e/ou crenças diversas, que constroem ou desconstroem identidades, que manipulam e/ou são manipulados pelas tecnologias, é que ela não pode se furtar de abordar temas “perigosos”, que, segundo Gens (2008), ainda precisam ser explorados:

Pode haver momentos raros em que os temas considerados perigosos obtêm permissão para circular nas salas de aula; contudo, será sempre com um passaporte especial que caracteriza como exceção. Por isso, seria interessante desnaturalizar tais temas como perigosos ou tabu. Afinal, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias. (p.31)

Na perspectiva, então, de dialogar com assuntos considerados tabus pela sociedade, porém que fazem parte do cotidiano dos jovens, e com os documentos prescritivos, que orientam para um currículo escolar voltado para a realidade do educando, é que a obra **Olhos azuis coração vermelho**, da autora gaúcha Jane Tutikian (2005), foi selecionada como base para o desenvolvimento das atividades. Ao dar visibilidade às problemáticas que envolvem a pessoa com Síndrome de Down e seus familiares, chama-se atenção para a luta por direitos iguais, bem-estar e inclusão dessas pessoas, na medida em que oportuniza ao jovem leitor, experimentar, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, à marginalização, ao desrespeito e à intolerância às diferenças.

Se questões relacionadas à diversidade é uma discussão relevante a ser levada para o espaço escolar, faz-se necessário realizar um trabalho organizado que atenda às peculiaridades da obra, a partir de objetivos e de uma metodologia, a fim de fornecer subsídios ao aluno para a construção do conhecimento, visto que o docente deve ter objetivos e metas bastante definidos para orientar as expectativas educativas, já que a “[...] disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos [...]” (ROUXEL, 2013, p.32). Neste contexto, a metodologia é o que dá sustentação à prática da leitura literária e sentido à aprendizagem, assumindo relevante estratégia não só para recuperar a leitura literária no espaço escolar, mas também para “[...] garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2011, p.27).

Para a produção do material didático, optou-se pelos pressupostos metodológicos voltados ao letramento literário

(COSSON, 2011), que requer um processo educativo que a simples prática da leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. É por compreender tal especificidade que se evidencia o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Tendo em vista que é preciso ir além da simples leitura do texto literário, porque a leitura é apenas a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem da Literatura, é fundamental para que o letramento literário se materialize que

[...] se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2011, p.23)

Se a Literatura, como quer Cosson, “[...] é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno [...]” (2011, p.47), o letramento literário poderá levá-lo a reconhecer-se como membro ativo de uma comunidade de leitores e, por isso, constitui uma faceta da educação literária:

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda

comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2011, p.12)

Considerando que, segundo Azevedo e Balça (2016), a educação literária ultrapassa os domínios da relação professor/aluno, implicando em um conjunto mais amplo de intervenientes oriundos de vários setores da estrutura social, entre eles, as relações interculturais, por outro, convoca também um conjunto de métodos e técnicas aplicáveis aos contextos de aprendizagem, formais ou não; aqui interessa o contexto formal de aprendizagem, mais especificamente a escola. Para tanto, torna-se premente escolher um caminho metodológico para a sua concretização.

Na presente proposta didática, adotou-se a Sequência Expandida (COSSON, 2011), que busca sistematizar a leitura do texto literário, propondo diversas atividades organizadas, nas quais o aluno é instigado a dar relevância aos elementos paratextuais, a estabelecer relações intertextuais, posicionar-se criticamente diante do que lê, fazer conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc. As etapas que compõem os pressupostos metodológicos adotados podem, ainda, contribuir para que o leitor tenha voz, estimulando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emergja como uma “ponte” para a educação literária. Para uma maior compreensão sobre a proposição das atividades, apresenta-se, a seguir, as especificidades de cada etapa da Sequência: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

A Motivação, que se dá antes da leitura efetiva do texto, “[...] consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do texto a ser lido” (COSSON, 2011, p.77). Este momento é crucial para a entrada do aluno na leitura do texto, e deverá ser realizada em um espaço restrito de tempo para que não ocorra dispersão do texto literário em foco. De acordo com o autor, as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que apresentam laços estreitos com o texto que vai ser lido. Posteriormente à Motivação, o próximo passo diz respeito à Introdução, que conduzirá os alunos para o texto literário e seu autor. No entanto, a apresentação do autor não pode se transformar em uma longa e expositiva aula sobre a vida dele, mas sim fornecer informações básicas. Quanto à obra, o docente deve apresentá-la fisicamente ao aluno, a fim de explorar os paratextos; também justificar aos alunos os motivos da seleção da obra e não de outra.

E, enfim, é chegado o momento da leitura efetiva da obra literária, que deverá ser realizada de modo integral pelo aluno, pois, segundo o autor, é inaceitável o trabalho com o texto literário a partir apenas da leitura de trechos e/ou fragmentos. Por isso é necessário que o professor assegure antecipadamente o acesso dos alunos à obra. Cosson (2011) alerta que a Leitura deve ser realizada em espaço de tempo pré-estabelecido: “Independentemente do tipo de acerto feito e das suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro” (COSSON, 2011, p.81). Esta etapa deve vir acompanhada de intervalos de leitura, momento em que os alunos deverão realizar atividades dialogadas com a obra em questão: “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (2011, p.81). Nos intervalos de leitura, as atividades propostas

possibilitarão aos alunos refletirem sobre as questões abordadas pela obra, como também direcionará para a sua análise e interpretação. Desse modo, os intervalos funcionam como um sistema de verificações, seja da leitura propriamente da obra, ou como um diagnóstico para o professor, que poderá elucidar dificuldades relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional, etc., manifestadas pelos discentes. Nessa perspectiva, servem, também, para auxiliar no entendimento da obra e não como mero instrumento de “comprovação” da leitura.

Já a Primeira Interpretação proporcionará ao aluno obter uma apreensão global da obra, a fim de “[...] levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor [...]” (COSSON, 2011, p.83). Trata-se do momento em que o aluno emite uma “resposta” à obra, sobre o impacto inicial que ela lhe causou, além de oferecer ao professor o modo como cada aluno a apreendeu. Nessa etapa, o professor deve intervir minimamente na atividade proposta ao aluno, deve, porém, estabelecer as balizas para a produção de um texto, mas não participar da sua elaboração.

Em seguida, há o aprofundamento da leitura da obra por meio da “Contextualização” que, segundo Cosson, “[...] é uma forma tradicional de separar a literatura da história, isto é, o contexto é simplesmente a história” (2011, p.85). Por meio dessa afirmação, o autor esclarece como a Contextualização é comumente abordada em sala de aula: em vez da leitura da obra, verifica-se, como nos livros didáticos, o estudo do estilo literário de época por meio de uma síntese histórica reconhecida como contexto. Para Cosson, a Contextualização é “[...] o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível pra mim enquanto leitor” (2011, p.86). Desse modo, há a possibilidade da realização de

inúmeras contextualizações, pois toda vez que se lê uma obra está-se, também, lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se fundem de maneira que seria inútil tentar estabelecer fronteiras entre eles. Ainda que o contexto a ser explorado em uma obra seja ilimitado, o escritor propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática.

A Contextualização Temática visa a abordar os temas relevantes trazidos pela obra literária em estudo, tomando cuidado para não se desvencilhar da obra em prol do estudo do tema, de modo que o estudo literário fique limitado a apenas um determinado assunto. Como afirma Cosson (2011), essa contextualização possibilita uma maior proximidade do leitor com a obra, uma vez que proporciona uma interação maior entre o universo ficcional e o universo real daquele que a lê: “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (2011, p.90). A Contextualização Presentificadora “[...] busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim, dizer, de uma atualização” (2011, p.89). Nela, o discente é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, revelando, desta forma, a atualidade do texto. Já a Contextualização Poética dedica-se a observar a parte composicional da obra literária, isto é, sua estrutura e princípios de sua organização. Para tanto, segundo Cosson, “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem” (2011, p.88). Traçando um paralelo com a discussão trazida por Candido (1972; 1995) e Jouve (2012) sobre a especificidade do discurso literário, a Contextualização Poética diz respeito à forma da obra literária, que se associa ao conteúdo.

A Contextualização Estilística é uma das mais utilizadas pelos professores em sala de aula, pois aborda os estudos referentes aos estilos de época ou períodos literários. No entanto, segundo Cosson, a contextualização precisa ir além da mera identificação de traços estilísticos ou de características presentes nas obras literárias dentro de seus respectivos períodos literários. É, ainda, de extrema importância que o professor tenha a consciência de que os períodos literários foram construídos *a posteriori* pelos historiadores e que “[...] são as obras que informam os períodos e não o inverso” (COSSON, 2011, p.87). Além disso, é preciso ter clareza que nenhuma obra possui todas as características plenamente identificadas em determinado período/movimento literário, sendo assim, é preciso que a Contextualização Estilística busque analisar o diálogo entre a obra e o período, revelando de que forma um contribui para a construção do outro.

A Contextualização Crítica refere-se à recepção do texto literário, que visa a contemplar os estudos publicados sobre determinadas obras ou escritores. Esta Contextualização é bastante comum nos cursos de graduação em Letras quando, por exemplo, é solicitado aos graduandos que façam a revisão crítica sobre obras e autores. Segundo Cosson, a Contextualização Crítica é importante, porque traz “[...] o confronto de leituras no tempo e no espaço [e] é um diálogo poderoso no processo de letramento literário. Ele nos dá a dimensão do tempo e do leitor que as obras carregam consigo no universo da cultura” (2011, p.88). No entanto, alerta o autor, é importante que o professor não tome a crítica como “voz de autoridade” para ler a obra, mas que seja compreendida como uma das muitas possibilidades de abordar e interpretar um texto; tem, portanto, como objetivo central ampliar o horizonte de leitura do aluno, que pode ser efetivado pelo estudo da crítica acadêmica, dos manuais didáticos, roteiros e/ou guias de leitura.

A Contextualização Teórica “[...] procura tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra” (COSSON, 2011, p.86), o que significa que esta contextualização objetiva verificar como determinados conceitos são fundamentais dentro de certas obras. Já a Contextualização Histórica direciona a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Cabe ressaltar, entretanto, a importância de evitar “[...] uma visão estreita da história como mera sucessão de eventos” (COSSON, 2011, p.87), uma vez que visa a traçar uma relação entre a sociedade vigente na época e a obra produzida, buscando a dimensão histórica que toda obra possui, podendo a mesma se desdobrar em outras: “[...] como a contextualização biográfica, que tratará da vida do escritor, e a contextualização editorial, que abordará as condições de publicação da época” (2011, p.87).

A próxima etapa da Sequência Expandida refere-se à Segunda Interpretação, que busca levar o aluno para a leitura aprofundada de algum aspecto específico da obra. Para esta etapa é importante que o professor direcione uma atividade que possibilite dar destaque a um elemento da obra que julgue relevante para a aprendizagem e reflexão do aluno, como a seleção de um personagem, espaço narrativo, traço estilístico, tema, etc. Para tanto, é imprescindível que se faça o registro, a fim de evidenciar o aprofundamento da leitura. E, finalmente, é chegada a última etapa: a Expansão. É o momento em que são investidas as relações intertextuais: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (2011, p.94). Nessa etapa, o estudante tem a possibilidade de conhecer uma outra obra literária que apresente diálogo com a obra inicial, podendo ser textos que a precederam, contemporâneos e/ou posteriores a ela. Este trabalho tem como principal

característica ser essencialmente comparativo, pois segundo o autor “[...] trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras [...]” (COSSON, 2011, p.95). A obra literária utilizada inicialmente no desenvolvimento da Sequência Expandida servirá como ponto de partida para a leitura de várias outras obras, dando continuidade ao processo do letramento literário.

Após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de leitura literária, faz-se relevante destacar que ela, assim como a Sequência Básica, sistematiza a abordagem do material literário, integrando três perspectivas metodológicas: a técnica da oficina, do andaime e do portfólio. A primeira delas é responsável por estimular a participação ativa dos alunos, isto é, estimular os estudantes a construírem, pela prática, o seu conhecimento, partindo do pressuposto do “aprender fazendo”. Essa técnica permite aos alunos desenvolverem, simultaneamente, atividades de leitura e escrita. A perspectiva do andaime considera o professor como mediador do conhecimento e não como detentor absoluto dele, isto é, convida o aluno a compartilhar e a unir o conhecimento que ele já possui (conhecimento prévio) ao dele ou, ainda, a transferir para o aluno a edificação do conhecimento, possibilitando, em qualquer uma das formas, que o aluno desenvolva as atividades propostas de modo ativo e autônomo. A terceira e última perspectiva metodológica diz respeito à técnica do portfólio, que favorece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar todas as atividades realizadas, “[...] ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os últimos, quer seja do aluno, quer seja da turma” (COSSON, 2011, p.48-49). É, ainda, instrumento, de autoavaliação e avaliação da própria

Sequência Expandida, que poderá ser realizada pelo professor e pelos alunos.

Em relação à avaliação, Cosson destaca que se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, ela deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades, para superá-las. Ressalta que “[...] o objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (2011, p.113). Desse modo, pode ser instrumento de negociações de interpretações que, diversas, conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais, configurando uma leitura coletiva. A leitura do discente deve ser discutida, questionada e analisada, bem como deve apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Explicita, ainda, que a avaliação ocorre em diferentes momentos no processo de leitura e que se faz, basicamente, por meio de discussões e registros escritos. A avaliação, portanto, segundo os pressupostos de Cosson (2011), possui uma função diagnóstica e não punitiva, pois possibilita ao professor verificar o andamento da leitura, rever e/ou confirmar necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para atingir os objetivos do letramento literário.

Apresentadas as etapas que compõem a Sequência Expandida, segue breves considerações sobre a obra, mote para a proposta de intervenção, e o encaminhamento didático para o estudo do texto literário, elaborado, principalmente, para o 7º ano do Ensino Fundamental que, entretanto, pode ser adaptada pelo professor, considerando a realidade de cada uma de suas turmas.

A obra literária em análise: decifrando *Olhos azuis, coração vermelho*, de Jane Tutikian

Olhos azuis, coração vermelho, da escritora gaúcha Jane Tutikian (2005), narra a história de Julia, uma adolescente de 13 anos que percebe sua vida sendo alterada após a chegada da sua primeira menstruação; “divisor de águas” na vida da menina, que passa por mudanças marcantes no seu corpo e na sua forma de ver o mundo. A cabeça, ainda de criança, por conta da idade, entra em descompasso com o corpo em mudança e transição para a fase adulta, momento que coincide com outros conflitos vividos pela protagonista, como a primeira paixão, conflitos familiares, questionamentos de toda ordem, hesitações e inseguranças próprias da idade.

A narradora protagonista mora com os pais, o irmão mais velho Cauê e a irmã caçula Titi, e vive uma vida comum de adolescente. No entanto, um dos principais conflitos de Julia é sua irmã mais nova, que possui Síndrome de Down. Por conta disso, a personagem vive imersa em culpa, pois sente vergonha de Titi, ao mesmo tempo que é ressentida pelo fato de os pais darem mais atenção a ela em virtude de sua condição. A situação piora, a partir do momento em que Julia menstrua, e é tomada pelo desejo de adotar atitudes menos infantis em relação à sua vida e a de todos que estão à sua volta. Isso leva a personagem a repensar sobre suas atitudes em relação à irmã, a fim de superar a vergonha e o ressentimento; Julia começa então a caminhar em direção à aceitação da irmã, conforme a narrativa se desenvolve e as ações vão acontecendo.

O processo de amadurecimento e acolhimento à irmã é apresentado de modo bastante sutil, como no momento em que Julia deseja que Titi a ache bonita: “Tive uma vontade meio boba, meio ridícula, de que ela me dissesse que eu estava bonita [...] Mas também me dei conta de que, não sei por quê, ficaria feliz se ela dissesse” (TUTIKIAN, 2005, p.42). Esse

processo segue até o momento emblemático do livro em que Julia entende que há outras pessoas como a irmã: “E aquelas dezenas de Titis, meninos e meninas, cantando e batendo palmas. Vozes e mãos desencontradas” (TUTIKIAN, 2005, p.76). Neste episódio narrativo Julia, finalmente, sente o afeto da irmã, ainda que não se considerasse merecedora de todo carinho por causa das atitudes que sempre teve em relação a ela.

Assim, por meio da personagem Julia, Tutikian consegue construir um enredo franco e tocante dos sentimentos desencadeados por Titi, desde a expectativa em saber que teria mais uma irmã, à frustração em observar a chegada daquele que “[...] era um nenezinho bem bem pequenininho! E... feinho” (TUTIKIAN, 2005, p. 24-25), até finalmente, a aceitação em relação à irmã mais nova. Porém, com a chegada da menstruação e, junto dela, certa consciência de que agora já era uma “mocinha” e deveria tomar atitudes consideradas mais “adultas”, Julia começa a refletir e a perceber suas atitudes em relação à irmã e, de modo bastante subjetivo, começa a não somente ter um novo olhar para ela, como também a experimentar certos sentimentos, antes desconhecidos: “Por que aTiti não voltou? Por que será que eu não fui atrás dela?” (TUTIKIAN, 2005, p.28); aspectos que são matéria de reflexão de Santos (2018) sobre a obra de Tutikian.

Para a autora, a passagem da infância para a vida adulta, simbolizada pelo sangue, coincide com o momento em que Julia se dá conta de como tem sido injusta em relação à irmã mais nova, tomando consciência de que suas atitudes são de causar vergonha: “[...] Titi estava morando na minha cabeça e nem sempre era culpa, não. Era mais uma coisa assim. Uma coisa que eu ainda não sabia explicar” (TUTIKIAN, 2005, p.18). Uma outra simbologia apontada pela estudiosa diz respeito ao último capítulo da obra intitulado “Coração vermelho”, no qual a narradora relembra o evento ocorrido na escola, onde

tem contato com outras pessoas com Síndrome de Down. Ali e somente ali percebe a irmã com suas qualidades, fragilidades e particularidades que, entretanto, não eram só dela.

Em artigo, recentemente publicado, Pereira (2020) disserta sobre a obra de Tutikian e sobre o impacto que ela possui ao ser abordada em sala de aula, de um lado em virtude da relevância da temática, que dá voz às pessoas com deficiência (PCD), os indivíduos com Síndrome de Down e, de outro, por dialogar com a proposta educacional de apresentar um currículo voltado para a inclusão. A estudiosa observa, entretanto, que, não obstante ter sido publicada anos depois da Declaração de Salamanca, de 1994, a partir da qual se adota o termo “educação inclusiva” (UNESCO, 1994), “[...] aponta para um cenário que ainda exclui pessoas com deficiência e não parece se preocupar muito com isso, interessado em mostrar apenas o processo de aceitação e de inserção de Titi no âmbito familiar” (PEREIRA, 2020, p.248). Isso fica evidente, segundo a autora, quando a personagem Titi, ao final da narrativa, aparece como integrante de uma escola destinada a estudantes com Síndrome de Down, sem que haja a “[...] inclusão destas crianças com outras, mas uma espécie de apartamento que sugere a expressão de uma escola voltada ao modelo médico-psicológico da escola tradicional” (PEREIRA, 2020, p.249). Desta forma, para Pereira, embora o romance verse e discuta sobre a necessidade da inclusão, o faz baseado, sobretudo, na inclusão e aceitação familiar e não pelas instituições educacionais e a sociedade em geral, reforçando que a exclusão dos grupos minoritários ainda persiste.

Mas, mesmo que a obra de Tutikian não inscreva uma concepção de escola inclusiva tal como concebida pela Declaração de Salamanca, ela favorece e impulsiona reflexões e questionamentos sobre o tema, pois discute sobre os desafios que as pessoas com deficiência têm desde a primeira infância.

A leitura do romance também abre caminhos para a percepção das alteridades e o respeito ao próximo, valorizando a não discriminação e a necessidade de inclusão. Além disso, a obra propõe um olhar para a pessoa com Síndrome de Down, fomentando a necessidade da abordagem de temáticas sociais que envolvam as minorias e que deem voz aos grupos marginalizados pela sociedade. Ademais, versa sobre assuntos pertinentes aos jovens educandos, aproximando obra literária e vivência do aluno, ao mesmo tempo que direciona para a discussão sobre conflitos familiares, adolescência, relação aluno/escola, fortalecendo, assim, o ideal de Literatura e leitura literária que contribui para a formação de futuros adultos críticos e atentos à realidade à sua volta.

Ao acompanhar “[...] o processo de formação de uma garota que aprende a lidar com seus sentimentos em relação à irmã menor e assim consegue restabelecer seu espaço na família e na vida” (SANTOS, 2018, p.175), o jovem leitor se depara com temas que dizem respeito ao seu universo, como primeiro amor, conflitos familiares, relações interpessoais, identidade perante um grupo, ambiente escolar, entre outros. Assuntos que estão em consonância com a vertente da Literatura juvenil contemporânea que busca, por meio de temáticas tidas como modernas, adentrar no mundo do jovem leitor e trazê-lo para a narrativa, conduzindo-o a se identificar com a obra lida. Ao trazer à tona questões pertinentes aos adolescentes, o romance o faz de modo leve, com uma linguagem simples e coloquial, bastante representativa do universo juvenil, dado o predomínio da oralidade, com períodos de estruturas simples, ordem direta, uso de expressões da faixa etária de leitores, sem clichês, promovendo a interação entre eles e o universo ficcional.

Em relação à tessitura verbal da obra, o romance de Tutikian é atravessado por intertextos, que contribuem para a

qualidade estética da obra e exigem do leitor um olhar atento, uma vez que promovem efeitos de sentido que devem ser apreendidos para a compreensão do romance. A autora, ao longo da narrativa, faz uso de diversos intertextos ligados à música, sejam elas contemporâneas ou mais antigas, bem como também utiliza um poema de Carlos Drummond de Andrade, “Quadrilha”, publicado na primeira coletânea de poemas do autor *Alguma Poesia*, em 1930. Como recurso narrativo que atravessa **Olhos azuis coração vermelho**, a intertextualidade, que emerge tanto de forma implícita quanto explícita, proporciona ao jovem leitor ampliar o seu repertório cultural, além de oportunizar a sua participação, de modo que faça inferências a partir de seus conhecimentos prévios. Considerando a situação narrativa em que o poema se apresenta como intertexto, é possível inferir que a protagonista Julia possui uma bagagem literária capaz de fazê-la relacionar o texto literário com o momento vivido. No entanto, para que seja possível a compreensão do leitor sobre o efeito de sentido provocado pelo poema na narrativa, é imprescindível o conhecimento do texto literário citado, uma vez que o poema de Drummond aborda os desencontros amorosos, pois aquele que ama não é correspondido e também não corresponde ao amor que lhe é oferecido: “João que amava Teresa que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili que não amava ninguém [...]”. Situação semelhante vivenciada pelas amigas da personagem Julia dentro do romance.

Na obra, os tempos se misturam, uma vez que a passagem do tempo, do presente para o passado, é quase sempre súbita. Desse modo, a narração é entremeada por passagens que remetem ao presente da ação e, outras, ao passado, quebrando a linearidade narrativa. É possível perceber que a personagem se perde em fragmentos atuais de objetos ou pessoas presentes, unidas às experiências vividas no passado e às

angústias pela espera do futuro. Considerando que os tempos se misturam, presente e passado, a narrativa apresenta duas formas de marcação do tempo. A primeira é a cronológica, que se apresenta, sobretudo, pelo transcorrer do presente da ação: “O dia vinha chegando. Deitamos na nossa cama. Podia sentir a claridade entrando pelas persianas. Podia ouvir os passarinhos cantarem. Mas. Meus olhos custaram muito a fechar” (TUTIKIAN, 2005, p.60). A segunda, remete ao tempo psicológico, graças ao fluxo do monólogo interior que, representação da corrente de consciência da personagem, pode ser verificada ao longo da narração:

Ficava olhando para Tuca e pensava em mim mesma. Então era aquilo o amor? Um sentimento de querer mais e mais e mais e de ocupar todos os desejos, todos os medos, todo o tempo e todos os sentimentos e, ainda assim, querer mais? Será que era isso o que eu sentia pelo Bronco? Assim, de querer tanto a ponto de colocar em risco a nossa amizade? Fico meio chateada de dizer, mas. Eu não sei. (TUTIKIAN, 2005, p.55)

A partir do trecho transcrito, pode-se afirmar que a utilização desse recurso narrativo oferece ao jovem leitor o acesso à vivência íntima da personagem, aproximando-se do público alvo que também sofre as ambiguidades e conflitos de ser e não ser criança. A tessitura narrativa, firmada no embaralhamento temporal e na figuração da vida psíquica da narradora, leva ao rompimento do encadeamento lógico de motivos e situações, tornando-a fragmentada. Isso porque os acontecimentos são contados ao sabor da memória da protagonista, o que leva, não raro, o tempo da história a ser paralisado em função do tempo do discurso. O tom intimista e introspectivo da obra permite que a protagonista vá sendo, aos poucos, revelada

pelo enredo, de forma que o leitor reconheça nas suas ações e reflexões a sua própria voz.

Entre outros aspectos importantes presentes na obra em estudo, encontra-se a utilização recorrente de dois recursos estilísticos, a conjunção adversativa “mas” e a conjunção aditiva “e”. De forma geral, a conjunção “mas” traduz a sensação de insegurança, instabilidade e hesitação vivida por Júlia. No entanto, assume, ao longo da narrativa, diferentes efeitos de sentido, ajudando a compor as incertezas e dúvidas da protagonista, como no trecho a seguir: “Eu sabia que a escolhida da Titi seria a minha mãe, e gostava que fosse. Mas. De repente, ela parou muito próxima de mim e me deu o coração vermelho [...]” (TUTIKIAN, 2005, p.77). Utilizada em menor número que a conjunção adversativa, a conjunção “e” também assume diversos matizes de significado, como em “Por que eu não conseguia fazer a Titi feliz, e fazer o Bronco feliz e me fazer feliz?” (2005, p.12). Aqui, a conjunção sugere a tentativa da menina em expressar o que está sentindo: explosão de sentimentos e novas sensações desencadeadas pelo início da menstruação.

A partir do exposto, pode-se afirmar que o romance permite que o leitor interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio do uso expressivo das conjunções “mas” e “e”, da linguagem representativa do universo juvenil, da intertextualidade, do acesso à humanidade da personagem narradora pelos recursos narrativos empregados, a autora oportuniza que o sujeito leitor adentre nos mais profundos sentimentos e pensamentos da personagem Júlia, tomando contato com as suas hesitações, inseguranças, dúvidas e transformações que compõem o processo de construção da sua identidade. E, em meio às suas alegrias, tristezas, esperanças, angústias, sonhos, músicas, que permeiam a vida humana e a obra, favorece que o jovem leitor se veja diante de um projeto estético que, humaniza, porque o faz viver (CANDIDO,1972).

A partir do exposto, apresenta-se a proposta de intervenção didática que possui o romance **Olhos azuis coração vermelho** como centro da experiência literária, visando à educação literária aliada a aspectos relacionados à diversidade. Vale destacar que em cada etapa são expostos os objetivos, tempo de duração, descrição das atividades e sugestões para o professor.

Proposta didática: pelos caminhos de *Olhos azuis, coração vermelho*

Turma: 7º ano do ensino fundamental Duração: 24 aulas Obra: Olhos azuis coração vermelho (2005) Autora: Jane Tutikian
--

Primeira etapa: Motivação Os indivíduos com Síndrome de Down

Duração: 1 aula

Objetivo: Motivar os alunos para a leitura do romance, a fim de instigá-los a refletir sobre a vida dos indivíduos com Síndrome de Down, bem como nas particularidades que cada um carrega consigo, visto que todos são diferentes entre si.

Atividade 1: Organizar a turma em círculo, de modo a formar uma roda de conversa. Distribuir para leitura os seguintes textos: “Cega desde criança, mulher luta pela inserção de mulheres deficientes na educação e no trabalho” (Texto 1), “Empreendedora com Down monta cafeteria e emprega seus amigos” (Texto 2), “*American Airlines* contrata sua primeira aeromoça com Síndrome de Down” (Texto 3). As discussões serão realizadas oralmente e contarão com a mediação do professor.

Professor...

Os textos abordam assuntos relacionados à Síndrome de Down e a outras necessidades especiais: a iniciativa de uma mulher cega para inserir outras mulheres cegas no mercado de trabalho e no ambiente escolar; a história de uma empreendedora com Síndrome de Down que abriu uma confeitaria e emprega pessoas que também possuem a Síndrome; empresa aérea que contrata primeira aromeça com Síndrome de Down. As reportagens estão disponibilizadas e podem ser acessados, respectivamente:

Texto 1

<https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/03/08/cega-desde-crianca-jovem-luta-por-insercao-de-mulheres-deficientes-na-educacao-e-no-trabalho.ghtml> . Acesso em: 14 fev.2020.

Texto 2

<https://exame.abril.com.br/pme/empreendedora-com-down-monta-cafeteria-e-emprega-seus-amigos/> . Acesso em: 14 fev.2020.

Texto 3

<https://www.deficienteciente.com.br/american-airlines-contrata-sua-primeira-aeromoca-com-sindrome-de-down.html> . Acesso em: 14 fev.2020

Atividade 2: Ao término da leitura das reportagens, os alunos responderão algumas questões suscitadas pelas reportagens: (ou outras que o professor julgar pertinentes):

Questões sugeridas para serem discutidas oralmente pelo grupo de alunos:

1. As reportagens apresentam algo em comum? Indique aspectos que convergem e divergem.

2.Considerando as situações vivenciadas pelos indivíduos apresentados nas reportagens, você considera que tais realidades podem ser superadas ou minimizadas ao longo do tempo? Como?

3. Lendo os artigos, você acredita que as pessoas citadas foram vítimas de preconceito? Por quê?

4.Você já presenciou e/ou sofreu preconceito? O que sentiu? Como reagiu?

5.Você acredita que muitas pessoas são vítimas de preconceito? Por que você acha que isso ocorre?

6. Você acredita que é possível vivermos em uma sociedade livre de preconceitos? Quais atitudes as pessoas poderiam/deveriam tomar para que isso seja possível?

7. Você acredita que todas as pessoas são iguais? Observe seus colegas de classe e aponte em quais aspectos eles se diferem (cabelo, altura, jeito de se vestir, falar, etc). Em seguida, descreva a si próprio e a um colega e apresente diferenças e semelhanças.

Duração: 1 aula

Objetivo: Esta etapa objetiva apresentar ao aluno a obra e o autor em estudo, para que o estudante adentre no universo da obra e construa hipóteses de leitura. Para tanto, o professor deve chamar atenção para os elementos paratextuais (capa, contracapa, epígrafe etc.), a fim de estimular no aluno o interesse pela obra, assim como o interesse por quem a criou, ou seja, o escritor.

Importante!!!

Esse momento é crucial para que o aluno se envolva com a obra, mas deve ser uma atividade breve para que, logo em seguida, sejam realizadas as negociações dos prazos para a leitura da obra, que deverá ser feita extraclasse.

Além disso, nesta etapa é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração física do exemplar.

Professor:

Você poderá apresentar, com o auxílio de recursos multimídia, um vídeo com entrevista concedida pela autora em uma conhecida Feira do Livro de Porto Alegre, realizada desde 1955, e considerada o maior evento literário a céu aberto do continente americano. Após a apresentação da entrevista, o professor poderá comentar sobre os prêmios recebidos pela obra, a fim de indicar que mostram o quanto a obra que eles têm em mãos é de relevância literária.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=98v74ssQ29Y>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Um pouco sobre a biografia da autora e obras publicadas, acessar o site: <http://janetutikian.com.br/?pg=4102>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Atividade 3: Fazer a exploração oral dos elementos paratextuais da obra em interação com a turma e, simultaneamente, suscitar a reflexão a partir de algumas questões:

a) Capa: levar o aluno a observar o projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustração, etc.), o nome da autora e título da obra.

Sobre a capa

A ilustração da capa apresenta duas meninas ligadas por um coração. Que tipo de relação pode existir entre elas? Como e por que você chegou a essa conclusão?

Sobre o título

Uma das expressões trazidas pelo título são “olhos azuis”. O que é possível inferir a partir dessa expressão? E sobre a outra expressão, “coração vermelho”? Não serão todos os corações vermelhos? Reflita.

b) Folha de rosto: Destacar para o discente que a folha de rosto do livro em estudo, além de apresentar novamente o título e a ilustração (igual ao da capa), traz, no verso, a ficha catográfica da obra (autoria, título, editora, ilustrador, ano da edição, local de publicação), bem como dados da equipe editorial.

Para fins de identificação:

Em que ano a obra foi escrita? É possível saber o lugar em que a obra foi editada? Qual editora é responsável pela edição do romance?

c) Epígrafe: A partir da leitura da epígrafe – “Desfaz o vento o que há por dentro desse lugar que ninguém mais pisou” - , incitar os alunos a estabelecer possíveis relações com o romance, uma vez que este elemento textual pode servir como tema ou assunto a ser abordado na obra literária.

Professor:

Oriente os alunos que a epígrafe é trecho da música “Resposta”, de uma conhecida banda de rock dos anos 90, denominada Skank.

d) Contracapa: Destacar a cor de fundo da contracapa e o texto que ali está.

Leia o texto com atenção e responda: Qual o objetivo principal do texto que você acabou de ler?

e) Outro paratexto: Na última página da obra, há uma breve biografia da autora. Dessa forma, pode-se destacar os principais aspectos da sua biografia e da sua produção literária. Sugere-se apresentar uma fotografia para que os alunos a conheçam.

Atenção, professor!

Todas as anotações e os textos produzidos serão inseridos em um *portfólio* que, segundo Cosson (2011), trata-se de uma das três perspectivas metodológicas que compõe a Sequência Expandida. A técnica do *portfólio* possibilita que o professor possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos a partir das atividades realizadas durante o projeto de leitura. Para que isso seja possível, o professor deve orientar sobre a aquisição de uma pasta para cada aluno.

**Terceira etapa: Leitura
O encontro com o texto, a Leitura****Professor,**

Esta etapa prevê a leitura efetiva da obra, que deverá ser feita extraclasse e se realizará em dois intervalos. Oriente os alunos para que realizem a leitura em casa. O Primeiro Intervalo será realizado da página 11 até a página 44, e o Segundo Intervalo, da página 45 a 77. Esclareça aos alunos sobre a importância de todos manterem um ritmo de leitura semelhante, de modo que não haja atrasos na realização da leitura da obra e das atividades a serem desenvolvidas. O professor deverá estipular o prazo de uma semana entre um intervalo e outro.

Atenção, professor!

É importante compreender que a Leitura é uma etapa imprescindível para o desenvolvimento do material didático aqui proposto. Por isso, o ato de ler será acompanhado de diferentes procedimentos e atividades, que correspondem aos intervalos de leitura. O acompanhamento da leitura da obra, conforme adverte Cosson (2011), não deve ser de policiamento, mas o de garantir que os estudantes a realizem de modo autônomo e livre de vigilância. Os intervalos têm como objetivo criar oportunidades de enriquecimento da leitura de *Olhos azuis coração vermelho*, possibilitar ao professor traçar um diagnóstico das dificuldades que, porventura, os alunos possam apresentar (vocabulário, construção narrativa, intertextos etc.), bem como de checagem de leitura das páginas solicitadas em cada intervalo. Relevante dizer que as atividades propostas durante os intervalos da leitura da obra estabelecerão diálogos com ela, sem, portanto, perdê-la de foco.

Primeiro intervalo de Leitura
Caminhando pelas entrelinhas da obra

Duração: 04 aulas

Objetivos:

- Verificar a compreensão de leitura dos primeiros capítulos (da página 11 até a página 44).
- Apontar um novo título para a obra lida.
- Estabelecer diálogo textual com ***Olhos azuis coração vermelho***, a partir de um capítulo do *graphic novel Não era você que eu esperava*, de Fabien Toulmé (2017).
- Estimular a criatividade do aluno por meio da produção de uma história em quadrinhos, a partir das especificidades do *graphic novel*.

Atividade 04 (checagem de leitura): Solicitar que os discentes elaborem outros títulos para os capítulos lidos, bem como que justifiquem a escolha dos novos títulos. Essa atividade deverá ser realizada extraclasse. São quatro os títulos a serem alterados: “*Aquilo*: entre mim e o universo”, “A dona do meu pai e da minha mãe”, “Querida sempre a vida inteira”, “Seres iluminados: do fundo das orelhas às unhas dos pés”. A

seguir, os alunos deverão socializar, oralmente, com a turma os novos títulos e suas justificativas.

Atividade 05: Entregar aos alunos o capítulo da obra de Fabien Toulmé, **Não era você que eu esperava**, intitulado “Bem-vindo à Deficientolândia” (2017, p.110 a p.138). Após a leitura do texto, estabelecer relações entre o capítulo da obra de Toulmé e os capítulos lidos durante o primeiro intervalo de leitura (“Aquilo: entre mim e o universo”, “A dona do meu pai e da minha mãe”, “Queria sempre a vida inteira”, “Seres iluminados: do fundo das orelhas às unhas dos pés”), a fim de oportunizar que os alunos estabeleçam relações de sentido e diálogo entre as duas obras, instigados por meio de algumas questões e reflexões que serão discutidas, oralmente, pelo docente com a turma. Após a discussão, os alunos deverão registrar por escrito as respostas para as perguntas sugeridas. A atividade será anexada ao *portfólio*.

Questões sugeridas:

1. Quais pontos de semelhança são possíveis apontar com a obra **Olhos azuis coração vermelho**?

2. É possível inferir que os personagens Fabien e Julia compartilham o mesmo sentimento em relação a ter por perto uma criança com Síndrome de Down? Argumente.

3. Em **Olhos azuis coração vermelho**, a personagem Julia sente vergonha da irmã Titi, com Síndrome de Down. É possível afirmar que em **Não era você que eu esperava** o mesmo ocorre com o pai em relação à sua filha? Aponte trechos que comprovem sua resposta.

4. Fabien, por ser adulto, foi procurar informações médicas para saber mais sobre a condição de sua filha. Julia poderia ter feito o mesmo? Por quê?

5. Quais semelhanças e diferenças é possível apontar entre os textos em relação ao modo de contar a história? Explique.

6. Observe as expressões faciais do personagem principal Fabien ao longo da narrativa. O que elas sugerem? Justifique sua resposta.

7. Analise o título do capítulo “Bem-vindo à Deficientolândia”. A palavra “deficientolândia” existe no dicionário? O que ela pode significar considerando o teor do capítulo?

8. Nos capítulos que você leu de **Olhos azuis coração vermelho**, é possível imaginar Julia fazendo as mesmas expressões faciais de Fabien? Argumente a sua resposta a partir de parágrafos retirados da obra (não esqueça de indicar a página).

9. Na última página do capítulo, é possível observar uma alteração na expressão facial do personagem Fabien. O que essa mudança pode representar? É possível dizer que essa mudança também ocorreu com a personagem Julia ao longo dos capítulos lidos? Em que momento? Retire um trecho da obra que justifique a sua resposta.

Atividade 06: Entregar a cada um dos alunos uma folha contendo um total de quatro quadros para que os alunos selecionem quatro situações narrativas retiradas do capítulo “Bem-vindo à Defintolândia”, seguindo as especificidades do gênero *graphic novel*. As tirinhas produzidas deverão ser entregues ao professor e anexadas ao *portfólio* de atividades.

Professor:

Para a execução desta atividade, é preciso conceituar o gênero textual *graphic novel*. Os textos entregues pelos alunos devem ser analisados de acordo à especificidade do gênero, principalmente em relação ao uso da linguagem verbal e não verbal. Apenas depois da correção e reescrita, caso seja necessário, é que a produção escrita deverá ser anexada ao *portfólio*.

Por dentro do gênero textual Graphic Novel...

O conhecido desenhista norte-americano Eisner considera as histórias em quadrinhos como uma arte sequencial, isto é, aquela em que “[...] forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (1989, p. 5). Deste modo, segundo o autor, os quadrinhos têm a função primordial de comunicação de ideias por meio de figuras dispostas em sequência, com a utilização de quadros para indicar as ações da história (narrativa).

Atualmente, surgiu um novo gênero subsequente à história em quadrinhos.

Trata-se da *graphic novel*, traduzido para o português como romance gráfico, e diz respeito a produções mais elaboradas, com enredos mais longos e complexos do que a conhecida história em quadrinhos. Difere-se, de certo modo, dos populares gibis, tendo como foco geralmente a abordagem de assuntos voltados mais para o público adulto. Will Eisner foi o precursor na denominação deste novo estilo de produção.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Professor:

Ao final da atividade, o professor deverá solicitar que as produções sejam compartilhadas com a turma. Sugere-se que seja feito uma espécie de varal ou mural onde as produções devem ser expostas.

Segundo intervalo de leitura
Por dentro do universo de Júlia e Titi

Duração: 08 aulas

Objetivos:

- Verificar a compreensão dos alunos em relação às páginas 45 a 77.
- Apresentar e conceituar a Intertextualidade.
- Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo.
- Estabelecer diálogo intertextual com **Olhos azuis coração vermelho**, a partir do poema “Quadri-lha”, de Carlos Drummond de Andrade.

Atividade 7 (checagem de leitura): A fim de diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura solicitada, será realizada uma dinâmica.

Material: Caixa fechada com uma abertura que caiba apenas as mãos. Dentro desta caixa terão pirulitos com questões referentes à obra. A música deverá ser escolhida a critério do professor.

Procedimento: O professor deverá elaborar questões sobre as páginas solicitadas para leitura, embrulhá-las separadamente em cada pirulito e colocá-las dentro de uma caixa (pode ser de sapato), com uma pequena abertura com espaço para pôr as mãos. Providenciados os materiais, o professor deverá solicitar aos alunos que sentem em forma de círculo na sala de aula. A caixa repleta de pirulitos será entregue a um aluno, que dará início à dinâmica. Ao mesmo tempo, o professor colocará a música e pedirá para que os alunos passem a caixa um para os outros, sucessivamente, até que a canção pare. Neste momento, o aluno que estiver com a caixa nas mãos deverá retirar um pirulito, ler a questão e respondê-la. Se ele acertar, poderá ficar com o pirulito, caso não acerte, o pirulito deve ser devolvido à caixa para que outro colega tenha a possibilidade de responder. A dinâmica continuará até que todas as perguntas sejam respondidas.

Questões sugeridas:

1. Cite o nome de duas amigas da personagem Júlia.
2. Titi é o apelido da irmã de Júlia. Qual seu nome verdadeiro?
3. Qual o título do primeiro capítulo da obra?
4. Quantas anos tem a personagem Júlia?
5. Qual o nome do irmão mais velho de Júlia?
6. Qual o estilo musical preferido da personagem Júlia?
7. É possível perceber que Júlia sente vergonha da irmã mais nova? Por quê? Apresente um trecho da obra que comprove isso.
8. Quando a irmã mais nova nasceu, como Júlia se sentiu? Explícite.

9. O que Júlia e suas amigas estavam organizando na escola?

10. Apresente o nome de duas bandas de rock que Júlia costumava ouvir em seu quarto.

Atividade 8: Os alunos deverão responder a outras questões sugeridas pelo professor que indicam a reação e/ou percepção do aluno em relação à obra. As respostas das questões devem ser registradas em uma folha à parte e, posteriormente, anexadas ao *portfólio* de atividades.

Professor,

Estudos realizados em relação ao ensino de Literatura têm apontado para a relevância da leitura literária ser acompanhada pela reação/recepção do leitor em relação à obra (JOUVE, 2013), a fim de fazer emergir a sua subjetividade. Partindo desse pressuposto é que, abaixo, são sugeridas algumas questões que contribuam para expressão da subjetividade do jovem leitor de **Olhos azuis coração vermelho**.

Questões sugeridas:

1. O que sentiu ao ler os capítulos iniciais da obra? Por quê?

2. Você se identificou com a protagonista? Ou conhece alguém que seja parecido com ela? Explique.

3. Você compreende o sentimento de Júlia pela irmã? Argumente.

4. Você já sentiu vergonha de algo ou de alguém que faz parte de seu convívio? Justifique.

5. Fale a respeito da linguagem empregada pela autora. Você teve dificuldades em compreendê-la?

6. Surgiram dúvidas em relação ao vocabulário utilizado? Se sim, quais?

7. Você está gostando da leitura do texto? Quais são suas expectativas para os próximos capítulos?

8. A leitura até o momento apresenta semelhanças com a sua rotina de vida, como, por exemplo, a sua relação com a família, com os amigos? Justifique.

Atividade 9: A obra em estudo apresenta diversos intertextos, enriquecendo-a e proporcionando ao aluno contato com outros textos, a partir de letras de música de diversas épocas e autores, e da Literatura Brasileira. Entre os intertextos musicais apontados na obra estão a epígrafe com a música “Resposta”, da banda *Skank* (citada novamente na p.72; a música “Um minuto para o fim do mundo”, da banda de *rock* CPM 22, (p.15); versos do compositor Hebert Vianna (p. 15-16); a banda de *rock* Titãs (p. 21); a música da cantora Cher, “Do you believe in life after love?” (p. 48); a música de Roberto Carlos, “Como é grande o meu amor por você” (p.76). Além desses intertextos com a música, o romance também faz referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade, “Quadrilha”, na página 43. Tendo em vista que, no romance, o poema de Drummond é apenas citado, o texto² do poeta mineiro será entregue para que os alunos possam fazer a sua leitura integral. Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o poema, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados no texto.

2 Poema disponível em: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/> Acesso em: 25 jun. 2020.

Sobre o poeta Carlos Drummond de Andrade

Nasceu em Itabira (Minas Gerais), em 1902, vindo de uma família ligada às tradições dos povos (mineradores, fazendeiros) de sua região. Apesar de sua formação em Farmácia, dedicou-se ao jornalismo, vindo a ingressar no funcionalismo público mais tarde. Apesar de mineiro, fixou-se no Rio de Janeiro, onde faleceu em 1987. É considerado pela crítica como admirável prosador e poeta, destacando-se pela “[...] excelência da linguagem, elegante e correta, de grande riqueza e precisão vocabular” (CANDIDO; CASTELO, 2003, p.169). Sua poesia tem como características a imersão no ambiente do clima familiar, contendo fortes tradições e valores que são reflexos marcantes da formação e do temperamento de Drummond: “O tratamento dessa multiplicidade de temas e de motivos, de captação de dados e situações da realidade quotidiana, interiorizados para alimentar o sentimento do mundo que o poeta carrega consigo amadurece progressivamente desde os primeiros versos” (CANDIDO; CASTELO, 2003, p.170). A respeito de sua linguagem, Candido e Castello afirmam: “[...] uma linguagem poética inconfundível e quase inimitável, seca, precisa, direta, que não disfarça o objeto ou a coisa” (2003, p.171).

Entre as suas produções, destacam-se a prosa, a poesia e algumas traduções. Entre os livros de poesia *Alguma poesia* (1930), livro em que se encontra o poema “Quadrilha”, aqui em estudo; *Brejo das Almas* (1934); *Sentimento do mundo* (1940); *Poesias* (1942); *A Rosa do Povo* (1945), entre outras. Na prosa, destacam-se *Confissões de Minas* (1944); *O Gerente* (1945), *Contos de Aprendiz* (1951); *Passeios na Ilha* (1952); *Fala, Amendoeira* (1957); *A Bolsa e Vida* (1962), entre outras. Carlos Drummond de Andrade figura-se entre os mais importantes escritores brasileiros.

CANDIDO, A. CASTELLO, J.A. **Presença da Literatura Brasileira**. 13^a.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Vol.3.

Questões sugeridas sobre o poema:

1. Qual o tema do poema de Drummond?
2. Leia os três primeiros versos do poema de Drummond:

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.

Diferentemente dos demais versos, nos três primeiros não há uso da vírgula. Por que o autor escolheu não utilizar vírgulas? Justifique.

3. O único personagem do poema “Quadrilha” que é apresentado apenas pelo sobrenome é J. Pinto Fernandes e não pelo nome, como os demais: Teresa, Raimundo, Maria,

Joaquim e Lili. Em sua opinião, por que o autor utilizou essa estratégia?

4. O poema narrativo caracteriza-se como a manifestação literária em verso na qual se realiza a narração ficcional de fatos ou de ações, contendo traços dramáticos, cômicos ou sérios, ou seja, conta uma história por meio de versos, rimas, trocadilhos, etc. A partir dessa definição, é possível afirmar que o poema de Drummond pode ser classificado como um “poema narrativo”. Por quê?

5. O título do poema faz referência a uma dança popular tradicional nas festas juninas brasileiras. A que se pode atribuir o uso desta referência para intitular o poema?

6. Considerando que a única personagem que não amou, Lili, foi a única que se casou, qual o ponto de vista do eu-lírico sobre o casamento? Argumente.

Atividade 10: A partir da análise do poema, que faz intertexto com o romance, apresentar o conceito de intertextualidade, a fim de levar os alunos a compreenderem a importância deste conceito para a compreensão global da obra. Para tanto, sugerem-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido gerados por este recurso formal adotado pela autora que, por sua vez, propicia que percebam a diferença entre o texto literário e o não literário.

Refletindo sobre o conceito de Intertextualidade...

Quando se fala em discurso, é importante estabelecer, primeiramente, que o discurso nunca é totalmente autônomo, pois segundo Blikstein: “[...] o discurso não é falado por uma única voz, mas por muitas vozes, geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço” (2003, p.45). Assim, para compreender um texto é necessário saber que todo texto possui diversas vozes, às vezes distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, que falam e podem se polemizar, produzindo o diálogo com outros textos; pressuposto denominado polifonia.

Dito isso, pode-se dizer que a intertextualidade ocorre quando um texto estabelece uma relação com outro texto (intertexto) produzido anteriormente e que faz parte da memória social de uma coletividade. Identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende, e muito, do conhecimento do leitor e do seu repertório de leitura. Podemos facilmente perceber a intertextualidade quando o autor recorre a outros textos, com explicitação da fonte. Além do conhecimento do texto-fonte ser necessário, a retomada de texto(s) em outro(s) texto (s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos. A intertextualidade pode se apresentar implícita ou explicitamente. Quando é explícita há a citação do texto-fonte. É o caso da epígrafe, texto de abertura que introduz um assunto; geralmente ela aparece nas primeiras páginas e sintetiza a filosofia e/ou complementa a mensagem que o autor deseja transmitir. A citação é outro exemplo de intertextualidade explícita: é a inclusão do discurso de outro num texto de maneira explícita e referenciada. Já quando é implícita, não há indicação do texto-fonte e o leitor precisa acessar o seu repertório de leitura para construir os sentidos do texto. A alusão ou referência é uma citação ao texto de outro por meio de insinuações. Também a paráfrase, outro exemplo de intertextualidade implícita, consiste na apropriação de um texto ou parte dele explicitamente, com outras palavras, sem que a ideia original seja alterada. Já a paródia é o texto original retomado de forma que seu sentido seja alterado. Normalmente, a paródia apresenta um tom crítico, muitas vezes marcado por ironia. Podemos dizer que a paródia é a intertextualidade das diferenças e a paráfrase, a intertextualidade das semelhanças.

BLIKSTEIN, Izidoro. Intertextualidade e polifonia. In: *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2a. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p.45-48.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007. p.75-95.

Questões sugeridas:

Relações entre o poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, e o romance **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian.

1. De que modo a referência ao poema de Drummond contribui para a expressão dos sentimentos da personagem Julia?

2. Que relação é possível estabelecer entre a temática abordada no poema e no romance **Olhos azuis coração vermelho**?

3. Em seu poema, Carlos Drummond de Andrade aborda relações amorosas que não deram certo. Trace um paralelo com as relações amorosas apresentadas pela obra lida.

4. Em sua opinião, que personagem da obra de Jane Tuti- kian seria semelhante a Lili, personagem de Drummond que não amava ninguém. Por que você chegou a essa conclusão?

5. Júlia era uma conhecedora de textos literários. Por que é possível fazer essa afirmação?

Atividade 11: O professor deve propor aos alunos que realizem uma pesquisa sobre os intertextos apresentados pela obra lida. Esta atividade deverá ser realizada em grupos de 4 pessoas. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extra- classe) cada um dos intertextos (indicados abaixo), cujo obje- tivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com **Olhos azuis coração vermelho**, mas sobretudo veri- ficar os efeitos de sentido que esses intertextos geram na obra. Para tanto, cada grupo deve produzir uma apresentação em slides, de modo a socializar com os demais colegas no próximo encontro. O professor mediará as apresentações podendo fazer perguntas, questionamentos. Os grupos deverão registrar esta atividade em folha à parte e inserir no *portfólio*.

Grupo 1: “Resposta”, banda *Skank*

Instruções: o grupo deverá pesquisar a letra, o ano de lançamento da música e a produção artística da banda Skank. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos dos integrantes da banda, letra da música,

capa de álbuns, etc. Nas considerações finais, o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam. Para isso, poderão fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 2: “Um minuto para o fim do mundo”, banda CPM22

Instruções: o grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música e a produção artística da banda CPM22. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos dos integrantes da banda, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam. Para tanto, poderão fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 3: “Como é grande o meu amor por você”, de Roberto Carlos

Instruções: o grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música, a biografia e a produção artística do cantor Roberto Carlos. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos do cantor, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam, podendo fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 4: “Do you believe in after love?”, cantora Cher

Instruções: O grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música, a biografia e a produção artística da cantora Cher. Como se trata de uma música internacional, os alunos poderão solicitar auxílio ao professor

de Língua Inglesa. Em seguida, deverão inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos da cantora, letra e tradução da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais, o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam, podendo fazer uso do canal *Youtube*.

Grupo 5: “Busca vida”, banda Paralamas do Sucesso

Instruções: O grupo deverá pesquisar a letra da música, o ano de lançamento da música e a produção artística da banda Paralamas do Sucesso, dando destaque ao cantor Hebert Vianna, diretamente citado na obra. Em seguida, deverá inserir essas informações no *power point*, fazendo uso de fotos dos integrantes da banda, letra da música, capa de álbuns, etc. Nas considerações finais, o grupo deverá expor uma breve análise sobre a canção e os efeitos de sentido produzidos na obra lida. Para finalizar, o grupo deverá apresentar o clipe da canção para que os demais alunos ouçam, podendo fazer uso do canal *Youtube*.

Professor,

Você poderá fazer um sorteio dos intertextos para cada grupo, bem como estipular a ordem das apresentações. Atente-se ao fato de que será necessário o uso de diversos recursos multimídia (computador, Datashow, caixa de som), que deverão ser providenciados antecipadamente.

Atividade 12: Em seguida, todo o grupo deverá responder oralmente algumas questões sobre os intertextos presentes na obra, com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a obra e o conceito de intertextualidade.

Questões sugeridas:

1. A partir da leitura e da análise da letra da música “Um minuto para o fim do mundo”, que é citada na página 15 do romance, responda: Por que a personagem escolhe ouvir a música na situação narrativa apresentada pela obra? A música,

de alguma forma, amplia experiências e/ou sentimentos que Júlia estava vivenciando?

2. Na epígrafe, a autora faz uso de versos referentes à música “Resposta”, de Skank. Que outros efeitos de sentido, não destacados pelo grupo, é possível estabelecer?

3. A partir da leitura do verso “Desfaz o vento o que há por dentro deste lugar que ninguém mais pisou”, comente quais sensações e/ou sentimentos ele desperta em você.

4. O trecho da canção de Herbert Vianna é citado por uma amiga de Júlia que deixa os trechos registrados em seu caderno. Por que Tuca teria feito a escolha dessa música para deixar registrado no caderno da amiga?

5. Relacione a letra da música da cantora Cher com a situação narrativa apresentada no romance (página 48).

6. A referência à música de Roberto Carlos é feita em um momento muito importante da narrativa, quando Titi, juntamente com as demais crianças com Síndrome de Down, cantam a música em homenagem a seus familiares e demais presentes na apresentação da escola. Releia esta passagem (páginas 75 e 76) e escreva sobre como a música contribui para expressar este momento da narrativa.

8. Em sua opinião, se a obra de Jane Tutikian fosse produzida hoje, em 2020, a autora faria uso de outro estilo musical no lugar do rock? Se sim, que estilo ela proporia? Argumente.

9. A grande maioria dos intertextos apresentados na obra são referentes a letras de música. Em sua opinião, por que a escritora fez essa escolha?

10. Para refletir: que músicas você traria para o romance e em que momento da vida da protagonista você as acrescentaria? Por quê?

Primeira Interpretação Sob o olhar da personagem

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Verificar a apreensão global do leitor sobre a obra.
- Produzir uma resenha crítica sobre a obra lida.

Atividade 13: Solicitar que os alunos produzam uma resenha crítica sobre a obra, **Olhos azuis coração vermelho**, considerando as especificidades do gênero textual. A resenha poderá conter no mínimo 20 e no máximo, 30 linhas. Conforme Cosson (2007), essa atividade deverá ser realizada em sala de aula. O texto deverá ser entregue e avaliado pelo professor e, posteriormente, inserido ao *portfólio* de atividades.

Professor,

Esta etapa é importante para a apreensão global da obra pelo aluno. Este é o momento em que o aluno terá a oportunidade de externar a sua opinião sobre o que leu, como afirma Cosson (2011, p.84): “[...] o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel”. O texto deve ser corrigido, verificando a análise linguística e se o aluno obedeceu às especificidades do gênero em questão. Em caso de necessidade, o aluno fará a reescrita do texto e, em seguida, a atividade deve ser anexada ao *portfólio*.

Por dentro do gênero textual: Resenha Crítica

A resenha é um texto discursivo que combina apresentação das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.), com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade. Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam juízos de valor, oferecendo ao leitor uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por esse motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

Esse tipo de texto encontra-se em diferentes contextos de circulação, como em revistas semanais, jornais diários, portais da internet, *sites*, *blogs*. O perfil dos leitores varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram ler resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos de livros, filme, etc. Por isso, o público leitor apresenta uma característica em comum: deseja não só a descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade. A linguagem utilizada será influenciada pelo público-leitor a que ela se destina.

A estrutura da resenha associa, portanto, informações, argumentos e juízos de valor:

– O título deve informar o leitor sobre o tema da obra. A identificação do autor da resenha (pode vir antes do texto ou depois do final).

– A Introdução apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. O autor traz informações básicas (título, autor, editora, número de páginas, etc.). Entre essas informações uma descrição resumida do conteúdo da obra. O autor também pode inserir juízos de valor.

– No desenvolvimento há a expansão do contexto mais geral da obra resenhada, o que significa a inserção de mais ponderações/avaliações sobre a obra. O resenhista pode, por exemplo, trazer uma outra obra para comparar, sendo que as considerações apresentadas são sustentadas pelo juízo de valor, bem como pela utilização de argumentos que assegurem esta avaliação sobre a obra e orientem o leitor sobre sua qualidade.

– A Conclusão da resenha é a reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In: **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p. 246-249.

Quinta etapa: Contextualizações

Olhos azuis coração vermelho sob outra perspectiva

Duração: 04 aulas

Objetivos:

- Aproximar a obra ao tempo presente da leitura.
- Relacionar temas abordados no romance ao contexto atual do aluno, objetivando a sua humanização.

- Refletir sobre a crítica existente sobre o romance de Jane Tutikian, de modo a que favoreça a ampliação do horizonte de leitura da turma.

Caro professor,

Segundo Cosson, a Contextualização é “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (2011, p.86). Sendo assim, serão abordadas três Contextualizações, a saber: a Presentificadora, a Temática e a Crítica. Ainda segundo Cosson (2011), a Contextualização não pressupõe registro escrito. Por isso, os alunos poderão levar as informações encontradas em cada uma das atividades solicitadas para a sala de aula e o professor poderá mediar uma roda de conversa para exposição do tema e das pesquisas, suscitando reflexão e debate.

Atividade 14: Nesta etapa, sugere-se que a turma seja dividida em três equipes e cada uma ficará responsável pela realização de uma Contextualização. Professor, você poderá levar a turma ao laboratório de informática para que se inicie a realização das pesquisas e combinar que elas poderão ser finalizadas extraclasse. Além disso, faz-se importante explicitar que as contextualizações serão socializadas na aula seguinte. Professor, você pode solicitar a elaboração de *slides* ou cartazes para a exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos. Após cada apresentação, é relevante oportunizar espaço para perguntas, discussões e/ou dúvidas sobre os temas abordados.

Professor...

Considerando que para as apresentações os grupos utilizarão cartazes ou *slides* que serão expostos para o restante da turma, o professor poderá chamar à atenção para o tamanho das letras, imagens, gráficos, etc., de modo que as informações possam ser compreendidas. Exemplo: as frases devem ser claras e curtas remetendo ao conteúdo a ser explanado e conter um título que desperte a atenção do leitor.

a) Contextualização Presentificadora: Refere-se à relação do texto com o presente atual, uma vez que “[...] busca a

correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2011, p.89).

Grupo 1: Propor aos alunos que realizem uma pesquisa sobre o dia 21 de março, que é considerado o dia Mundial do indivíduo com Síndrome de Down: sua origem, atividades realizadas por ONGs, escolas, importância da data para dar visibilidade ao indivíduo com Síndrome de Down; atuações sociais das pessoas com Síndrome Down; preconceitos enfrentados; eventos que acontecem no Brasil e no mundo que divulguem a data; etc. O grupo poderá trazer nos cartazes ou nos *slides* imagens, fotos, dados estatísticos, gráficos, entre outros elementos que considerar relevante.

b) Contextualização Temática: Aborda os temas trazidos pela obra, a fim de que o leitor interaja ainda mais com o texto em estudo. Cabe ressaltar, porém, que é preciso manter o foco sobre a obra e não apenas em sua temática, conforme adverte Cosson: “[...] é preciso não fugir da obra em função do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás [...]” (2011, p.90).

Grupo 2: Uma das temáticas presentes na obra é a menstruação, que leva a personagem protagonista a refletir sobre o mundo à sua volta. Considerando este tema, solicitar aos alunos que pesquisem na internet, artigos científicos que falem sobre esse processo natural da vida da mulher, bem como sobre mitos e verdades que percorrem o tema: mudanças físicas e psicológicas, idade em que ocorre, como o tempo era abordado antigamente, etc. Sugerir, também, pesquisa sobre a puberdade masculina, considerando as mudanças físicas, psicológicas, comportamentais, etc. De modo a ampliar o assunto e suas referências, os alunos poderão pedir auxílio ao professor de Ciências, que poderá indicar *sites* e livros sobre o referido tema. Neste momento, a atividade ganha uma

característica interdisciplinar, o que contribui para a expansão do conhecimento produzido pelo aluno.

c) Contextualização Crítica: “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra. [...] A contextualização crítica é, assim, a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma (2011, p.88-89)” (COSSON, 2011, p. 88).

Grupo 3: Solicitar aos alunos que, no laboratório de informática, iniciem a pesquisa de resenhas críticas, ensaios e/ou dissertações na internet, que abordem a recepção crítica do romance Olhos azuis coração vermelho. Como sugestão, solicite aos alunos que pesquisem sobre as seguintes produções científicas: “Outras alteridades: apresentação”³, de Alessandra Santa Soares e Barros e Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva (2018); “Vermelho da cor do sangue, azul da cor do céu”⁴, de Juliana Santos (2018). Professor, para a compreensão de ambos os artigos a sua mediação é necessária, por se tratar de textos de teor acadêmico.

Segunda Interpretação A obra e o contemporâneo

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Oportunizar a leitura específica de um aspecto relevante da obra.
- Estimular a criticidade dos alunos.

3 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 jun. 2020.

4 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n54/2316-4018-elbc-54-175.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

- Fomentar o respeito à diversidade, de modo que os alunos se posicionem e reflitam criticamente sobre o assunto.

Atividade 15: Solicitar que os alunos escrevam uma carta pessoal, compartilhando com Júlia experiências que também enfrentam em relação a ser “diferente” dos demais (cor da pele, cor e volume do cabelo, magro, gordo, usar óculos, orelha de abano, etc), os desafios em lidar com situações de preconceito, etc., seja no ambiente familiar, seja na escola ou entre os amigos. Esta carta deverá ser escrita individualmente e pode ser socializada posteriormente com o restante da turma. O objetivo desta atividade é aproximar os alunos da protagonista, considerando que na realidade e na ficção possuem a mesma faixa etária. Professor, atente-se para análise linguística do texto, bem como para as especificidades do gênero textual. Caso seja necessário, peça a reescrita e, depois, a inserção no *portfólio*. A carta pessoal deve conter no mínimo 15 e, no máximo, 30 linhas.

Por dentro do gênero textual: Carta pessoal

Desde muito tempo, o ser humano é condicionado a escrever cartas, ainda que hoje elas tenham se tornado obsoletas. O e-mail pode ser compreendido como uma carta *on line*, em que a principal função é a comunicação. As cartas pessoais, em específico, é um gênero textual que possibilita a comunicação interpessoal, podendo ser possível manter um relacionamento social e de amizade, ainda que à distância. As cartas pessoais, como o nome sugere, são informais e redigidas em primeira pessoa, sendo o assunto, normalmente, de ordem pessoal, sentimental ou íntima, possibilitando ao autor narrar, descrever ou até argumentar ao redigir uma carta pessoal. Quanto à linguagem, elas se definem de acordo com o nível de proximidade de seus interlocutores, sendo, em sua grande maioria, coloquial. Sua estrutura básica baseia-se em informações corriqueiras, como data e local, remetente, corpo do texto e despedida, ainda que seja por muitos consideradas ultrapassadas, há muitos que ainda fazem uso desse gênero textual.

FERNÁNDEZ, E.G; BAPTISTA, L.M; CALLEGARI, M.V.; REIS, M.A. (org).
Propostas de atividades com gêneros textuais – carta pessoal. In: *Gêneros textuais e produção escrita: teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: IBEP, 2012. p.48-49.

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Fornecer ao aluno o contato com mais uma obra literária que dialogue com a obra inicial lida **Olhos azuis coração vermelho**, de Jane Tutikian.
- Iniciar uma nova sequência de leitura literária.

Atividade 16: Esta etapa é o momento de ultrapassar os limites da obra lida. É na Expansão que o professor introduz a segunda obra para continuar o processo do letramento literário. Para tanto, selecionou-se a obra **Lua de Larvas**, da premiada autora Sally Gardner, publicada em 2012. Pertencente à Literatura Britânica Juvenil, a obra é narrada em primeira pessoa, com uma linguagem ágil e capítulos curtos, tal como a obra em estudo, **Olhos azuis coração vermelho**. O personagem principal Standish Treadwell é um jovem de 15 anos, dono de um olho de cada cor e que sofre com dislexia, doença caracterizada por uma dificuldade que o indivíduo apresenta em decodificar uma palavra, bem como no reconhecimento preciso e fluente da palavra, fazendo com que haja empecilhos em relação à fala, à escrita e à leitura. Assim como na obra de Tutikian, em que a narrativa é desenvolvida em 1ª pessoa, no romance de Gardner também é o protagonista que narra as suas próprias peripécias ao lidar com o mundo e com as pessoas, considerando a sua condição de dislexo.

O enredo possui como contexto uma sociedade distópica, pós Segunda Guerra Mundial, aproximadamente no ano de 1956. E é nesse contexto traumatizante e violento de pós-guerra que Standish tem que lidar com a adolescência e os conflitos escolares, contando apenas com a ajuda de seu avô (já que é órfão de pais) e do seu melhor amigo Hector,

ao contrário da personagem Júlia, que possui diversos amigos ao seu redor, bem como os pais para acolhê-la, apesar dos conflitos gerados pela superproteção dada a Titi. A narrativa é rica em metáforas e faz uso de *flashbacks*, o que exige maior atenção do leitor para compreender os fatos.

Em comparação com a obra de Tutikian, a realidade do personagem Stan é mais cruel se comparado aos problemas enfrentados por Júlia. No entanto, o romance de Gardner aborda aspectos muito relevantes que farão que o aluno, após a leitura de **Olhos azuis coração vermelho**, mergulhe em um enredo que apresenta uma outra realidade que desafia e faz refletir sobre a condição de pessoas que possuem necessidades especiais e que, principalmente, têm que aprender a conviver com esta condição em um momento bastante complexo de suas vidas que é a adolescência.

Um fato curioso é que a autora Sally Gardner também possui o diagnóstico de dislexia. Gardner é escritora e ilustradora infantil; com sua produção **Lua de Larvas** foi ganhadora da Medalha Carnegie Medal e do Costa Book Awards, dois importantes prêmios do exigente mercado editorial da Literatura de Língua inglesa, no ano de 2013.

Professor,

Para que os alunos saibam mais sobre a autora, apresente a entrevista disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/sally-gardner-salva-%E2%80%A8pela-dislexia/> Acesso em: 15 jul. 2020.

E sobre o livro Lua de larvas, apresente o artigo publicado pelo crítico João Luís Ceccantini, no jornal Folha de São Paulo, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/03/1429191-critica-denso-e-eletrizante-romance-faz-vibrante-defesa-da-diferenca.shtml> Acesso em: 15 jul. 2020.

Professor:

Durante esta etapa, espera-se que haja a ultrapassagem do limite do texto literário inicial para outros textos. A obra escolhida para a expansão contempla a necessidade nesta etapa do letramento literário, que é de traçar semelhanças e divergências entre as obras. A expansão é, portanto, essencialmente comparativo, pois, segundo Cosson, “[...] trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seu ponto de ligação” (2011, p.95). Por esta razão, a obra selecionada, **Lua de Larvas**, é uma boa indicação no que diz respeito à semelhança temática com a obra de Tutikian, **Olhos azuis coração vermelho**. Além disso, é importante considerar que o trabalho com a Expansão possibilitará a continuação do letramento literário, que não se encerra quando findada a leitura de uma obra literária.

Considerações Finais

A formação de leitores, sobretudo literários, na era contemporânea, tem sido um desafio, uma vez que a leitura do texto literário, como prática escolar, tem sido paulatinamente apagada, entre outros motivos, pela falta de uma metodologia que proporcione ao aluno experienciar o universo da Literatura, de modo amplo e formativo. Não por acaso, é que nas últimas quatro décadas tem havido uma intensa discussão a respeito da Literatura e sua educação; na maioria das vezes, a reflexão recai sobre propostas metodológicas. É o caso de Bordini e Aguiar para quem a metodologia deve servir de suporte para a prática escolar, a fim de estabelecer uma “[...] finalidade para aprender” (1993, p.41). Para tanto, antigas práticas devem ser deixadas de lado, principalmente o uso instrumental da Literatura para o ensino da Língua Portuguesa.

Não se trata, evidentemente, de uma tarefa fácil quando o assunto diz respeito ao ensino de Literatura, pois são muitos os desafios a serem enfrentados. Apesar disso, compreende-se que para que a Literatura possa, efetivamente, contribuir para a formação do leitor crítico e atuante na sociedade, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido na escola seja feito de forma planejada. Ou seja, que exista um trabalho estruturado por meio de objetivos e de uma metodologia de ensino que atenda às especificidades da obra e também às necessidades

dos alunos. Trata-se, portanto, de atividades que viabilizem a formação de um leitor que seja capaz de ler e compreender de modo integral o texto literário, a fim de reconhecê-lo como fonte de conhecimento e humanização.

Na expectativa de propor um trabalho que busque promover a educação literária, é que esta pesquisa visou a sistematizar uma prática de letramento voltada para o texto literário, bem como propor a discussão de temas relevantes na sociedade atual e que permeiam o contexto escolar, de modo a promover “[...] o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017, p.10). Compromissos que compreendem uma das competências gerais da educação básica, segundo a **Base Nacional Comum Curricular**, mas antes já indicados pelos demais documentos oficiais, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (BRASIL, 2010) e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2013).

Deste modo, a relevância da Literatura, constituída pela força da palavra e plena de saberes sobre o homem e o mundo, é que norteou o percurso da construção deste material didático, que se propôs a refletir sobre a Literatura como instrumento de humanização e formação do indivíduo, delineando caminhos para atingir a este propósito, por meio da adoção de uma sistematização para o ensino de Literatura, fortalecendo o papel do docente como mediador entre o texto literário e o aluno, trazendo à tona a importância da reflexão e discussão sobre temáticas contemporâneas em sala de aula e tomando como prática ativa o letramento literário, como caminho a ser percorrido para chegar à Educação Literária que, por sua vez,

possibilita a formação de leitores críticos, perenes e conscientes sobre a realidade à sua volta.

Referências

BALÇA, A.; AZEVEDO, F. (Orgs.). Educação literária e formação de leitores. *In: Leitura e Educação Literária*. Lisboa: PACTOR, 2016. p.03-13.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 22 de dez. 2017, p.9.

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

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

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

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. *In*: ECO, U. **Sobre a Literatura**. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003. p.9-21.

GARDNER, S. **Lua de larvas**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

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

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, C. M. Educação em direitos humanos: anotações sobre educação inclusiva e literatura a partir de *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 60, p.233-253, ago. 2020.

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

SANTOS, J. Vermelho da cor do sangue, azul da cor do céu. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 54, p. 175-191, maio/ago. 2018.

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

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

**CONTOS DE FADAS CONTEMPORÂNEOS
E LETRAMENTO LITERÁRIO: UM TRABALHO
COM CONTOS DE MARINA COLASANTI**

*Contemporary fairy tales and literary literacy: a work with
tales by Marina Colasanti*

Vanessa Socio de Assis
Nerynei Meira Carneiro Bellini
Kátia Rodrigues Mello Miranda

Considerações iniciais

Este capítulo, como os anteriores, apresenta a síntese de alguns aspectos da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS/UENP, com término em 2020, sobre as práticas de letramento literário, com base na aplicação de estratégias de ensino e o objetivo de difundir a literatura fantástica, que culminou com uma proposta didática sobre leitura literária de narrativas de Marina Colasanti.¹

Para tanto, procedeu-se em sala de aula à abordagem de leitura e análise de textos literários fantásticos, mais especificamente dos contos maravilhosos “A moça tecelã”, “A primeira só” e “Entre a espada e a rosa”, escritos por Marina Colasanti. Em geral, os contos da autora são repletos de personagens e situações maravilhosas, sendo, portanto, caracterizados como contos de fadas contemporâneos.

A pesquisa teve como problemática o desinteresse dos alunos pelos textos literários, havendo, assim, a intenção de

1 A dissertação completa está disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-prog/pos-graduacao/stricto-sensu-mestrado-e-doutorado/mestrado-profissional-em-letras/dissertacoes-defendidas-3/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16295-vanessa-socio-de-assis/file>. O produto didático está disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-5-2018-2020/16313-vanessa-socio-de-assis-1/file>.

buscar estratégias para dirimir essa dificuldade, comum a muitos professores da educação básica. A escolha pela literatura fantástica se deve ao encantamento que ela gera, o que, conseqüentemente, produz no leitor o interesse por obras dessa natureza. Seguindo a linha de reflexão de Bordini e Aguiar (1993, p. 18), a formação do leitor fez parte da pesquisa, no que se refere à oferta de um texto “próximo à realidade do leitor, que levante questões significativas para ele”. Sob esse prisma, a literatura fantástica aproxima-se da realidade do aluno, uma vez que desperta seu interesse e fomenta sua imaginação. Como afirma Held (1980, p. 23), “um caráter incontestável da obra fantástica é precisamente ter sido criada, imaginada pelo espírito do autor. A obra fantástica – bem como qualquer outra – é, ao contrário, a obra imaginável”. Assim, é possível encontrar em obras literárias fantásticas uma relação com o real, o que faz com que o leitor se projete em cenas fantasiosas e misteriosas. A esse respeito, a autora reflete:

O irreal do fantástico seria mesmo um irreal? O fantástico nos tocaria, a obra fantástica encontraria leitores, se não reunissem aspirações, necessidades, experiências que também trazemos em nós, em graus diversos, talvez obscuros e semi-ignorados, mas, no entanto, bem reais? (HELD, 1980, p. 25)

A partir dos contos selecionados, buscou-se proporcionar aos estudantes o conhecimento de aspectos da literatura fantástica, conferindo-lhes a capacidade de reconhecer os traços maravilhosos nas obras e nos personagens selecionados para a intervenção, assim como a reflexão sobre suas características e ações. Em síntese, o trabalho, que se efetivou no âmbito da Educação Básica do Estado do Paraná, com alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II,

baseou-se no letramento literário, suscitando reflexões sobre as especificidades da literatura fantástica e dos personagens que nela figuram.

Com o intuito de apresentar aspectos inerentes à pesquisa realizada, bem como à prática do produto educacional, este texto se divide em três partes. A primeira, traz o delineamento e discussão de conceitos e ideias fundamentais à temática proposta, como o letramento literário na escola, a formação do leitor de textos literários e a função da literatura e seu papel na formação de leitores mais reflexivos e críticos. Também são expostos conceitos e teorias referentes à literatura fantástica, ao maravilhoso e à personagem fantástica, suas características e funções no texto narrativo.

A segunda seção reflete sobre os contos de fadas, por meio de conceitos teóricos e diferenciações entre os contos tradicionais e contemporâneos. Há, ainda, uma breve apresentação da autora Marina Colasanti e aspectos como a temática e a linguagem utilizada em sua obra, bem como sua relação com o maravilhoso. Também nesta segunda seção são analisados os três contos de Colasanti, “A moça tecelã”, “A primeira só” e “Entre a Espada e a Rosa”.

Na terceira seção, discute-se a problemática encontrada na sala de aula e expõe-se a proposta de intervenção, elaborada com base no Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) e nos procedimentos da Sequência Básica, propostos por Cosson (2014).

Formação do leitor, fantástico, maravilhoso, personagem e conto de fadas

A leitura proporciona a construção de múltiplos significados, fazendo com que as mais diversas possibilidades estejam ao alcance do leitor, que deve estar aberto aos sentidos a serem apreendidos no texto, buscando compreendê-los,

mesmo sem aceitá-los. Nessa direção, Candido (1995, p. 175) afirma que a literatura é “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Por esse motivo, o trabalho com a literatura, em sala de aula, deve ultrapassar os esquemas teóricos e encontrar no texto a base para a formação de leitores críticos e capazes de construir sentidos a partir de suas leituras.

Nesse viés, Bordini e Aguiar (1993, p. 15) apontam para a plurissignificação do texto literário, o que permite “leituras diversas, justamente por seus aspectos em aberto”. O texto literário proporciona, ainda que dentro de alguns limites semânticos, uma interpretação mais livre do texto lido, o que o diferencia do texto não literário:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15)

É uma das importantes funções da escola proporcionar aos alunos oportunidades de adquirir conhecimentos múltiplos, nas diversas áreas de atuação contempladas pela instituição. Entre tais saberes encontra-se o literário e, como exposto por Paiva (2012, p. 18), “sabe-se que a escola é, para grande parte da população brasileira, a única possibilidade de acesso a livros didáticos e literários”. É comum observar essa realidade nas salas de aula, uma vez que, devido a fatores culturais, sociais e econômicos, entre outros, o acesso aos textos literários é restrito e sua leitura é pouco promovida e estimulada pela família e por pessoas próximas aos estudantes. A não

familiaridade do aluno com o texto literário gera, consequentemente, o desinteresse, o que pode se justificar, entre outros fatores, pelo modo como a literatura tem sido trabalhada na escola, muitas vezes, utilizando os textos literários como mero pretexto para ensinar outros conteúdos.

As **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná** (PARANÁ, 2008) apontam para a importância de se pensar, sistematicamente, ter ideias constantes sobre os desafios encontrados para que o ensino da literatura seja efetivo em sala de aula, o que, certamente, conduz a reflexões sobre questões existentes no meio escolar, especialmente no que se refere aos processos que envolvem a leitura nos tempos atuais:

Refletir sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura implica pensar, ainda, as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade. Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê (PARANÁ, 2008, p. 48)

É preocupante que, atualmente, mesmo com a rapidez com que os alunos têm acesso à informação e, considerando o modo como a utilizam na sala de aula, exista esse “crescente analfabetismo funcional”, o que faz com que o professor tenha cada vez mais dificuldade para desenvolver estratégias e atividades que promovam a prática da leitura de obras literárias. Tendo em vista esse cenário, o trabalho realizado partiu da

tentativa de utilizar temas e ferramentas contemporâneas para incitar o interesse dos alunos, acionando conhecimentos prévios, a fim de que a obra literária fosse abordada de forma eficiente na sala de aula, por meio de sua associação com temáticas instigantes aos alunos, como questões identitárias e conflitos psíquicos.

Como mencionado, a pesquisa e a proposta didática que dela resultou tiveram a finalidade de formar leitores e, para tanto, foram selecionados textos literários do gênero fantástico, os quais propiciam ao leitor a sensação de que acontecimentos considerados irrealis podem ser concebidos como possíveis e reais; é justamente aí que reside a força do fantástico: nas múltiplas possibilidades a que se tem acesso na leitura de seus textos. Held (1980) define brevemente o fantástico como “o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável; o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito” (HELD, 1980, p. 24). Sob esse ponto de vista, a autora discorre ainda, de modo mais detalhado, sobre o que a obra fantástica é capaz de realizar:

Assim, a narração fantástica reúne, materializa e traduz todo um mundo de desejos: compartilhar da vida animal, libertar-se da gravidade, tornar-se invisível, mudar seu tamanho e – resumindo tudo isso – transformar à sua vontade o universo: o conto fantástico como realização dos grandes sonhos humanos, sonhos frequentemente retomados pela ciência (HELD, 1980, p. 25)

Todorov (1992), partindo da defesa do fantástico como um gênero narrativo e, portanto, aglutinador de outras modalidades afins, aponta para distinções entre o fantástico, o estranho e o maravilhoso, sendo este último a base para a

pesquisa em questão. Nas narrativas maravilhosas, a personagem heroica e o leitor mantêm certa oscilação entre a explicação natural e o sobrenatural nos fenômenos ocorrentes. Os acontecimentos são aceitos, de certo modo, como óbvios, sem causar sentimentos como medo e surpresa ao longo da narrativa.

A partir da constituição e da função do gênero fantástico e, mais especificamente, do maravilhoso, é possível perceber que sua presença no ensino escolar tem muito a contribuir para a formação de leitores, bem como para o ensino da literatura em sala de aula, visto que os textos fantásticos têm tido considerável aceitação por parte dos leitores em idade escolar, ultrapassando esse limite etário e conquistando leitores de todas as idades, devido aos traços insólitos presentes nas obras do gênero. Tais aspectos são responsáveis por permitir ao leitor diversas e livres interpretações, dando-lhe a possibilidade de vivenciar experiências impossíveis no âmbito do mundo real, a partir do olhar que lança sobre o texto: “Onde está o fantástico? Em todo lugar e em nenhum lugar. Depende, de algum modo, do ângulo de vista do espectador, do leitor” (HELD, 1980, p. 59).

Os textos selecionados para a pesquisa pertencem ao gênero conto de fadas contemporâneo, o qual, por sua vez, é um bom exemplo da ocorrência do maravilhoso, uma vez que, nesse tipo de texto, é comum a existência de personagens com poderes mágicos, animais com características humanas, objetos como bonecos que ganham vida, entre outros, apresentados de modo natural:

Relaciona-se geralmente o gênero maravilhoso ao do conto de fadas; de fato, o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa:

nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para citar apenas alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o estatuto do sobrenatural (TODOROV, 1992, p. 60)

Os contos de fadas seguem uma estrutura própria do gênero; no entanto, em seu âmago, eles se relacionam, de forma estreita, com os contos maravilhosos, compartilhando a ocorrência de elementos sobrenaturais, construídos com base em uma atmosfera mágica e fantasiosa, o que se explica pela presença constante de diversos elementos que contribuem para a manutenção do pensamento mágico nos referidos contos.

Nos contos de fadas, as personagens têm como função representar a relação entre o bem o mal e o triunfo da bondade sobre a maldade. Ocorre considerável verossimilhança com relação a acontecimentos e pessoas reais. Por meio da utilização de poderes ou objetos mágicos, as personagens dos contos de fadas trazem à história a ideia de conquista do que é desejado, que, geralmente, se manifesta na busca pela realização e felicidade.

Em suma, conclui-se que, por meio da verossimilhança que marca os textos pertencentes ao gênero conto de fadas, ocorre a aproximação das histórias com o leitor e com sua realidade. Nessa esteira, Bellini (2017, p. 101) afirma que “o verossímil é entendido como um artifício literário que promove uma correspondência com o mundo real, empírico, sempre no ‘plano do parecer’”. Esse artifício atua no sentido de gerar uma identificação do leitor com o texto e com as situações vividas por seus personagens, o que permite que o leitor se projete na narrativa lida e encontre nela paralelos com suas próprias experiências e vivências.

Os contos de fadas contemporâneos de Marina Colasanti, selecionados para o trabalho, pertencem a esse universo maravilhoso e, por meio da linguagem poética, carregam em suas histórias e em suas personagens os simbolismos e sentidos típicos desse gênero. As narrativas tratam de temas universais como o amor, o medo e os anseios humanos, o que explica o encantamento e a identificação dos leitores com esses textos.

Proposta de intervenção pedagógica: objetivos e caminhos escolhidos

Tendo em vista que a problemática sobre o ensino de literatura na escola gira em torno da não motivação de leitura literária adequada aos alunos, bem como do uso do texto literário como pretexto para o ensino da língua e a execução de exercícios de gramática, é possível concluir que tais fatores geram o desinteresse dos alunos pela literatura. Assim, cabe ao professor buscar alternativas para atingir efetivamente o objetivo de trabalhar com o texto literário de forma interessante e significativa. Nesse sentido, Geraldini (1984, p. 32) afirma que: “é necessário resgatar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio: o prazer de ler sem ter que apresentar ao professor e à escola o resultado desse prazer, que é a própria leitura”.

Na tentativa de superar as dificuldades encontradas quanto ao ensino de literatura na sala de aula, esta pesquisa teve como objeto de aplicação, conforme mencionado, a literatura fantástica, a partir dos contos “A moça tecelã”, “A primeira só” e “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti. Para proceder com a intervenção houve a opção pelo método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), e a Sequência Básica, de Rildo Cosson (2014), pelo fato de que os três estudiosos

consideram o ponto de vista e as possíveis interpretações do leitor. Nessa linha, Zilberman (1989) sistematiza:

Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo, nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade (ou, ao menos, seus setores mais esclarecidos), que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob este duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações. (p. 06)

O Método Recepcional tem como base os pressupostos da Estética da Recepção proposta por Jauss (1994) e é apontado por Bordini e Aguiar (1993) como uma alternativa metodológica. O método elaborado por elas é composto por cinco etapas: 1. Determinação do Horizonte de Expectativas; 2. Atendimento do horizonte de expectativas; 3. Ruptura do horizonte de expectativas; 4. Questionamento do horizonte de expectativas; 5. Ampliação do horizonte de expectativas, os quais culminam na possibilidade da leitura e interpretação significativas do texto. Sobre a recepção, Bordini e Aguiar (1993) assinalam que:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto,

implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra. (p. 86)

Fica clara a valorização do aluno no Método Recepcional, permitindo que, ao partir dos conhecimentos do próprio aluno/leitor, ele se identifique e tenha maior interesse pela leitura literária. As cinco etapas desse método, se seguidas corretamente, permitirão que o aluno tenha seus horizontes de expectativas ampliados, expandindo, conseqüentemente, o seu conhecimento literário.

A Sequência Básica, sugerida e explanada por Cosson (2014), fornece as informações e bases necessárias para a realização de atividades de letramento literário. Segundo Cosson (2014)

Quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nós dizer a nós mesmos. Uma prática, em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário. (p. 46)

Conforme ressalta o autor, ao trabalhar com o texto literário, o professor precisa organizar suas atividades, a fim de que a leitura literária se torne significativa. A organização deve ser feita em sequências de atividades selecionadas para uma finalidade de ensino determinada. Cosson (2014) propõe a utilização de dois tipos de sequência: a básica e a expandida; no entanto, ressalta que ambas devem servir como exemplares e não como modelares, sendo “vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2014, p. 48). Na intervenção efetivada no trabalho em pauta optou-se por utilizar a sequência básica para o letramento literário, a qual se constitui por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O Método Recepcional e a Sequência Básica para o letramento literário têm em comum o cunho social e o objetivo de promover o interesse do aluno pelo texto literário – no caso, o fantástico –, visando à formação de leitores críticos e ativos na sociedade, que encontrem, no texto lido, significados que conduzam à transformação de seu meio social. Nessa perspectiva, o ensino da literatura em sala de aula cumprirá seu papel humanizador, exercendo influência sobre a vida do leitor e o meio social no qual está inserido.

Tendo como base as pesquisas realizadas e as metodologias selecionadas para atingir os objetivos, a proposta de intervenção teve como objetivo o trabalho com o texto literário insólito, o qual foi realizado por meio de atividades elaboradas com o intuito de que fizessem sentido para os alunos/leitores, despertando seu interesse pela literatura do maravilhoso. Lajolo (1993), sobre a importância do significado do texto trabalhado na escola, aponta:

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa

plenitude do sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior. (p. 62),

A proposta de intervenção baseou-se nos contos de fadas contemporâneos de Colasanti selecionados, assim como em outros textos a eles relacionados. Em linhas gerais, foi seguido o seguinte roteiro: 1 – Compreensão do universo maravilhoso; 2 – Definição do maravilhoso como gênero literário do qual emergem outros gêneros, como, por exemplo, os contos de fadas; 3 – Relação entre os contos maravilhosos e os contos de fadas; 4 – Relação entre contos de fadas tradicionais e contemporâneos; 5 – Análises dos contos de fadas contemporâneos de Marina Colasanti; 6 – Atividades finais sobre o Maravilhoso.

Durante toda a intervenção, as interpretações dos textos, em especial, dos contos de Marina Colasanti, bem como os textos e atividades selecionados, tiveram como ponto de partida os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos com relação ao texto literário insólito.

Sequência didática para o letramento literário: desenvolvimento e reflexões

Com relação à sequência didática para o letramento literário, organizada com fundamento na Sequência Básica de Letramento Literário, proposta por Cosson (2014), é relevante pontuar sobre a importância da aplicação desse material em sala de aula. A proposta de intervenção, como informado anteriormente, foi elaborada para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando as observações e sondagens realizadas preliminarmente, as quais serviram para diagnóstico da realidade e dos interesses da turma em questão.

Inicialmente, a seleção do insólito como tema para a pesquisa justificou-se pelo conhecimento prévio e interesse dos alunos por essa temática. Isso lhes proporcionou a motivação necessária para a sua participação efetiva nas atividades e para o sucesso da implementação da sequência.

Os principais textos literários trabalhados, a saber, os contos de fadas contemporâneos de Marina Colasanti, foram previamente elencados com base na intenção de pesquisa e no interesse dos alunos pelo maravilhoso, constatado por meio de sondagens e de atividades realizadas em momentos anteriores à implementação. Os demais textos selecionados relacionam-se aos contos de Colasanti quanto ao gênero ou à temática e foram trabalhados na etapa de motivação, assim como em diversas situações de conceituação, reflexão e realização de atividades.

A análise das atividades revela a apreciação dos alunos pelos aspectos insólitos presentes nos textos estudados. Durante as leituras e a realização das atividades, os estudantes mostraram-se interessados e participativos, tecendo comentários e realizando as atividades de modo comprometido. O questionamento sobre a avaliação e a atribuição de nota para a realização das atividades, situação comum entre os alunos em questão, sequer ocorreu, o que demonstrou que a proposta estava sendo vista como algo estimulante e não como algo obrigatório, ainda que fosse parte do conteúdo e tratada como tal.

A sequência didática dividiu-se em seis seções. A seção 1, intitulada “O maravilhoso: entendendo esse universo”, deu início à implementação da proposta, por meio da contextualização do aluno sobre o maravilhoso, bem como sobre o próprio projeto que estava sendo iniciado. Algumas obras foram apresentadas aos alunos, que conheciam e apreciavam algumas

delas, o que confirmou a validade da escolha do maravilhoso para a realização do trabalho.

A seção 2 tratou da definição do gênero maravilhoso, havendo o questionamento sobre o nível de conhecimento dos alunos, que afirmaram conhecer diversos elementos sobrenaturais que compõem o gênero; no entanto, nenhum deles tinha, até então, conhecimento da constituição do maravilhoso como gênero literário. Houve, então, a exposição oral de informações sobre o maravilhoso como gênero, a partir da exemplificação por meio de textos a ele pertencentes.

Na terceira seção, houve a conceituação dos contos maravilhosos e dos contos de fadas, partindo da explicação sobre as relações e as diferenças entre os gêneros, exemplificadas por meio de textos. Atividades como leituras e debates foram realizadas nessa etapa e, ao final, ao serem questionados sobre as semelhanças e diferenças essenciais entre contos de fadas e contos maravilhosos, os alunos demonstraram ter compreendido; nesse momento, as semelhanças e diferenças foram reafirmadas.

A Seção 4, intitulada “Compreendendo o conto de fadas tradicional”, teve início com uma exposição oral sobre o gênero, com enfoque no conto tradicional. Foram disponibilizados diversos contos de fadas tradicionais para que os alunos escolhessem um e o lessem com atenção. Após a leitura silenciosa dos contos por eles selecionados, os alunos puderam socializar com os colegas um breve resumo da história, bem como suas impressões sobre ela. Esse momento foi direcionado por meio de algumas perguntas, as quais foram respondidas oralmente pelos estudantes, evidenciando, de modo geral, que os contos de fadas são bastante conhecidos por eles, especialmente no que se refere às suas versões orais, contadas nas escolas desde a infância, e às adaptações dessas histórias para a TV e o cinema.

Na quinta seção, foram realizadas as análises dos três contos de fadas contemporâneos de Marina Colasanti. Surgiram outros textos, de gêneros diversos, cujo estudo enriqueceu o conteúdo e as atividades da proposta, por meio da intertextualidade. Os alunos participaram de diversas práticas, envolvendo as análises dos contos e de outros textos, como imagens e vídeos. Entre as atividades, têm-se como exemplos leituras, questionários e debates que confirmaram o interesse dos alunos pelo gênero e pelos textos que contêm características insólitas.

A sexta e última seção, propôs a prática de atividades sobre o gênero maravilhoso, tendo como finalidade fixar o conteúdo, bem como averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da implementação da proposta didática. As atividades envolveram análises dos aspectos maravilhosos presentes em adaptações fílmicas de textos literários e a produção de um texto coletivo, um conto de fadas contemporâneo, tomando como base os conhecimentos apreendidos e os contos analisados. Essa atividade exigiu o protagonismo dos alunos, no que se refere à pesquisa, produção e socialização das atividades. Durante o processo, foi possível perceber a motivação e o envolvimento dos estudantes, revelando o aprendizado significativo dos conteúdos trabalhados.

De modo geral, a implementação da proposta didática alcançou os objetivos pretendidos, no que se refere a promover o letramento literário por meio dos contos de fadas contemporâneos. Os elementos insólitos presentes nesses textos revelaram-se bastante interessantes a eles, uma vez que, em sua maioria, participaram ativamente das leituras e demais atividades utilizadas na intervenção.

Considerações Finais

A pesquisa empreendida e a proposta didática aplicada tiveram como objetivo promover o letramento literário de jovens leitores, o que se deu por meio da leitura e da análise de contos de fadas contemporâneos escritos por Marina Colasanti. Nessa experiência, o que se almejava era que os alunos tivessem contato com o universo maravilhoso e pudessem desfrutar dos encantos do pensamento mágico, sendo capazes, apesar do caráter insólito dos textos trabalhados, de estabelecer relações entre as histórias lidas e o mundo real, podendo identificar-se com as personagens e com as situações por elas vivenciadas, de maneira a atingir o propósito humanizador do texto literário.

Todos os elementos dessa proposta foram pensados para alcançar a finalidade de promover o letramento literário na sala de aula, visto o inegável valor da literatura para a formação social e individual do ser humano. O fantástico e o maravilhoso – representados pelos contos de fadas contemporâneos estudados – revelaram-se importantes elementos para a inserção do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, o que se deve, possivelmente, à apreciação dos alunos por histórias insólitas, permitindo que o processo de letramento literário, baseado em procedimentos metodológicos eficientes, ocorra com êxito e de modo significativo para os agentes nele envolvidos.

Referências

ASSIS, V. S. de. **Contos de fadas contemporâneos e letramento literário: um trabalho com contos de Marina Colasanti no 7º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras). UENP: Cornélio Procópio, 2020.

BELLINI, N. M. C. **O caleidoscópio de José J. Veiga**: narrativas do insólito. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2000. p. 10-13.

COLASANTI, M. A primeira só. In: COLASANTI, M. **Uma ideia toda azul**. Rio de Janeiro: Nórdica. 1979. p. 47-50.

COLASANTI, M. Entre a espada e a rosa. In: COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992. p. 23-27.

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

GERALDI, J. W. Práticas da leitura de textos na escola. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, ano 3, n. 3, p. 25-33, Campinas, 1984.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

JAUSS, H. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ESTUDO DA OBRA EM QUADRINHOS TRÊS SOMBRAS, DE CYRIL PEDROSA, E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

*Study of the graphic novel “Três sombras” by Cyril Pedrosa,
and the student-reader’s education*

Sandra Vaz de Lima
Nerynei Meira Carneiro Bellini

Considerações Iniciais

Este capítulo, assim como os anteriores, apresenta, de modo breve, alguns aspectos da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede, PROFLETRAS/UENP, finalizada em 2020, que culminou na elaboração de uma proposta didática para leitura literária da obra **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa, com vista à formação do leitor literário (BORDINI; AGUIAR, 1989).¹

A leitura é uma prática importante na vida profissional e social dos indivíduos. Ademais, ela é essencial para o processo de ensino e aprendizado significativo e pela qual se abrem novas oportunidades para aprofundar saberes sobre o mundo, de forma a atuar ativamente na sociedade como um cidadão participativo.

Justifica-se a escolha da obra em quadrinhos, pois ela envolve, além dos elementos verbais, a linguagem não-verbal, despertando o gosto pela leitura uma vez que as palavras e as imagens tornam a história mais atraente, com vastas possibilidades de serem trabalhadas em sala de aula. É nesse espaço que o educando tem a oportunidade de entrar em

1 A dissertação completa está disponível em <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-5-2018-2020/16296-sandra-vaz-de-lima/file>. O produto didático está disponível em <https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-5-2018-2020/16312-sandra-vaz-de-lima-1/file>

contato com novos saberes, de maneira lúdica, rumo à formação do aluno leitor.

A sociedade atual, com transformações constantes, demanda a elaboração de novos caminhos de ensino e aprendizagem, nas instituições escolares, de maneira que o aprendizado deve ser mais dinâmico e relacionado à realidade dos educandos. Nesse sentido, as Histórias em Quadrinhos (HQ), com o uso de imagens em situações contextuais, constituem uma alternativa que permite trabalhar assuntos, de modo atrativo e prazeroso, propiciando o entendimento relacionado à leitura.

Ramos e Vergueiro (2015, p. 37) enfatizam que “quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão”. Assim, as HQ aproximam-se do cotidiano dos educandos, com fatos corriqueiros, e, por meio da imagem gráfica, o professor pode criar estratégias que promovem práticas diversificadas de leitura, num espaço de aprendizagem que leve ao desenvolvimento crítico dos educandos, em busca do protagonismo e respeito à heterogeneidade de pensamentos.

Assim como outros artistas, o quadrinista usa a imaginação para representar a história, apresentando uma estética artística que engloba formas, cores, cenário, imagens, diálogos e que trazem significação e estabelecem comunicação com o leitor. Will Eisner (1989) traz a definição de quadrinhos como arte sequencial, com a função principal de transmitir ideias, utilizando figuras na sequência para contar uma história. McCloud (2005) confirma o conceito de arte sequencial, provida de características e linguagem próprias e, por isso, é conhecida como nona arte.

As HQ colaboram para a formação do aluno leitor uma vez que as diferentes linguagens que as compõem são

linguagens adaptadas ao cotidiano da criança/adolescente. Promovem, ainda, o intercâmbio entre o aluno e a leitura e possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, são viáveis novas possibilidades de utilização das HQ no âmbito educacional, quando se consideram as diversas vozes e os contextos socioculturais na escola.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no contexto escolar, com uma turma de 9º ano, no período vespertino, de um município do Paraná. A abordagem qualitativa (GIL, 1999) e a investigação exploratória, com revisão bibliográfica, e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005). Para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, utilizou-se o método criativo proposto por Bordini e Aguiar (1989), associado usualmente a práticas de caráter artístico. Em específico, neste trabalho, as HQ são abordadas como um recurso que proporciona a apropriação e a transformação social.

O uso da literatura, aliado a uma metodologia diferenciada, contribui para o desenvolvimento e formação de alunos leitores, com o intuito de aprimorar a competência leitora dos estudantes, tornando-os críticos e reflexivos diante da leitura do mundo e de si próprio. Assim, o método criativo propicia a construção de um projeto criador, conectando a individualidade com o mundo e com a cultura literária, de forma ampla e organizada, estimulando a percepção e sensibilidade de cada um, num ato de criação dialogada com o texto literário.

O método criativo possibilita atender aos estilos de aprendizagem (visual, auditivo e cinestésico), trabalhando com imagens, músicas, vídeos, construção de maquetes, livro 3 D, coletânea. Com isso, os alunos são vistos como artistas e agentes do conhecimento e, porque não dizer, coautores do texto literário o qual pode ser interpretado de diversas formas e trazer reflexões para a vida de cada um.

Este método precisa atender a três fatores constituintes: o sujeito criador, o processo de criação e o contexto cultural e histórico, seguindo as etapas: 1) constatação de uma carência; 2) coleta desordenada de dados; 3) elaboração interna dos dados; 4) constituição do projeto criador; 5) elaboração da matéria e 6) divulgação do trabalho. O trabalho com as HQ envolve o artístico, o lúdico e oportuniza aos educandos a construção de sentidos para a obra analisada e para suas vidas e, ainda, contribui para a formação de um aluno leitor mais crítico e autônomo na prática pedagógica.

Proposta de intervenção pedagógica: Metodologia

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido no contexto escolar e teve como objetivo geral a resolução da problemática apresentada anteriormente, ou seja, despertar nos educandos o interesse pela leitura por meio das HQ, com a utilização das diferentes linguagens deste gênero, a fim de desenvolver o prazer pelo ato de ler e colaborar com a formação do aluno leitor. Para tanto, a base metodológica, desta pesquisa, reside na abordagem qualitativa, que implica uma pesquisa com aspectos racionais e sistemáticos (GIL, 1999).

O suporte do método aponta para investigação exploratória quanto à revisão bibliográfica e entrevistas realizadas no intuito de desenvolver o tema, esclarecer a hipótese proposta e formular conceitos. Nesse sentido, Gil (1999, p. 43) enfatiza que pesquisa exploratória “visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores”.

Para o desenvolvimento da metodologia efetua-se, ainda, a pesquisa-ação, que utiliza dados coletados por meio das observações, de questionários e das atividades realizadas em sala de aula. Conforme Thiollent (2005, p. 21), “na

pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Isso porque colabora com o entendimento da realidade vivenciada no dia a dia da escola, para orientar a tomada de decisão, selecionar conteúdos e técnicas adequadas aos alunos atendidos. Além disso, a pesquisa-ação destaca-se como uma pesquisa social, que está baseada na ação e resolução de um determinado problema coletivo, no qual os envolvidos participam de modo ativo e cooperativo. (THIOLLENT, 2005).

Assim, o capítulo se organizará em 1) Exploração da revisão bibliográfica sobre as HQ na formação do aluno leitor; 2) Levantamento de dados: pesquisa bibliográfica sobre aspectos da leitura e utilização de HQ; 3) Ação: intervenção pedagógica; 4) Avaliação: análise dos dados.

Dessa forma, com o trabalho artístico em sala de aula, pelo viés da literatura e, especificamente, por meio das HQ, pretende-se a humanização do aluno-leitor. Candido (1995) ressalta que a literatura possui uma função social de transformar e humanizar o homem e a sociedade em que está inserido e pontua que:

A literatura é um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe [...] ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem, o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1995, p.805-806).

A literatura propicia ao aluno leitor a oportunidade de interação com o texto, com base nos conhecimentos de mundo,

suas ideologias e valores e permite-lhe, assim, elaborar novos saberes e, conseqüentemente, expandir seu universo literário.

Intervenção Pedagógica: Trabalho

O trabalho de intervenção direcionou-se à turma do 9º Ano, no período vespertino, com trinta alunos. A execução do Projeto envolveu a leitura e análise da obra **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa (2011), com interpretação oral, pesquisas, recortes de filmes e exposições em mural. A faixa etária dos alunos que frequentam o nono ano é de catorze a dezesseis anos. A fase da adolescência é bastante complexa, tanto no aspecto físico quanto no emocional, com mudanças de personalidade e questões hormonais, que geram conflitos e tensões psicológicas, sendo uma fase de transição para a vida adulta, por isso, os transtornos e manifestações precisam ser compreendidos e analisados, como uma forma preventiva para as experiências e incertezas que serão vivenciadas.

Três Sombras permite ao aluno-leitor reflexões, de forma lúdica e profunda, uma vez que, por meio de metáforas e outras figuras de linguagem, trabalha questões sobre a vida e seu real significado. Essa obra é um instrumento rico para se trabalhar com os adolescentes, abordando seus momentos de buscas, ansiedades e conflitos, num período com tantas indagações sobre a vida.

A intervenção consistiu em um trabalho de três horas/aula durante cinco semanas, num total de quinze horas/aula. Foram utilizadas, ainda, cinco horas de atividades *online*, por meio do *Facebook*, para interpretação e análise da obra.

Características da obra escolhida

Partindo da grade de análise estrutural de narrativas literárias proposta por Ceccantini (2000), a fim de desenvolver este estudo, analisamos os campos: 1. Obra; 2. Ano da 1ª

Edição; 3. Gênero; 4. Resumo da Ficção; 5. Organização da Narrativa; 6. Final da Narrativa; 7. Personagens Principais; 8. Personagens Secundárias; 9. Tempo Histórico; 10. Duração de Ação; 11. Espaço Macro; 12. Espaço Micro; 13. Voz; 14. Foco Narrativo; 15. Linguagem; 16. Tema Central; 17. Temas Complementares; 18. Família; 19. Escola; 20. Ilustrações; 21. Prêmio Recebido.

Conforme Ceccantini (2000), a aplicação da grade pode evitar que uma avaliação impressionista se sobreponha à objetividade.

1. Obra: PEDROSA, Cyril. **Três Sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

2. Ano da 1ª Edição: 2011

3. Gênero: História em Quadrinhos

4. Resumo da Ficção

A obra **Três Sombras**, escrita por Cyril Pedrosa, um desenhista francês, é uma história em quadrinhos moderna, que aborda a vida de uma família simples e pacata, o casal Louis e Lise e o filho Joachim, os quais residem em uma casa localizada em um bosque tranquilo. A serenidade da família sofre um abalo com o surgimento de três sombras, que se aproximam cada dia mais da casa. Esse fato desconhecido cria sentimentos de medo e agonia. Assim, a mãe procura Dona Pique e descobre que as sombras vieram buscar o menino. Há um sentimento de desespero e Louis resolve partir com o filho, no intuito de afastá-lo do mal que lhe estava premeditado. Começam uma viagem, fugindo de algo desconhecido e, ao embarcar num navio, se deparam com pessoas de todo tipo, de solícitas a maldosas. Nesta jornada, os laços de pai e filho se estreitam e

eles ficam mais próximos. A história remete à perda e à morte, ao mesmo tempo em que traz aspectos de esperança e recomeço, por meio de uma linguagem metafórica, que possibilita várias análises sobre as prováveis sombras.

5. Organização da Narrativa

A narrativa é apresentada em forma de quadrinhos, trazendo o verbal e o não verbal de maneira envolvente e com criatividade. Predomina a ordem cronológica, por meio da sequência dos acontecimentos narrados. Entretanto, o fluxo de consciência também é bastante explorado, trazendo fatos novos à história.

6. Final da Narrativa

Ao final da narrativa, com a morte de Joachim, Louis retorna a casa e encontra Lise, passam-se os anos e o casal tem duas filhas.

7. Personagens Principais

Joachim – menino de aproximadamente 4 anos, alvo das sombras.

Lise – mãe de Joachim, mulher forte e corajosa, busca respostas com dona Pique, demonstra aceitação sobre a partida do filho.

Louis – pai de Joachim, homem grande e forte, não aceita o fato de as sombras terem vindo buscar o filho e resolve fugir com ele.

Três sombras – representam a morte.

8. Personagens Secundárias

Dona Pique – mulher que tem forte laço com Lise, lê cartas e consulta búzios.

Vendedor de passagens do barco – homem frio e soberbo, só pensa em dinheiro.

Mulher e homem no barco – amigos de Louis e Joachim, repartindo alimentos.

Índio – homem rude e cruel, que engana Louis, por meio de magia negra.

Irmãs de Joachim – meninas dóceis, adoram explorar a floresta e brincar com o pai.

9. *Tempo Histórico*

O tempo cronológico ocorre na sequência dos fatos, mostrando a passagem do tempo nos dias e meses, desde o aparecimento das sombras, até a volta de Louis para a casa. Também é mostrada a passagem do tempo com o aparecimento das irmãs de Joachim. O tempo psicológico foi mostrado durante a leitura do diário pela personagem Lise e também no momento em que Louis, tomado pelo desespero, entrega sua vida ao personagem Índio em troca da vida do filho. Ao final, o pai de Joachim é ressuscitado pelas Três Sombras e retorna para a casa sem o menino.

10. *Duração de Ação*

Os fatos apresentados na narrativa duram cerca de um mês, transcorrido desde o dia em que aparecem as sombras até a morte de Joachim; e oito anos, até o nascimento das irmãs de Joachim.

11. *Espaço Macro*: lugarejo

12. *Espaço Micro*: casa de Joachim, casa de Dona Pique, barco, casa do índio.

13. Voz narrativa

O narrador está situado fora da história, na sequência dos fatos há equilíbrio entre o emprego do discurso direto, utilizado pelos personagens por meio dos balões e do discurso indireto, com ocorrências ocasionais pela voz do narrador.

14. Foco Narrativo

O narrador é onisciente, assim, demonstra que possui conhecimento sobre o universo interno e externo das personagens. Traz ao leitor, em diversos momentos, informações do passado das personagens.

15. Linguagem

A linguagem aproxima o contexto dos leitores. Os vários diálogos constantes na obra denotam verossimilhança em relação às personagens. Nota-se o emprego das abreviações que são justapostas à linguagem mais purista. Essas abreviações estão representadas, por exemplo, no emprego dos imperativos “vá”, “receba” e “volte”. Há, ainda, mescla de gírias e o uso de coloquialismos diversos quanto à norma padrão da língua portuguesa. Além disso, aparecem muitas marcas de oralidade, já que as HQ apresentam a voz das personagens.

16. Tema Central: morte de Joachim

17. Temas Complementares: momentos de buscas, ansiedades e conflitos; indagações sobre a vida.

18. Família

A HQ aborda uma boa relação familiar, pai, mãe e filho vivem tranquilos em harmonia, até a chegada das Três Sombras, que geram conflitos e insegurança na família.

19. Escola/ Pedagogismos

Não estão explícitos, porém os dramas das personagens, em suas vivências positivas ou negativas, possibilitam o trabalho sobre a vida em sociedade, atitudes morais e visão de mundo.

20. Ilustrações

As ilustrações foram feitas pelo autor, de modo criativo e interessante, com elementos modernos, que permitem uma leitura prazerosa e inovadora.

21. Prêmio(s) Recebido(s)

A obra foi vencedora de dois prêmios no Festival de *Angoulême*, o mais importante evento de quadrinhos da França, com prestígio internacional, destacando-se como autor de banda desenhada. A obra teve sua edição em português e também foi lançada em várias línguas.

Desenvolvimento do projeto de intervenção

Conforme dito anteriormente, o desenvolvimento do projeto de intervenção baseou-se no Método Criativo, proposto por Bordini e Aguiar (1989), o qual implica práticas de caráter artístico, à semelhança do trabalho com as HQ, visando ao desenvolvimento de saberes e à transformação social. Nesse método, há três fatores constituintes: o sujeito criador, o processo de criação e o contexto cultural e histórico. Ele desenvolve-se nas seguintes etapas: 1) constatação de uma carência; 2) coleta desordenada de dados; 3) elaboração interna dos dados; 4) constituição do projeto criador; 5) elaboração da matéria e 6) divulgação do trabalho.

O método criativo, conforme Bordini e Aguiar (1989), associa-se, usualmente, a práticas de caráter artístico, em específico, às histórias em quadrinhos, como um meio que

proporciona a apropriação e a transformação social, com vistas ao conhecimento trabalhado de forma não exclusiva.

Etapas

a) Constatação de uma carência

Existem problemas em relação à leitura, contemplados no dia a dia da escola, isto é, os alunos não apresentam o hábito de ler, pois a maioria não gosta de ler e quando o fazem é apenas por obrigação.

b) Coleta desordenada de dados

Por meio de observações em sala de aula, constatou-se que os alunos gostam das HQ contidas nos livros didáticos. A bibliotecária informou que os alunos realizavam empréstimos de obras nesse gênero. Também foi utilizado um questionário sobre as preferências de leitura e conhecimentos prévios sobre os quadrinhos. Os alunos demonstraram interesse pelas HQ (assinalando a opção dos quadrinhos), alguns escreveram nas observações que gostavam de quadrinhos porque a leitura era dinâmica e não se tornava cansativa, outros comentaram que as HQ tratavam de vários assuntos do dia a dia e, ainda, citaram que os quadrinhos favoreciam o entendimento da leitura.

c) Elaboração interna dos dados

Analisar as questões, por meio da observação.

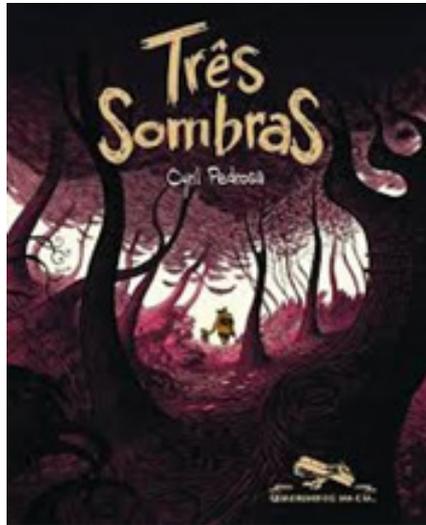
d) Constituição do projeto criador

Aula 1

Apresentação da obra **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa (2011), levando os alunos a observarem somente a capa (impressa em tamanho maior, figura 1), sendo indagados

sobre o que seriam as três sombras. Logo após a discussão, expressaram suas ideias e pontos de vistas, de forma criativa, por meio de desenhos, poemas ou texto narrativo, produções essas que foram socializadas na sala de aula.

Figura 1: Capa do livro **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa



Fonte: Pedrosa (2011)

Aulas 2, 3, 4, 5 e 6

Para a leitura compartilhada e análise de **Três Sombras** foram necessárias, aproximadamente, cinco aulas. A leitura foi feita com o auxílio do *datashow* e, na ocasião, o professor instigou os alunos sobre os possíveis sentidos implícitos na obra, especialmente nos trechos onde havia lacunas deixadas pelo autor. Durante as aulas, foram feitas as seguintes interpelações:

- Qual o tema da História em Quadrinhos?
- Quais os personagens?
- Em sua opinião, o que são as *Três Sombras*?

- Onde estão as falas dos personagens?
- Os balões são todos iguais? Por quê?
- Existem onomatopeias na obra?
- Como é o lugar onde os personagens vivem?
- Como é o relacionamento da família?
- Qual é o clímax da história?
- Qual é o desfecho?
- Como é a relação entre pai e filho?
- As *Três Sombras* são o que vocês imaginavam?

As partes lidas pela professora e pelos alunos foram disponibilizadas em formato PDF, numa página de *Facebook*, criada, especificamente, para a realização de comentários sobre a obra.

e) Elaboração da matéria

Aulas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17

Durante o processo de criação, foram necessárias onze aulas. Utilizando o lúdico no relacionamento entre o leitor e a obra literária, com o intuito de estimular a imaginação e a criatividade do aluno. Dessa forma, o trabalho com a ludicidade ocorre no sentido de estimular o desempenho perscrutador do aluno, como ressaltam Bordini e Aguiar (1989) há “a atividade lúdica mais ou menos complexa, na medida em que existem coisas a serem descobertas, relações a serem estabelecidas e funções a serem conhecidas” (p.18). O professor, no seu papel de mediador de leitura, tem a oportunidade de estabelecer uma conexão entre o educando e o texto, desenvolvendo níveis de expectativa e proporcionando-lhe escolhas, conforme o conhecimento de mundo já adquirido.

Para Bordini e Aguiar (1989, p. 62), o método criativo “supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração

do existente para a produção de algo novo”. Conforme as autoras, o método criativo visa aos seguintes objetivos:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 66)

Pelo método criativo, há o diálogo entre o leitor e a obra cuja relação ocorre na aproximação ou distanciamento do texto com a realidade do espectador. Isso acontece conforme o contexto social no qual o aluno está inserido, promovendo-lhe participação e interação com a história lida. Portanto, o aluno deixa de ser passivo e passa a atuar na criação literária de modo consciente e ativo. A esse respeito, Bordini e Aguiar (1989, p.71) esclarecem que o método criativo desenvolve diversas habilidades: “[...] analisar, comparar, combinar, classificar e ordenar, efetuar inferências e, principalmente, extrapolações, vinculando essas operações intelectuais à ação física e à prática social, nos produtos criados”.

O método criativo engloba aspectos criadores e contribui para o desenvolvimento do letramento literário do aluno leitor. O professor, como mediador, envolve-se no processo de aquisição do saber, considerando a realidade dos educandos e os conhecimentos prévios trazidos por eles. A partir desses saberes, poderão tornar-se leitores autônomos e com capacidades de encontrar novos horizontes e efetuarem novas leituras.

Diante deste contexto, os alunos tiveram a oportunidade de criar vários produtos, utilizando materiais diversificados (*biscuit*, maquete, livro 3 D, fantoches - vara, dedoche, saco de pão, rolinho de papel higiênico - fotos, vídeos). A turma foi dividida em grupos pequenos, formados de acordo com o material que seria trabalhado. Cada grupo representou uma parte do livro, de maneira criativa e lúdica, por meio de: utilização de *biscuit*; produção de textos; confecção de maquete; montagem de diálogos; confecção de livro 3 D; brincadeiras com fantoches (vara, dedoche, saco de pão, rolinho de papel higiênico); montagem de fotos e vídeos.

Aula 18: Análise dos comentários do Facebook

Durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, paralelamente às atividades de sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de fazer a leitura e análise escrita da obra. Neste momento, foi feita a leitura e a análise dos comentários realizados no *Facebook* sobre a obra de Cyril Pedrosa (2011): **Três Sombras**.

Aula 19 - Fechamento da análise da obra

Para o fechamento e análise da obra, foi realizado um seminário, quando os alunos expuseram seus sentimentos, os pontos positivos e negativos em relação ao livro lido.

Aula 20: Produção de uma História em Quadrinhos

Como atividade final da intervenção didático-pedagógica, os alunos produziram uma HQ, utilizando os elementos que compõem esse gênero, aprendidos durante a execução do projeto. Os alunos criaram uma nova versão para a obra **Três Sombras**, imaginando outros assuntos que poderiam mudar a vida pacata de Louis, Lise e Joachim. O enredo foi criativo, com a inserção de diálogos, caracterização de

personagens, local, tempo. Os alunos puderam compor a história em forma de desenho manual ou utilizar os programas de produção de HQ.

Aula 21: Revisando as Histórias em Quadrinhos

Após a elaboração das Histórias em Quadrinhos, houve a troca dos trabalhos entre os alunos, momento no qual os colegas questionaram e fizeram sugestões, que foram analisadas juntamente com a professora.

Aula 22: Coletânea de Histórias em Quadrinhos

As Histórias em Quadrinhos foram encadernadas, configurando uma coletânea que reporta a diversos assuntos. Realizou-se, ainda, uma exposição dos materiais confeccionados durante a execução do projeto de intervenção, para que os alunos das outras turmas tivessem contato com a obra e as produções discentes pudessem incentivar as leituras de outros educandos.

f) Divulgação do trabalho

Aula 23: Exposição de materiais

Os materiais confeccionados, durante a implementação do projeto, foram colocados em exposição para que as outras turmas tivessem acesso aos produtos e, assim, fossem motivadas à leitura da obra **Três Sombras**.

Aula 24: Café Literário e encerramento

Os alunos tiveram um momento de entretenimento no qual puderam compartilhar suas experiências literárias, instigando à leitura das obras apresentadas aos colegas, em um Café Literário.

Implementação do projeto

Durante a aula, como mencionado, apresentamos a obra **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa (2011), mostrando somente a capa (Figura 1), em formato de pôster, e solicitamos aos alunos que observassem os detalhes da imagem, perguntando o que seriam as três sombras para eles, conforme figura 2.

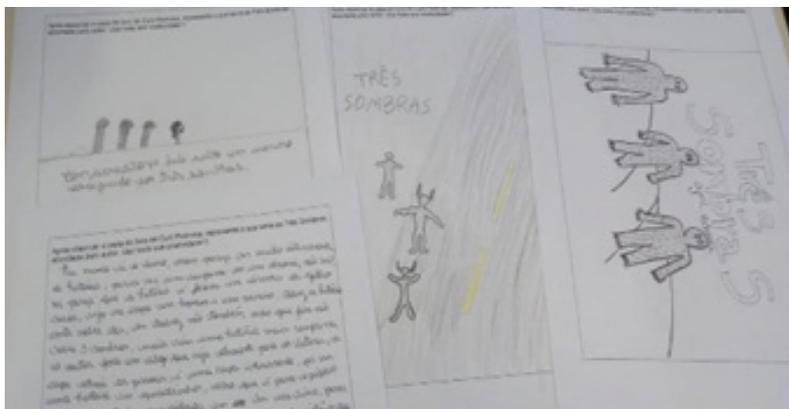
Figura 2: Pôster da Obra *Três Sombras*, de Cyril Pedrosa



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Após a discussão, cada um expressou, de forma criativa, suas impressões diante da imagem apresentada (desenhos, outros poemas e texto narrativo), os quais foram socializados com a turma, cuja representação encontra-se na figura 3.

Figura 3: Exemplos de impressões sobre a obra *Três Sombras*



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 2, previamente à realização da leitura dessa História em Quadrinhos, a turma foi conduzida à sala de vídeo do colégio onde foi realizada uma apresentação da biografia e bibliografia do autor, com foco em seus aspectos mais importantes.

Nas aulas 3, 4, 5 e 6, realizamos a leitura compartilhada e a análise da obra **Três Sombras**, na sala de vídeo, com o auxílio da mídia *data show*. Nos intervalos da leitura, fizemos algumas perguntas aos alunos, tentando preencher as lacunas deixadas pelos quadrinhos apresentados.

Durante as aulas, foram feitas as seguintes interpelações:

- Qual o tema da História em Quadrinhos?

Aluno 2: “*Abandono*”. Aluno 13: “*Roubo*”. Aluno 20: “*Morte*”.

- Quais os personagens?

Todos os alunos da turma: “*Joachim, Louis, Lise, Dona Pique, Trapaceador, Índio, Três Sombras e as duas filhas do casal*”.

- Em sua opinião, o que são as *Três Sombras*?

Aluno 5: *“Cavaleiros que passavam pelo vilarejo”*.
Aluno 18: *“Ladrões que vieram tomar as terras”*. Aluno 30:
“Imaginação de Joaquim”.

- Onde estão as falas dos personagens?

Todos os alunos da turma: *“Balões”*

- Os balões são todos iguais? Por quê?

Aluno 1: *“Diferentes, cada um tem uma função”*. Aluno
17: *“Depende do objetivo do escritor na fala do personagem”*.

Aluno 29: *“Mudam conforme a história”*.

- Existem onomatopeias na obra?

Aluno 4: *“Sim, do mugido da vaca”*. Aluno 15: *“Batida
na porta”*. Aluno 22: *“Latido do cachorro”*.

- Como é o lugar onde os personagens vivem?

Aluno 7: *“Igual um sítio”*. Aluno 12: *“No meio da flo-
resta”*. Aluno 25: *“Lindo, calmo e tranquilo até a chegada
das Três Sombras. Depois as coisas se tornam turbulentas e
confusas”*.

- Como é o relacionamento da família?

Aluno 3: *“Pai, mãe e filho em harmonia”*. Aluno 16:
“Havia diálogo entre eles”. Aluno 21: *“Comportamento
exemplar, mas com a chegada das Três Sombras o compor-
tamento se torna conflituoso. Lise foi contra as ordens do
marido para não procurar Dona Pique. Louis parte com o
filho sem o consentimento da esposa”*.

- Qual é o clímax da história?

Todos os alunos da turma: *“Aparecimento das Três
Sombras”*.

- Qual é o desfecho?

Todos os alunos da turma: *“A morte de Joaquim”*.

- Como é a relação entre pai e filho?

Aluno 4: *“Amigável, mas depois da viagem ficaram
mais próximos, viveram momentos inesquecíveis”*. Aluno

11: *“Muito boa, o pai brincava com o filho”*. Aluno 26: *“O pai cobrava obediência e o filho obedecia”*.

- *As Três Sombras* são o que vocês imaginavam?

Aluno 1: *“Não, jamais imaginei”*. Aluno 19: *“Não tinha ideia que seria a morte, fiquei impressionada”*. Aluno 24: *“Não, imaginei várias coisas, menos a morte”*.

Os alunos participaram ativamente da leitura compartilhada, figura 4, respondendo aos questionamentos, dando sua versão dos fatos, conforme a vivência de cada um. Este momento foi muito importante para que tivessem melhor entrosamento com a obra, buscando entendê-la em sua complexidade.

Figura 4: Leitura compartilhada



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 7, em sala de aula, os alunos produziram um texto retratando a obra de Cyril Pedrosa (2011), transformando a HQ em um texto narrativo, que contemplou todo o enredo da história. A professora, como escriba, unificou as produções num texto coletivo. Os alunos participaram efetivamente,

compartilharam suas ideias e reviram os detalhes da obra, dando um toque especial à reescrita da obra.

Numa casa na colina, no meio da floresta, vivia uma família tranquila e sossegada. Louis, Lise e Joachim passavam seus dias de maneira simples e divertida. Gostavam de brincar no rio e fazer piquenique.

Certo dia Joachim avista da janela de seu quarto, três sombras no alto da colina. Os três ficam olhando pela janela, tentando descobrir o que seria aquilo. Louis afirma que devem ser cavaleiros que estariam de passagem. Mas as sombras continuaram aparecendo por vários dias, e cada vez mais se aproximam mais da casa da família. Quando Louis decide perguntar o que queriam, eles desapareceram. Os dias já não eram os mesmos, sentiam medo a todo momento. Então, Lise resolve conversar com dona Pique, que vivia no vilarejo, buscando saber o que “elas” queriam. Dona Pique informa a mãe de Joachim, que as sombras vieram buscar o menino.

Quando retorna, a mulher conta ao marido o que a macumbeira lhe informou. Louis não aceita e diz que não entregaria o filho, iria lutar, fugir com Joachim. O homem, com bastante pressa, arruma uma bolsa com mantimentos e parte com o menino nos braços. Quando o filho acorda, eles já estão longe da casa. O pai explica que irão conhecer o lugar onde seus avós moravam. Os dois continuam a viagem, até que chegam ao grande rio, que teriam que atravessar de barco. Com muita dificuldade, Louis consegue comprar os passes, e os dois entram na embarcação. Durante a travessia ocorre uma grande tempestade, Joachim vê as Três Sombras, sente muito medo e abraça seu pai. Com o

barco destruído pela tempestade, Louis abraçado com Joachim, pula no rio para fugir das sombras. Os dois ficam desacordados, e são salvos por um índio. Quando Louis acorda, comenta com aquele homem que está muito preocupado com o filho, e que daria a vida pelo garoto. O velho faz uma proposta ao pai de Joachim, prometendo que o menino ficará em segurança, ele aceita. Usando magia negra, o homem se apossa da vida de Louis. O marido de Lise fica desacordado, enquanto Joachim fica sem saber o que fazer. Logo as Três Sombras aparecem e perguntam para o menino se ele está pronto para acompanhá-los.

Joachim responde que sim, mas não pode deixar o pai naquela situação. A mulher, toda carinhosa, fala que a hora de Louis ainda não chegou e o ajudarão. As sombras partem ao encontro do velho trapaceiro, que roubou a vida de Louis. Quando o encontram, cobram a vida do pai de Joachim, dizendo que não se pode roubar a vida de ninguém e por isso terá a eternidade para pagar o preço. Após recuperar a vida roubada, as sombras entregam-na a Joachim para devolvê-la a Louis. O garoto devolve o sopro do coração a seu pai e com grande tristeza, se despede. Quando Louis acorda, não encontra Joachim. Tem somente uma vaga lembrança. Volta para a casa com um vazio muito grande, mas com o impulso de rever Lise.

Os dois tem um encontro emocionante. Algum tempo depois, o casal tem duas filhas, e continuam suas vidas de forma simples e tranquila. (TEXTO COLETIVO/ARQUIVO PESSOAL, 2019)

Nas aulas 8 e 9, iniciamos o processo de criação. Num momento profícuo de criatividade e produção, os alunos utilizaram *biscuit* para representar os personagens. Para isso, precisaram ler a história novamente, compartilhando-a com os colegas e analisando os personagens, para, em seguida, fazê-los em miniatura. Na ocasião, os estudantes foram surpreendidos por um desafio, pois nunca tiveram acesso à massa de *biscuit*, o que, inicialmente, causou certo alvoroço.

Aluno 7: *“É muito difícil, não vou conseguir fazer”*. Aluno 14: *“Vixi! Nem sei por onde começar”*. Aluno 21: *“Não tenho ideia de como construir um personagem em miniatura”*.

Porém, após a observação solitária e trocas de ideias entre os educandos, com observação do outro na elaboração do personagem que serviu de embasamento para criar o seu, o processo tornou-se muito divertido e produtivo, começando a surgir várias ideias e possibilidades, confirmadas pelas seguintes falas:

Aluno 9: *“Gostei muito desta atividade, desenvolveu habilidades criativas e trabalhou com a imaginação”*. Aluno 18: *“Dá bastante trabalho fazer um personagem em miniatura, são muitos detalhes, mas acaba sendo divertido”*. Aluno 25: *“É gratificante ver o resultado da produção em biscuit, não imaginei que conseguiria”*.

Os alunos envolveram-se muito na confecção das miniaturas, conforme figura 5, utilizaram toda sua criatividade para representar os detalhes no momento da montagem dos personagens.

Figura 5: Miniesculturas de biscuit



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na sequência, montamos uma maquete, dividindo a história em fases: primeiro, o período que passavam os dias tranquilos, sem preocupações; segundo, o momento que aparecem as Três Sombras, trazendo conflito e desestabilizando a família; terceiro, quando Lise procura Dona Pique e descobre que as Sombras vieram buscar Joachim; quarto, quando Louis foge com o filho, realizando uma viagem de barco, muito turbulenta e trágica; quinto, instante da morte de Joachim, retorno de Louis, reencontro com Lise e reconstrução da família com duas filhas.

Nas aulas 10 e 11, utilizando o texto coletivo, cada dupla recebeu uma parte da história para ilustrá-la de forma criativa. Fizeram personagens numa folha separada para dar o efeito em 3 D. Durante a realização da atividade, os alunos retomaram a leitura da obra **Três Sombras**, várias vezes, buscando informações e inspirando-se nas imagens do livro para representarem sua versão dos fatos.

Aluno 9: *“É muito difícil ler um trecho da obra e representar, tem que analisar, imaginar e criar o melhor desenho”*.
Aluno 18: *“A representação em forma de imagem é muito interessante, momento de expressar as ideias da dupla”*.
Aluno 25: *“Muito legal esta atividade em 3 D, nunca tinha feito e achei hilário”*.

Ao final, juntamos todas as páginas e montamos um livro 3D. Os alunos realizaram a leitura do trecho da história que representariam, depois, com fantoches, e muita criatividade, ilustraram o texto, conforme exemplificado na figura 6.

Figura 6: Livro 3D



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

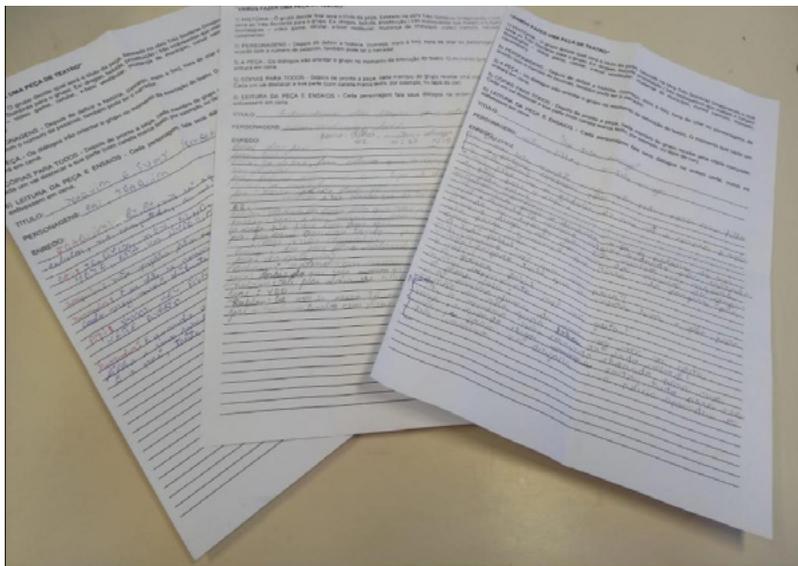
Na aula 12, os discentes produziram um texto, conforme figura 7, imaginando algo que poderia ocorrer na atualidade, motivos implícitos em **Três Sombras**. Os assuntos foram diversos: drogas, prostituição, tecnologia.

Aluno 6: *“Considero as drogas como Três Sombras, o vilão da sociedade atual”*. Aluno 13: *“A prostituição pode ser*

vista como sombra, pois persegue os adolescentes e iludem sua mente”. Aluno 21: “Em tempos tão modernos, acho que a tecnologia é uma sombra, porque é só celular, x-box, tablet e televisão, não há mais brincadeiras nas ruas, nem diálogo entre as pessoas, é tudo online”.

Na aula 13, os estudantes passaram o texto narrativo da 3ª pessoa para 1ª pessoa, inserindo os diálogos dos personagens e nomeando-os.

Figura 7: Produção de textos



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Nas aulas 14 e 15, os alunos confeccionaram variados fantoches, de varetas, *dedoches* e de saco de pão, utilizando materiais diversificados (EVA, cola *gliter*, barbante, saco de pão, palitos de churrasco, tecido, rolinho de papel higiênico, etc.).

Aluno 2: “É muito divertido criar um personagem fictício”. Aluno 11: “Criar um personagem exige planejamento,

seguir passo a passo". Aluno 20: *"Muito legal criar um personagem"*.

Cada grupo escolheu o tipo de fantoche, conforme figuras 8 e 9, que gostaria de confeccionar. Em seguida, cada aluno criou seu personagem, com uso dos materiais disponíveis.

Figura 8: Confeção de fantoches 1



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 9: Confeção de fantoches 2



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 16, em sala de aula, montamos o biombo, confeccionado com a ajuda dos alunos, para a apresentação do teatro de fantoches, figura 10. As apresentações foram realizadas para os colegas da turma. Inicialmente, estavam bastante tímidos, mas, depois, desinibiram-se. Houve interação entre os grupos que apresentavam e a plateia, até mesmo, citando os nomes dos colegas. As apresentações configuraram uma nova versão sobre a obra **Três Sombras** e a participação dos estudantes demonstrou o envolvimento com a obra trabalhada.

Aluno 9: *“Gostei muito de apresentar o teatro com fantoches”*. Aluno 18: *“Senti bastante vergonha, mas consegui apresentar”*. Aluno 25: *“Foi muito interessante representar os personagens criados pela gente”*.

Figura 10: Apresentação de teatro



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 17, na sala de multimídias, produzimos um vídeo, figura 11. Nesse momento, os alunos tiveram a ideia de filmar os personagens feitos de *biscuit* para transmitirem o enredo, com a voz do narrador ao fundo. Conforme citado

anteriormente, o texto coletivo sobre a História em Quadri-
nhos *Três Sombras*, foi dividido em 4 partes, cada grupo ficou
responsável por narrar uma parte, enquanto outro aluno fil-
mava os personagens, em miniatura, feito de *biscuit*.

Aluno 1: *“Foi muito interessante fazer o papel de nar-
rador”*. Aluno 13: *“Percebi a diferença de representar o per-
sonagem e agora também o narrador”*. Aluno 22: *“O vídeo
ficou bem legal, gostei de fazer a voz do narrador”*.

Figura 11: Produção de vídeo



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 18, na sala de multimídias, produzimos outro vídeo, agora utilizando o livro 3 D, em cada parte da história alguns alunos fizeram o papel de narrador, lendo, pausadamente, enquanto outro aluno filmava os desenhos e o efeito em 3 D, produzidos pela turma, conforme os depoimentos:

Aluno 8: *“Muito legal narrar uma história, temos que transmitir emoções, criar suspense, entreter o espectador”*. Aluno 15: *“Deu trabalho produzir o vídeo, tem que ter muita concentração, treinar a leitura com entonação correta, enfim, planejar o que será feito”*. Aluno 27: *“Ver o vídeo*

montado foi surpreendente, cada detalhe pensado, cada fala, muito legal”.

As fotos e os vídeos dos materiais produzidos em sala de aula (livro 3 D, HQ, miniaturas de biscuit, fantoches e narração dos vídeos) foram disponibilizados no *Facebook*, numa página intitulada *Três Sombras*, com participação dos alunos da turma do 9º ano. Nesta página, os alunos tiveram a oportunidade de curtir, compartilhar e comentar as atividades realizadas.

Na aula 19, na sala de informática, navegamos pela página criada no *Facebook*, figura 12. Os alunos curtiram as publicações, fizeram comentários e leram os comentários dos colegas. Também assistimos aos vídeos disponibilizados na página para atingir àqueles que não tinham conta na rede social.

Figura 12: Página do Facebook



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Os comentários dos alunos deixados na página do *Facebook* foram positivos em relação ao desenvolvimento do projeto, quando afirmaram que foi divertido, uma experiência incrível, que o trabalho em grupo foi fundamental, que houve

incentivo à criatividade e à leitura, entre outros, conforme os comentários que se seguem:

Aluno 1: *“Amei fazer esse trabalho, ficou lindo!”* Aluno 4: *“Ficou muito legal o trabalho de todos os alunos envolvidos!”* Aluno 6: *“Foi uma experiência muito diferente, uma história que talvez mexa com a gente mesmo, dei muita risada com o teatrinho, foi muito legal e divertido!”* Aluno 9: *“Aprendemos coisas novas, tivemos conselhos novos sobre literatura, criatividade e imaginação, agradeço a professora! Por ter tido confiança na nossa turma para participar desse projeto incrível! Foi uma coisa muito interessante da parte da professora Sandra Vaz!”* Aluno 12: *“Foi muito importante a realização deste projeto, fizemos a leitura de uma obra extraordinária, no início pensei que as Três Sombras fossem três pessoas que ao invés de aparecerem no livro apareciam somente as sombras delas. Depois da leitura do livro que descobri o que eram e o que queriam. Confesso que trouxe momentos de grande reflexão, pois muitas vezes não valorizamos nossa família, nossa vida, refleti muito!”* Aluno 20: *“Gostei muito do desenvolvimento do projeto, foi muito interessante montar os diálogos para os personagens, tivemos que pensar nas falas de cada um, introduzir onomatopéias e sentimentos”.* Aluno 24: *“No começo pensei que as três sombras fossem três motoqueiros... Achei muito legal o trabalho com o livro, e principalmente o livro em si.* Aluno 29: *“Adorei também o trabalho de biscuit... e ainda o livro em 3D feito por nós... Um belo trabalho!”.* Aluno 30: *“Bom eu imaginei que às três sombras poderiam ser coisas sombrias, coisas que afetassem às pessoas, como drogas, violência essas coisas ruins. Mas depois da leitura, ao descobrir que o tema da História em Quadrinhos era a morte, fiquei pensativa, refletindo sobre a vida e a morte. A leitura desta obra me fez entender melhor a partida da minha vó, para mim trouxe*

grande significação, despertou meu interesse por livros que nem imaginava, estou procurando outras obras desse perfil”. Aluno 32: *“O trabalho com a obra Três Sombras trouxe reflexão sobre o modo de viver a vida, importância de aproveitar cada momento. E também comecei a analisar como um livro ajuda a compreender o que ocorre no dia a dia. Por meio do projeto busquei outras obras e estou adorando ler a leitura é algo fascinante”.*

Na aula 20, realizamos um seminário, figura 13, sobre o desenvolvimento do projeto de implementação. Os alunos tiveram a oportunidade de expor suas opiniões em relação às atividades propostas e, ainda, sobre a obra analisada.

Figura 13: Seminário



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Aluno 3: *“O trabalho com a obra Três Sombras foi incrível, gostei muito da leitura compartilhada, mas também realizei a leitura individual para obter mais informações e compreender melhor a História em Quadrinhos”.* Aluno 6: *“Esse projeto foi uma das coisas mais legal que eu*

*já participe, o livro das três sombras é muito interessante, o mais legal é que as três sombras não era algo específico, as três sombras quem decide quem elas são é o leitor vem da nossa imaginação, realmente muito legal, a história é incrível, pena que o Joaquim tem que ir embora, mas adorei”. Aluno 10: “Por meio das atividades realizadas envolvendo a obra *Três Sombras*, tive a oportunidade de aprender mais sobre os elementos que compõem as *História em Quadrinhos*, conseguindo interpretar melhor os quadrinhos”. Aluno 13: “Eu achei o livro muito interessante, com muitos mistérios e suspense, algo que eu gosto muito e me chama atenção na leitura. No início achei que as sombras eram do mal, mas conforme fui lendo fui descobrindo... Enfim recomendando a todos o livro, achei muito bom e interessante! Foi algo muito bom! Gostei da participação na construção do livro *3 D*”. Aluno 16: “Com a leitura da obra *Três Sombras* consegui entender a morte da minha vó, antes não aceitava, tinha dificuldades em lidar com a partida dela, mas a história de Joaquim, Louis e Lise, percebi que tudo segue um ciclo”. Aluno 22: “No começo achei muito chato, achava que ler é muito cansativo, mas com o desenvolvimento das atividades comecei a gostar da história, um dia faltei à aula e senti a necessidade de pegar o livro para ler, buscando entender e compreender a obra”. Aluno 28: “Gostei muito do trabalho realizado, foi diferente e divertido, principalmente as miniaturas de biscuit”. Aluno 31: “O projeto foi muito interessante, com a leitura da obra *Três Sombras* percebi que nos quadrinhos existem muitas coisas a serem interpretadas, fazendo com que a gente participe da história. Adorei!”*

Na aula 21, os alunos produziram quadrinhos sobre diversos temas: drogas, preconceito, consciência negra, sustentabilidade, amizade, futuro acadêmico, diversidade. Em

duplas, escolheram um tema para produzir quadrinhos, com desenhos e balões criativos, segundo as falas:

Aluno 10: *“Muito legal desenhar os personagens e fazer as falas nos balões”*. Aluno 17: *“Fazer os desenhos e pensar nas falas é algo que exige planejamento e concentração”*. Aluno 29: *“Eu e meu amigo fizemos uma História em Quadrinhos sobre as drogas, pois é um assunto muito marcante entre os adolescentes”*.

Na aula 22, fizemos a revisão da História em Quadrinhos, em conjunto, e trocamos as produções entre os alunos, a fim de opinarem e melhorarem o trabalho. Cada dupla pode ler e analisar a História em Quadrinhos produzida pela turma. Na ocasião, opinavam e davam ideias sobre os desenhos e balões, sugeriam a correção de algum equívoco ortográfico, a fim de melhorar a produção dos colegas.

Na aula 23 elaboramos uma coletânea das HQ produzidas pelos alunos, quando foram consideradas as HQ produzidas e reunidas todas numa coletânea. Há impressões dos alunos sobre essa atividade:

Aluno 4: *“A elaboração da coletânea de História em Quadrinhos foi muito interessante, por ser de vários assuntos ficou ainda mais legal”*. Aluno 11: *“Gostei muito de produzir a HQ para compor a coletânea da turma”*. Aluno 30: *“Ao montarmos a coletânea aprendi que o trabalho coletivo faz toda diferença, porque ficou muito bonito”*.

Figura 14: Coletânea de História em Quadrinhos



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 24, realizamos exposição dos materiais confeccionados, figuras 15 (livro 3 D, coletânea de HQ, fantoches e miniaturas em biscuit), colocamos os materiais no pátio do colégio para que os alunos das outras turmas tivessem acesso ao material elaborado pelo 9º Ano. Aluno 8: *“Pela exposição percebi o quanto nosso trabalho ficou interessante, comecei a dar mais valor nas atividades feitas em sala de aula”*. Aluno 13: *“Fiquei orgulhosa de ver os trabalhos da nossa turma em exposição. Gostei muito!”* Aluno 20: *“Os alunos das outras turmas ficaram admirados com o trabalho, muitos disseram que iriam procurar o livro para ler. A exposição influenciou o ato de ler”*.

Figura 15: Exposição dos materiais



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Na aula 25, houve o Café Literário, figura 16, realizado na sala de aula, quando aconteceram as trocas das experiências literárias. Foi um momento interessante no qual os alunos compartilharam as obras que já leram, instigando a curiosidade dos colegas. As falas seguintes expressam essa assertiva:

Aluno 5: *“No café literário minhas colegas indicaram obras bem legais, como:*

Dias Perfeitos; O Mundo De Sofia; O Caçador De Pipas; A Saga de Harry Potter; A Menina Que Roubava Livros; Maus – A História de Um Sobrevivente; A Droga da Obediência; A Marca de uma Lágrima”. Aluno 18: *“Gostei de participar do café literário, foi um momento interessante para trocar experiências e falarmos dos livros que gostamos. Depois do projeto li a obra ‘Dom Casmurro’ em quadrinhos, achei muito interessante, comecei a dar valor no potencial das Histórias em Quadrinhos”.*

Aluno 26: *“Durante o café literário, vários colegas citando obras que já leram e que gostariam de ler, percebi a*

importância da leitura para melhorarmos nossa aprendizagem e ficar bem informados”.

Figura 16: Café literário



Fonte: Arquivo pessoal (2019).

O desenvolvimento do trabalho, com a HQ, **Três Sombras** oportunizou aos alunos momentos diferenciados com estímulo da curiosidade sobre os assuntos abordados, desenvolvimento dos conteúdos de forma dinâmica e criativa, entrosamento e participação de todos nas atividades sugeridas pelo docente.

As propostas de atividades favoreceram descobertas e atitudes, com a possibilidade de criação e construção de conhecimentos pelos próprios alunos. Por meio das ações indicadas pelo professor, os educandos conseguiram ultrapassar as dificuldades que surgiram e, ao final da leitura e análise da obra **Três Sombras**, o resultado da formação de leitores literários, motivados e críticos, pode ser constatado.

Na leitura compartilhada houve a oportunidade de explorar, com os alunos, as possibilidades interpretativas e os símbolos da História em Quadrinhos analisada e, ao atribuírem sentido à obra, reconheceram a importância da observação, análise e reflexão mais aprofundada do que se lê. A realização das atividades, a partir da obra analisada, trouxe a experiência de produção textual, impressões, reações e sentimentos em relação à leitura da História em Quadrinhos, fato esse que permitiu um diálogo entre a história e a realidade vivida pelos estudantes.

Com a utilização do método criativo, os educandos tiveram a possibilidade de realizar atividades de leitura diferentes daquelas que estavam habituados a fazerem, como, por exemplo, o preenchimento de fichas de leitura, a produção de respostas em questionários com perguntas rasas, ou seja, sem profundidade interpretativa e a elaboração de resumos pós-leitura. Assim, oportunizou-se a expressão das vozes discentes diante da obra analisada, com a liberdade de manifestarem-se por meio da arte criativa.

Considerações Finais

O trabalho realizado a partir das Histórias em Quadrinhos, especificamente a obra **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa (2011), trouxe a oportunidade de mergulhar no mundo dos quadrinhos, em busca da formação do aluno leitor.

Formar leitores é um desafio muito grande e nem sempre o professor consegue despertar o gosto pela leitura tão facilmente. Para tanto, é necessário planejamento, empenho, organização das aulas e metodologia diversificada.

Com isso, as atividades desenvolvidas com a HQ permitiram uma renovação do material didático utilizado na transmissão de novos saberes, levando os alunos a terem mais interesse pelas aulas, em participações ativas e reflexivas.

Houve, assim, o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à formação do indivíduo, por meio das quais o estudante conseguiu perceber sua realidade e o valor de sua atuação enquanto um cidadão crítico.

Com a efetivação desse trabalho diversificado, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura, compreenderam melhor o que estavam lendo ou escrevendo e, ainda, conheceram os elementos não verbais, tão presentes nas HQ. Ainda, por meio da leitura e estudo desse gênero, os alunos adquiriram o conhecimento de variedades linguísticas, caracterização de personagens, elementos que compõem os quadrinhos, figuras de linguagem, sequências narrativas, bem como de temas variados que fazem parte da convivência dos educandos e recursos de representação e interação do verbal e do imagético.

Diante de todo o exposto, foi possível perceber que a incorporação dos quadrinhos, ao longo dos anos, às práticas de ensino nas instituições escolares ocorreu de forma lenta e gradual. Somente após constatações oriundas de várias investigações que comprovaram sua eficácia e benefício, é que as HQ foram incluídas em livros didáticos e programas de leitura nas escolas.

Convém destacar que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, porque se pode comprovar que as Histórias em Quadrinhos, ao utilizarem fatos da atualidade, despertam o interesse pela leitura e desenvolvem o senso crítico dos educandos. Enquanto professora de língua portuguesa, observei que o hábito de leitura ainda continua sendo o ponto fraco dos alunos, por isso, percebi a necessidade premente de valer-me de estratégias didáticas para atuar de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio do trabalho desenvolvido com a turma do 9º Ano, percebemos o envolvimento dos alunos nas atividades

propostas, porque demonstraram interesse pela leitura da obra trabalhada e utilizaram a criatividade nos trabalhos realizados de forma prazerosa e divertida. Além disso, houve uma maturação do processo leitor, pois os alunos efetuaram constantes retomadas e releituras do livro **Três Sombras**, de Cyril Pedrosa (2011) para desenvolverem as ações sugeridas pelo professor.

O método criativo, utilizado na implementação do projeto, tornou as aulas mais práticas, dinâmicas e agradáveis, tendo como foco a utilização da criatividade no processo de produção do conhecimento. Com certeza, o trabalho implementado trouxe mais sabor à prática leitora. Os alunos participaram ativamente das aulas com muito interesse, levando-nos a considerar que as ações implementadas no projeto em tela colaboraram muito com a formação de alunos leitores, indo além da expectativa esperada, ou seja, a investigação da hipótese das Histórias em Quadrinhos despertarem ou não o interesse pela leitura. Este trabalho não só aguçou o desejo pelo ato de ler, como também desenvolveu a criatividade, a colaboração em grupo, a troca de experiências leitoras e, sobretudo, colaborou na construção do conhecimento de forma prazerosa e divertida.

Dessa forma, fica claro que a aplicação do método criativo em sala de aula oportunizou aos alunos novas experiências literárias de forma progressiva e inovadora, contribuindo para sua formação leitora. Além disso, com o trabalho direcionado às HQ, os alunos tiveram contato com o mundo lúdico, imaginário e mágico da leitura, envolvendo-se com a obra trabalhada, por meio de temas vinculados à realidade, como família e morte, dentre outros. Assim, a partir de suas cosmovisões, os discentes puderam atribuir significados à leitura. Ler HQ é viajar por um universo vasto, capaz de seduzir os educandos e possibilitar-lhes que conheçam estruturas que

compõem este gênero multimodal, como quadros, balões, onomatopeias, legendas, metáforas visuais, dentre outros. Diante de tais saberes, os alunos tornaram-se aptos a lerem nas entrelinhas os espaços que o autor deixou para o leitor preencher.

As HQ em sala de aula são ferramentas didáticas que colaboram com o desenvolvimento pleno do educando, favorecendo o exercício da criatividade de forma envolvente e divertida e integrando elementos verbais e não verbais a diversos conteúdos. Durante as atividades, a mediação docente foi essencial, para que o processo de leitura não fosse mera decodificação de informações; antes, possibilitou que os momentos de criação levassem ao crescimento dos alunos, tornando-os mais autônomos e críticos.

O trabalho com Histórias em Quadrinhos, ainda, proporcionou momentos de leituras diversificadas, tais como: individual, compartilhada, silenciosa, em voz alta. Desse modo, os alunos puderam construir e reconstruir sentidos ao que estavam lendo, com resultados de interação e trocas de experiências, o que culminou com a ampliação dos horizontes de expectativas.

Referências

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

CECCANTINI, J. L. C. T. **Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada**. Assis: Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. UNESP, 2000.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

PEDROSA, C. **Três Sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. Porto Alegre: Editora Cortez, 2005.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2015.

FORMAÇÃO DO LEITOR: ORALIDADE E LUDICIDADE

Reader's education: orality and playfulness

Thiago Alves Valente

Carla Fernanda Câmara

Encerrando a conversa

Como vimos nos capítulos anteriores, aspectos como criatividade, inventividade e ficcionalização vinculam-se intimamente à ideia de literatura, principalmente nos anos de estudos da Educação Básica. Neste capítulo, a proposta é pensar nesses elementos a partir do Currículo Oficial¹ do Estado de São Paulo, trazendo uma proposta de intervenção nos anos finais do Ensino Fundamental.

O Currículo foi criado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, com o objetivo de apoiar as mais de cinco mil escolas que compõem a rede pública de forma integrada, fornecendo um referencial de conhecimentos e competências, subsidiando as aulas por meio de um material de apoio disponibilizado duas vezes ao ano no Caderno do Professor e do Aluno. Esses são estruturados por disciplinas conforme ano/série, bimestre e situações de aprendizagem que organizam os conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos discentes. Assim, conforme expressa o texto oficial:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados

1 Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentados Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações à gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e recuperação. (SÃO PAULO, 2012, p. 10)

O documento estadual expõe que a literatura contribui para o fortalecimento da ação humana em uma sociedade e que “o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária” (SÃO PAULO, 2012, p. 35). Quanto ao texto literário, “vocaciona-se à eternidade e à reflexão humana, mas é atualizado por uma comunidade leitora que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais” (SÃO PAULO, 2012, p. 35).

Neste contexto, insere-se a Escola Estadual Professor Carlos Alberto de Oliveira, fundada em 1947. Atualmente, oferece o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio bem como o Centro de Estudos de Línguas. Ocupa um prédio situado à rua Dr. Luiz Pizza, n° 220, no centro da cidade de Assis/SP. No ensino regular, conta com vinte e quatro salas de aula e aproximadamente oitocentos alunos.

É uma escola tradicional que, no ano de 2018, não havia atingido as metas estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo² (IDESP), indicador da qualidade das escolas, criado em 2007. O IDESP é uma avaliação externa anual em larga escala que considera o desempenho dos alunos por meio do Sistema de Avaliação

2 Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos2017/033285.pdf>. Acesso em: 09 dez. de 2018.

do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar pontuando os avanços e os problemas. Nessa prova, participam os estudantes dos terceiro, quinto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio que têm seus conhecimentos aferidos em Língua Portuguesa, Matemática e Redação. As escolas possuem metas configuradas em índices que são estipuladas anualmente para o Ensino Fundamental e Médio. Os níveis de proficiência seguem as mesmas escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escala expressa os saberes internalizados pelos alunos e o que são capazes mediante os conteúdos, habilidades e competências avaliados no SARESP.

Com relação aos conteúdos, o Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 37) descreve que “serão apresentados nas séries seguindo outros aspectos organizadores. Um deles é o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita, de fala, de audição e as relacionadas aos aspectos gramaticais da língua”.

Quanto à literatura, esclarece que, independente da tipologia e do gênero, o texto literário é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora e, também para a formação do hábito de leitor, por conseguinte, deve ser trabalhado, para tal, em seu planejamento. Assim, o docente propicia que “o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura. O aluno deve desenvolver-se, com preferências, gostos e história de leitor” (SÃO PAULO, 2012, p. 37).

Se a leitura promove qualidade na aprendizagem e na interpretação dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, não ter acesso a ela torna-se, pois, um fator de exclusão. Em conformidade com Rildo Cosson (2007), podemos afirmar que:

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. (p. 30)

Sobre a questão do afastamento progressivo do aluno em relação à leitura literária, os dados apresentados por Zoara Failla (2016, p. 75) na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, publicada sob o mesmo título **Retratos da Leitura no Brasil** (2016), estudo que contou com a participação de 5.012 entrevistados, mostra que são poucos os cidadãos que frequentam habitualmente as bibliotecas, as mais visitadas são as das escolas e universidades, ou seja, “66% disseram que não frequentam a biblioteca, 14% frequentam raramente, 15% às vezes e apenas 5% responderam que sempre frequentam a biblioteca”. Destes frequentadores assíduos, 60% usam as das escolas e universidades, e 29% as públicas. Por isso, conforme afirma Failla (2016): “é preciso apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil” (p. 6).

A proposta deste capítulo centra-se na transição da modalidade oral para a escrita com vista a uma vinculação positiva da literatura enquanto elemento de significação de mundo para crianças que se encontram em fase de transição para a pré-adolescência, e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Finais. Assim, destacamos as quatro competências anteriores à alfabetização que as crianças possuem, expressas por Maria Alice Faria (2004, p.18-19) “a) domínio da língua oral; b) domínio da capacidade abstrata de associar; c) conhecimentos sobre objetivos da leitura; d) conhecimento

intuitivo de que ler é compreender”. No que concerne ao aprendizado da oralidade significativa e ao aperfeiçoamento do ouvido como estrutura pensante, estamos nos pautando no trabalho de Marly Amarilha, em **Alice que não foi ao país das maravilhas**, de 2013, a qual registra:

Pode-se, assim, dizer que as condições do experimento de ler histórias em voz alta aglutinavam:

- experiência simbólica – pela leitura de literatura o leitor aprende a lidar com a representação pela palavra e pela ficção;
- experiência social – a literatura muda a rotina da escola, melhora seu ambiente, muda a relação com a palavra – veículo de interação – e a sonoridade – que valoriza a oralidade a partir do texto; muda a relação com o livro porque promove a inserção social do leitor com sua cultura, seus valores e daqueles do seu meio;
- experiência educativa: a interação com o texto e o apoio do professor ou dos pares contribui para que ocorra a aprendizagem, ou seja, a mudança de atitude diante da leitura de ficção. (AMARILHA, 2013, p. 37)

É fato que muitos discentes chegam ao sexto ano sem trajeto de formação de leitor. Porém, é comum a familiaridade com brincadeiras com intensa presença de jogos verbais. Desta forma, para articular a primeira fase à segunda, como especificam as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN), a partir da proposição de Marly Amarilha (2013) sobre a importância da oralidade para a literatura, propomos sistematizar uma sequência de oficinas que, gradativamente, desloquem o eixo da vivência da oralidade com jogos literários para leitura silenciosa com textos de maior exigência quanto aos recursos estéticos.

Esta proposta se sustenta, ainda, pelas concepções teóricas de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) acerca do leitor, leitura e o papel da escola no ensino de literatura; João Luís Ceccantini (2009), com contribuições sobre mediação de leitura; Marly Amarilha (2013) com os estudos sobre teoria da leitura e ensino de literatura; e os documentos oficiais que regem e orientam a educação nos níveis federal e estadual, dentre eles Caderno do Professor (2014), Caderno do Aluno (2014), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

Falando do *homo ludens*

Direcionando nosso olhar para o jogo do literário, em o **Arco e a lira**, de Octavio Paz (1982), temos um texto que versa sobre poema e poesia escrito por um poeta. Em linhas gerais, pelo viés da poesia ele explica a literatura. De acordo com Paz, “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (PAZ, 1982, p. 15). O escritor relata a importância de não confundir poema e poesia, pois “nem todo poema – ou, para sermos exatos, nem toda obra construída sob as leis da métrica – contém poesia” (PAZ, 1982, p. 16). Ele expõe que:

Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia, se deixamos de concebê-lo

como uma forma capaz de se encher com qualquer conteúdo. O poema não é uma forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa. (PAZ, 1982, p. 17)

Paz, ao teorizar a poesia, afirma que esta tem a função de transformar o mundo, é “um método de libertação interior”, trata-se de um trabalho estético que tira a linguagem de seu lugar comum de modo que “cada palavra – à parte suas propriedades físicas – encerra uma pluralidade de sentidos” (PAZ, 1982, p. 25). Contudo, embora seus estudos tenham se voltado predominantemente à arte poética, o autor, numa perspectiva mais ampla, estende esta poeticidade à prosa. Ele esclarece que a prosa e a poesia emanam da natureza significante da linguagem, e que as palavras são dotadas de dois atributos: a mobilidade ou intermutabilidade. A mobilidade consiste na “capacidade de uma palavra poder ser explicada por outra” (PAZ, 1982, p. 134), assim, haveria na prosa, muitas maneiras de se dizer a mesma coisa; já na poesia, somente uma considerando-se a imagem enquanto um elemento preponderante desta última. O autor diferencia um objeto de uma obra de arte que se torna única por meio da poesia enquanto algo que nos toca, pois:

No interior de um estilo é possível descobrir o que separa um poema de um tratado em verso, um quadro de uma estampa didática, um móvel de uma escultura. Esse elemento distintivo é a poesia. Só ela pode mostrar a diferença entre criação e estilo, obra de arte e utensílio. Qualquer que seja sua atividade e profissão, artista ou artesão, o homem transforma a matéria-prima: cores, pedras, metais, palavras. A operação transmutadora

consiste no seguinte: os materiais abandonam o mundo cego da natureza para ingressar no das obras, isto é, no mundo das significações. (PAZ, 1982, p. 24)

O lúdico é o aspecto que merece atenção aqui, que também permeia o imaginário e desempenha um papel fundamental no aprendizado. Numa perspectiva de ensino de literatura proposta para o sexto ano é pertinente explorar o lúdico, a fantasia e a imaginação que ainda permeiam a vivência das crianças fomentando a percepção, a sensibilidade, o estético e o ficcional oportunizados por meio da interação com o texto literário, bem como resultando em novas experiências e saberes. Ainda em relação a esse assunto, o autor afirma que, sucintamente, a imaginação é “primordialmente um órgão de conhecimento, posto que é a condição necessária de toda a percepção; e, além disso, é uma faculdade que expressa, mediante mitos e símbolos, o saber mais alto” (PAZ, 1982, p. 286).

A esse respeito, Johan Huizinga escreveu **Homo Ludens**, em 1938, em que analisa o jogo numa perspectiva histórica enquanto manifestação cultural sem vinculação biológica ou científica. Discorre sobre o jogo, a brincadeira, o lúdico em diferentes épocas, culturas e classes sociais. Estes elementos estão presentes no universo das crianças por elas viverem num mundo de fantasia, de sonhos, de alegria, de encantamento, em que realidade e faz-de-conta se confundem:

A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência:

é “imaginação”, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 2000, p. 14)

Para Huizinga (2000), a função do poeta nasceu e permanece na esfera lúdica, assim, a *poiesis* também tem uma função lúdica com características que diferem da vida comum. Para ele (2000, p. 88), a poesia ultrapassa a seriedade, ela está “naquele plano mais primitivo e originário a que pertencem a criança, o animal, o selvagem e o visionário, na região do sonho, do encantamento, do êxtase, do riso”. Também expressa ser o jogo a origem de toda poesia, isto é, “o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão” (HUIZINGA, 2000, p. 95). Há ainda outras particularidades do jogo que condizem com o conceito de poesia:

É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e toma-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA, 2000, p. 97)

Huizinga destaca duas características essenciais do jogo, a primeira é “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (2000, p. 10), quanto à segunda, mesmo que temporariamente, o jogo não faz parte da vida real, ele “não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com

orientação própria” (HUIZINGA, 2000, p. 10) absorvendo por completo, a qualquer momento, o jogador.

A partir dessa concepção da literatura como um “jogo”, um espaço onde o imaginário permite a vivência de outras situações, de outras experiências, compreendemos que o trabalho com a literatura em sala de aula pode ser estabelecido sobre essa ideia, sobretudo com crianças do sexto ano, momento de transição entre diferentes níveis de ensino. Nossa perspectiva é também corroborada por Lisa França, em seu artigo intitulado “As vias simbólicas para combater o mal-estar na infância e na adolescência”, publicado no livro **Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil** (2010), em que a autora chama a atenção para o fato de que o nosso imaginário é lugar de cultura, religião e também de ciência cuja fonte é a linguagem: “Também a ciência é feita de linguagem e imaginário, também para ela o Real é um enigma, que sempre deixa um resto não decifrável. A história da ciência está povoada de desconstruções, correções, evoluções, portanto também inserida no nosso imaginário e limitada pela linguagem” (FRANÇA, 2010, p.12).

Do simbólico ao prazer da leitura, Rildo Cosson (2007) disserta sobre o prazer proporcionado pela literatura, afirmando que “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras” (COSSON, 2007, p. 29). Desta forma, faz-se necessário formar leitores sensíveis, conscientes, críticos para um mundo quer seja de palavras, imagens e sons que vão além dos anos de escolarização.

Jogando dados: uma proposta para sala de aula

A relação entre poesia e jogo abordada por Huizinga também é trazida por Alice Áurea Penteado Martha (2012), no texto “Pequena prosa sobre versos”, publicado no livro

Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim (2012), pois a autora afirma que uma das características da poesia é jogar com as palavras que são, metaforicamente, “as ferramentas do poeta” e que

As potencialidades dessa atividade lúdica equiparam-se às da criação poética, e as afinidades entre poesia e atividade lúdica podem ser observadas na própria estrutura da imaginação criadora, pois, como o jogo, a poesia coloca-se além do lógico, dos padrões preestabelecidos, do convencional. Nessa aproximação, predomina a liberdade de criação, pois a construção poética, dotada de elementos que aproximam a arte do lúdico, reorganiza a palavra, mediante ordenação rítmica ou simétrica, nem sempre seguindo a ordem manifesta no mundo real. (MARTHA, 2012, p. 47)

Na concepção de Amarilha, no que concerne à construção do conhecimento literário, “quanto maior a exposição dos indivíduos ao texto, maior sua familiaridade com os conceitos que constituem essa forma de linguagem e sua sintaxe simbólica” (AMARILLA, 2013, p. 85). Em termos de experiência subjetiva do leitor, ela escreve:

A leitura de literatura através da experiência de alteridade, isto é, de propiciar a experiência de viver, temporariamente, a história de uma personagem sem correr riscos reais, permite ao leitor percorrer a zona de desenvolvimento proximal em perspectivas bastante amplas. O leitor, em contato com a narrativa ficcional, experimenta, cognitivamente e emocionalmente, inúmeras possibilidades do destino humano, portanto multiplica seu conhecimento sobre o mundo e o

comportamento das criaturas, experimenta a imersão em linguagem logicamente organizada, criativamente potencializada. É também convidado a exercer sua imaginação para preencher as informações omissas no texto. (AMARILHA, 2013, p. 38)

Dentre as várias funções da instituição escolar, portanto, cabe à educação literária fomentar a autonomia e proficiência na leitura que esteja além da decodificação das letras, o que para Lerner (2007) torna-se um dos grandes desafios enfrentados pela escola uma vez que “ler e escrever é um desafio que transcende a alfabetização em sentido estrito”, o difícil é inserir os alunos na cultura do escrito, reconceitualizar esse objeto de ensino e “construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e de escrita” (LERNER, 2007, p.17).

Conforme vimos no capítulo de Bellini e Lima, em que propõem uma abordagem da obra em quadrinhos **Três sombras**, de Círyl Pedrosa (2011), o método criativo foi sistematizado no livro **A formação do leitor: alternativas metodológicas**, das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, método que também norteia a proposta de trabalho pedagógico deste capítulo.

A essa perspectiva de interatividade entre a leitura e as demais manifestações artísticas, acrescentamos a proposta de Vera Teixeira de Aguiar, Renata Cavalcanti Eichenberg, Laiza Karine Gonçalves, em **Itinerários de leitura para as séries iniciais – Base de Conhecimentos** (2009), tendo em vista o círculo hermenêutico do filósofo Paul Ricoeur, as autoras apresentam uma metodologia para a formação de leitores das séries iniciais pautando-se na capacidade de compreender, de traduzir e de relacionar os signos linguísticos de modo a manifestar seus sentidos. Ricoeur, por meio da interpretação, viabiliza no texto um caminho para a interioridade humana. Nesse sentido, “ao lermos e interpretarmos uma

história, estamos colocando a nossa experiência de mundo em diálogo com a experiência de mundo revelada pelo texto” (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES; 2009), transfigurando-se na ampliação da vivência, assim como nos conhecermos melhor aperfeiçoando a concepção de realidade. As autoras defendem uma ligação entre o livro e os brinquedos e declaram que o contato com a linguagem literária propicia a capacidade de criar da criança “de onde extrai novas experiências, vivenciadas no plano imaginário, porém também assimiladas no meio real” (AGUIAR; EICHENBERG; GONÇALVES, 2009). A partir do estudo deste trabalho, optamos, então, por dividir as oficinas em unidades temáticas:

Quadro 1: Título/autor e unidade temática

N°	Texto e autor	Unidades temáticas
01	<i>João e Maria</i> – Taisa Borges (2006)	Relações familiares
02	“João esperto” – Monteiro Lobato (1995)	Identidade
03	“O menino de Rua” – Patativa do Assaré (2010)	Desejos
04	“De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti (2015)	Problemas
05	“Negócio de menino com menina” – Ivan Angelo (2002)	Segredos
06	“O príncipe encantado no reino da escuridão” – Ricardo Azevedo (2013)	Relações familiares
07	“A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo (2009)	Amizade
08	“Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar (2009)	Gostos
09	“Na floresta” – Anthony Browne (2014)	Medos
10	“A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri (2009)	Descoberta do mundo
11	“O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008)	Vida na escola

Fonte: Os autores (2021)

Assim, passamos a propor as oficinas pensando que teríamos ao menos três meses para aplicar, ao longo dos quais foram dadas prioridades para as atividades mais interativas

até chegar a uma leitura mais abstrata. A seguir, uma síntese de cada uma, com comentários sobre sua aplicação:

Oficina 1: “João e Maria” – Taisa Borges

Para o primeiro encontro, considerando as questões referentes ao “ouvido pensante” de Marly Amarilha (2013), priorizamos atividades orais por meio da leitura de imagens para que os alunos pudessem compartilhar seus conhecimentos, eles ora falavam ora ouviam os colegas. Maria Alice Faria (2004) destaca que o trabalho do ilustrador tem de ter o cuidado de não exagerar nos elementos descritos de modo que não sobrecarregue com excesso de informação a imagem, pois esta concentra os elementos de hipersignificação da narrativa, com:

- a) os elementos estáticos, ligados à descrição, por meio de sugestões espaciais, como o ambiente em que se passa a ação, as personagens e suas características como a roupa que vestem, o lugar em que vivem, seus objetos pessoais etc.
- b) os elementos dinâmicos, ligados ao encadeamento da narrativa, como exprimir com clareza a ação, os gestos e as expressões motivadoras das personagens, além de marcar o ritmo da ação e a progressão da narrativa. (FARIA, 2004, p. 42)

Em duplas de trabalho, os alunos participaram de um jogo de tabuleiro em que tinham de superar diversos desafios distribuídos em pequenos envelopes coloridos como, por exemplo, responder algumas questões de múltipla escolha, ajudar dois irmãos perdidos numa floresta a voltarem para casa, dar sequência às imagens que receberam embaralhadas reconstruindo a história de Chapeuzinho Vermelho, organizar o enredo do conto da Branca de Neve. Após receberem dois

círculos vermelhos em papel *offset*, tinham de usar a imaginação e criar a personagem Chapeuzinho e escolher um dos dois contos para resumir os acontecimentos. O objetivo era provocar os alunos, instigá-los para leitura colaborativa do texto não verbal **João e Maria**, de Taisa Borges (2006).

Cada dupla verbalizou uma ou duas das cenas acompanhadas por algumas questões norteadoras para debater sobre a obra como, por exemplo: o que vocês sentiram ao realizar esta leitura? Vocês gostaram de fazer esta leitura? Aconteceu alguma coisa na história que surpreendeu vocês? Nesta primeira oficina, apenas duas aulas não foram suficientes para que terminássemos todas as ações programadas sendo necessária mais uma para ouvirmos o audiolivro de uma das versões da história e socializarmos as impressões de leitura. Ainda assim, o encontro serviu de observação e análise para as próximas aulas, pois os alunos participaram ativamente, muitos ficaram surpresos por nunca terem tido acesso a um livro de imagens e, também relataram outras versões que conheciam do conto infantil. O espaço utilizado foi a sala de multimídia da escola.

Oficina 2: “João esperto” – Monteiro Lobato

Focando a competência oral, começamos com ditos populares e charadas as quais eles tinham de decifrar. Para ajudá-los, poderiam procurar os vocábulos em um caça-palavras e interpretar as imagens/emojis associando-os aos ditados. Depois do jogo oral, adentramos o universo ficcional literário por meio da apresentação da obra a ser lida, com exposição dos personagens para que tentassem imaginar o enredo e a brincadeira de telefone sem fio com o provérbio “o mundo é dos espertos” para instigá-los ao texto. Depois de descobrirem o título, questionamos o porquê de mais um João, se era um nome comum, se teria alguma representação e relação com

outro homônimo. Na sequência, fomos da leitura individual e silenciosa para a colaborativa. Por fim, a turma foi dividida em dois grupos em que um desenharia os personagens da história e o outro, os espaços. Depois foi montado e afixado um painel na sala de aula com as produções dos alunos.

Na próxima aula, seria dado seguimento aos conteúdos curriculares e não às oficinas, entretanto fomos surpreendidos por uma aluna, que por ter gostado muito do texto de Lobato, foi até a Sala de Leitura³ em busca das obras do autor e encontrou outra versão da história intitulada *João preguiçoso* de Tony Ross (1996) empenhando-se em ler para os colegas.

Oficina 3: “O menino de Rua” – Patativa do Assaré

Esta oficina foi realizada na sala de aula que ganhou dois varais de barbante, um com exemplares de literatura de cordel e outro com xilografuras para ambientar os alunos com o gênero literário e a temática do poema. Eles tiveram que fazer suas reflexões mediante a situação hipotética de aceitar carona de desconhecidos e depois perceber ter sido sequestrado por uma quadrilha internacional envolvida com o tráfico de crianças. Foram selecionados dois representantes, sendo um para as meninas e um para os meninos. Neste jogo oral, tinham de expor suas estratégias para fugir do cativado e, ao serem questionados pela equipe adversária, não poderiam usar as palavras “sim”, “não” nem “porque”.

Dando continuidade, assistiram a uma animação baseada no cordel “O lobisomem o coronel” de Antonio Kelvisson Vianna de Lima⁴. Depois de levantar o conhecimento dos alu-

3 Para mais informações: Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_11.HTM?Time=19/01/2015%2011:55:11; Acesso em: 06 jul. 2021 e <http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura> Acesso em: 06 jul. 2021

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KvZTudFcoXY>. Acesso em: 05 jul. 2019.

nos acerca da literatura de cordel, foi lhes apresentado uma breve história. Na sequência, foram realizadas a leitura do texto e ilustração do poema por meio da xilogravura confeccionada em isopor reutilizado e tinta, expressando suas habilidades artísticas e deixando um recado no mural da escola para os “meninos de rua” e para a sociedade. Ao fundo, músicas relacionadas ao tema, de Luiz Gonzaga e Dominginhos.

Figura 1: Menino de Rua em cordel 1



Figura 1: Menino de Rua em cordel 2



Fonte: acervo próprio (2019).

Fonte: acervo próprio (2019).

Oficina 4: “De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti

Na sala de multimídia da escola, demos início às atividades assistindo à entrevista de Alê Abreu, diretor do longa-metragem “O menino e o mundo” e, em seguida, ao episódio “A bicicleta”⁵. No vídeo, além da história, a Língua Portuguesa invertida que aparece em alguns momentos chamou à atenção

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uyvtihcIhI>. Acesso em: 23 jul. 2019.

dos alunos que queriam decifrar as falas. A classe foi agrupada em duplas que sortearam algumas situações-problema sobre as quais teriam de expor oralmente suas perspectivas para possíveis resoluções das adversidades. Após essas reflexões, selecionaram imagens e palavras de revistas destinadas ao recorte para, posteriormente, organizarmos um painel representando o mundo, depois suas expectativas com relação à educação, cultura, família e qualidade de vida.

Encerramos esta oficina com a discussão sobre “De quem são os meninos de rua”, título da crônica que foi lida em casa para um adulto. Essa leitura coincidiu com a semana das crianças. No *feedback*, a maioria dos alunos ficou empolgada para relatar suas experiências leitoras que, segundo eles, foi de sucesso, embora seja triste a realidade de muitas crianças brasileiras de viverem em situação de abandono.

Na reunião de pais, tivemos a versão dos responsáveis que afirmaram terem ficado surpresos e enaltecidos com o texto e por poderem fazer parte das vivências escolares dos filhos, uma mãe disse que se aproximou mais de sua filha porque entendeu o abandono como sinônimo de distanciamento e de deixar os filhos muito tempo expostos aos aparelhos eletrônicos e redes sociais. A esse respeito, vale ressaltar a importância da parceria entre escola e família na formação do leitor como afirma Ceccantini:

Nesse contexto, deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como um caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuíssem uma “queda”, um “dom” ou um “pendor” para essa atividade, passou-se a um enfoque mais realista da questão, constatando-se que duas instituições – a família e a escola – assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento

leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor. (CECCANTINI, 2009, p.209)

Oficina 5: “Negócio de menino com menina” – Ivan Angelo

Deslocando do eixo da oralidade gradativamente para textos literários mais densos e que exigem maior competência do leitor, exploramos o texto “Negócio de menino com menina”. Iniciamos com a socialização da pesquisa biográfica sobre o autor Ivan Angelo (2002), depois exploramos os conhecimentos dos alunos sobre contos. Três alunos relataram textos dos quais sabiam a história “de cor”. Para se familiarizarem com a temática do texto, ouvimos a música “Passarinhos” com Emicida e participação de Vanessa da Mata. Depois, uma leitura silenciosa.

Em duplas, os estudantes deram vida à cena por meio da leitura dramatizada do texto, essas apresentações foram filmadas. Ficaram entusiasmadíssimos, pois eram concomitantemente leitores e protagonistas sob a mediação do professor. Terminada a encenação, tiveram de criar um final para a narrativa. Encerramos as atividades comparando o desfecho original e aqueles criados pelos alunos. No pós-leitura, a turma contou diferentes impressões de leitura da história, sendo uma versão a do pai, outra a da filha, outra a do menino. Finalizamos com questionamentos como, por exemplo, se já se conheciam, se a amizade teve continuidade, se a menina merecia ganhar o passarinho, se o menino e o pai da menina dão o mesmo valor ao dinheiro, sugestões de título entre outros.

Dias depois, num momento lúdico, de descontração e autocrítica, socializamos as filmagens das apresentações, muitos queriam fazê-las novamente para melhorar a voz, a dramatização, a postura entre outras observações.

Oficina 6: “O príncipe encantado no reino da escuridão” – Ricardo Azevedo

Na sala de aula, iniciamos a oficina formando as duplas de trabalho que receberam um envelope com palavras soltas para que montassem ditos populares, eram dois: “Em terra de cego quem tem um olho é rei” e “Quem não é amigo do rei é bobo da corte”. Na sequência, exploramos uma trova que estava no final do conto, brincamos de fazer rimas, trocadilhos e criar uma que contasse uma história de um príncipe e uma princesa, mas antes, oralmente, os alunos contaram várias histórias que conheciam, depois decoraram e apresentaram as suas produções.

Novamente, receberam palavras soltas dentro de um envelope para decifrarem o título do texto que seria lido e, ao desvendarem-no, fizeram suposições acerca do enredo. Foi dada sequência com a contação da história. Criamos um clímax, pois teriam de imaginar o final que, propositadamente, foi revelado no próximo encontro.

Oficina 7: “A lenda do curupira” – Ricardo Azevedo

A atividade, desenvolvida na sala de aula, teve início com as características e relevância cultural do folclore brasileiro, comemorada em 22 de agosto. Os estudantes precisaram resolver alguns enigmas para descobrir o título do texto. Dentre eles, a Língua Portuguesa escrita de trás para frente que chamou a atenção deles na oficina 4 (“De quem são os meninos de rua” – Marina Colasanti).

Em duplas, eles receberam textos com as diferentes histórias dos seres mitológicos, mas, para que pudessem apresentá-los oralmente para a turma, tinham de traduzir algumas linhas que estavam escritas em ordem inversa. Mais uma pista foi um quebra-cabeça que, ao montarem, formavam a figura

do curupira. O título também teve de ser traduzido, pois estava grafado da direita para a esquerda: “aripuruC od adnel A”.

Personagens do menino, do homem e do velho foram apresentados para a turma por três alunos que não poderiam se expressar verbalmente, assim a turma teve de adivinhar quem seriam e imaginar a história. Fizemos, primeiramente, uma leitura silenciosa e depois compartilhada. Não foi possível terminarmos em duas aulas, por isso, na aula seguinte, findamos com a criação de um ser mitológico/lendário, sobre o qual tiveram de produzir a história, ilustrar e depois compartilhar com os colegas.

Assim que terminávamos as atividades do dia, alguns alunos queriam saber qual seria o texto da próxima oficina, diziam que era muito tempo esperar uma semana para a próxima “aula de leitura”, como chamavam.

Oficina 8: “Os presentes do rei leão” – Pieter W. Grobbelaar

Nesta atividade utilizamos o auditório da escola. Para começarmos, os alunos receberam um alfabeto em *braille* e uma mensagem redigida neste sistema de escrita e, em duplas, tiveram de decodificar o significado para buscarem as caixas com os textos que se encontravam espalhadas pela escola, sendo uma na Sala de Leitura, outra no próprio auditório e uma no refeitório. Ao terminarem esta etapa, a turma ouviu e interagiu com uma das versões da música “A velha a fiar”⁶, eles repetiam os gestos dos insetos e animais trazidos pela letra, o desafio era que, conforme avançava o enredo, aumentavam gradativamente a quantidade de personagens e, conseqüentemente, os trejeitos dos bichos que tinham de imitar. Ao terminarmos, queriam que repetíssemos as ações. Era

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZzNBNoae-Y>. Acesso em 24 jul 2019.

notório o quanto a oralização e as brincadeiras contribuíam para estimulá-los à leitura literária.

Demos continuidade com a atuação de alguns alunos que fizeram mímica para que a turma descobrisse quais seriam os animais presentes na história. Vale ressaltar que participavam ativamente em todas as fases das oficinas, sempre se divertindo e querendo mais. Seguimos da leitura silenciosa para a colaborativa, e posteriormente, para a produção de um verbete enciclopédico descrevendo as características e curiosidades dos animais africanos que foram pesquisados antecipadamente pelos estudantes. Após a socialização, os trabalhos foram expostos na escola.

Figura 3: Animais africanos 1



Fonte: acervo próprio (2019)

Oficina 9: “Na floresta” – Anthony Browne

Nesta obra encontramos a linguagem verbal vinculada à linguagem não verbal, a esse respeito Eliane Galvão Ferreira

(2012), no artigo “Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil”, publicado no livro **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**, organizado por Vera Teixeira de Aguiar e João Luís Ceccantini, discorre que:

Construiu-se a hipótese de que a leitura do livro ilustrado, como objeto de cultura, permite um discernimento de mundo e um posicionamento perante a realidade. Esse livro, em especial, pode “alfabetizar” o olhar desde a infância, permitindo que as crianças se tornem leitoras críticas, pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhes compreender o texto verbal e não verbal em interação, além de seu suporte (2012, p. 158)

Na sala de multimídia, a primeira estratégia utilizada foi ouvirem um trecho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, melodia tocada no violão por uma aluna da turma. A música e a história foram facilmente reconhecidas pelos alunos. Depois, em duplas, eles receberam um envelope com um tangram, quebra-cabeça geométrico, e o desafio era criar um lobo. Foi feita a leitura dos elementos da capa do livro como título, autor, formato, tema, imagens e cores.

Associaram **Na floresta** aos textos trabalhados no início das oficinas, demonstrando terem se apropriado das leituras literárias realizadas, o que pode ter aumentado seus repertórios de leitor. A leitura foi feita com várias interferências, explorando as cenas que constituíam o enredo e oportunizando aos alunos que interagissem com a história.

A classe fez diversas analogias como, por exemplo, com a história de Chapeuzinho Vermelho, mas protagonizada por um menino, diferindo da original. Também perceberam a intertextualidade com a história do menino e da vaca no conto **João e o pé de feijão** e a parábola da vaca que foi

arremessada no precipício⁷. Também puderam compartilhar suas leituras comparando a garota de cabelos dourados com a personagem Cachinhos Dourados. Vibraram quando ao virarem a página, depararam-se com duas crianças perdidas no bosque que, indubitavelmente, só poderiam ser João e Maria. Fizeram várias suposições para o desfecho da história e, depois, fizemos mais uma leitura sem pausas. Para fecharmos, os estudantes contaram, recontaram o texto e, por fim, descreveram uma das versões possíveis encontradas no livro.

Oficina 10: “A mãe que se transformou em pó” – Kasiya Makaka Phiri

No auditório, iniciamos a aula com uma brincadeira africana chamada “Terra-mar” que se assemelha ao “Vivo ou morto”: faz-se um risco no chão, de um lado simbolizando a terra, do outro, o mar, conforme alguém orienta, os participantes pulam para lá ou para cá, os que se confundem saem da brincadeira, até o jogo terminar e recomeçar.

Na sequência, socializaram oralmente as pesquisas que fizeram sobre músicas, danças, alimentação, idioma, dados geográficos, máscaras africanas, esportes entre outros, para tal contamos com a colaboração das professoras Marta Renata e Talita, respectivamente de arte e geografia. Depois da leitura, analisamos imagens de griôs, africanos contadores de história. Levaram para casa a tarefa de recontar o texto e, ainda, em família, ouvirem histórias e reconstituí-las na escrita; a conclusão do trabalho foi a contação dessas histórias para a classe. Depois, os alunos receberam um marca-página em branco para que personalisassem.

⁷ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTQyNzE4MA/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Oficina 11: “O bife e a pipoca” – Lygia Bojunga Nunes (2008)

Desvencilhando pouco a pouco das práticas orais e procurando apurar o “ouvido pensante” (Amarilha, 2013) dos alunos, foi realizada a leitura do texto **O bife e a pipoca**. Primeiramente, brincamos com os diferentes tipos de amigo como, por exemplo, o “amigo da onça”, depois foi lhes apresentado o livro **Tchau** de Lygia Bojunga (2008), do qual fizeram a leitura e análise dos elementos paratextuais para, logo em seguida, decifram o código em que cada número representava uma letra do alfabeto para descobrirem o título do conto (“O bife e a pipoca”) e adentrarem o universo ficcional criado por Lygia Bojunga.

Foi uma leitura sem interrupções, pois em conformidade com Amarilha (2013, p. 26 e 27), “ouvir literatura, isto é, o som das palavras sob forma organizada em narrativa ficcional e poética, da experiência humana, dos seus desejos e das suas aspirações é também potencializar o atributo que temos de seres sonoros”. Neste contexto, os alunos pareciam enfeitiçados pelo desenrolar dos fatos. Como pós-leitura, em equipes de quatro integrantes, adaptaram e apresentaram o texto para uma leitura dramatizada.

Oficina 12: Roda de conversa

O último encontro aconteceu na Sala de Leitura da unidade escolar. Começamos com um jogo da memória com as imagens dos autores trabalhados ao longo dos três meses para, posteriormente, retomarmos as leituras literárias realizadas durante a intervenção pedagógica. Fizemos uma roda de conversa, falamos sobre o trabalho desenvolvido, sobre o percurso literário, realizamos uma autoavaliação retomando vários pontos, bem como o que mais lhes chamou a atenção, possíveis relações entre o que leram nos textos e o que

sentiram, vivenciaram; e as leituras literárias que marcaram o segundo semestre letivo.

Encerramos as oficinas em uma tarde de muita chuva. Ainda assim, estiveram presentes quatorze alunos, aproximadamente 40% da turma. A ausência se justifica pelo fato de muitos estudantes morarem distante da escola, dificultando o acesso devido ao mau tempo.

Os alunos demonstraram interesse quanto à continuidade do trabalho no próximo ano e em compartilharem, naquele momento, suas memórias de leitura literária. Pensando em um produto final, fechamos com a criação de um índice, este, por sua vez, recebeu o nome de “índice fascinante”. Foi idealizado com o intuito de chamar a atenção e, assim, por meio da aplicação da proposta de intervenção pedagógica com outras turmas, contribuir para a formação de novos leitores de literatura.

Figura 4: Índice das leituras literárias da turma

Índice fascinante:

1. Se quiser uma emocionante história de família, conheça *João e Maria* – Taisa Borges (2006);



2. Se quiser decifrar enigmas, tente em *“João esperto”* – Monteiro Lobato (1995);



3. Se quiser um poema lindo, lindo, procure o *“O menino de Rua”* – Patativa do Assaré (2010);



4. Se quiser sensibilizar-se, reflita *“De quem são os meninos de rua”* – Marina Colasanti (2015);



5. Se quiser se surpreender com vendas e acordos, participe de *“Negócio de menino com menina”* - Ivan Angelo (2002);



6. Se quiser uma linda história de amor, encontre *“O príncipe encantado no reino da escuridão”* – Ricardo Azevedo (2013);



Fonte: acervo próprio (2019)

Jogando a final

A proposta de intervenção aqui apresentada foi aplicada em doze encontros com uma turma de sexto ano, com 33 alunos. Aproximadamente trinta aulas, sendo em média duas por semana, ao longo de três meses. Para a seleção de onze textos de diferentes gêneros discursivos, consideramos as qualidades textuais atreladas ao perfil do leitor.

Antes de colocarmos a proposta de trabalho em prática, do término do primeiro semestre para o segundo, tivemos a repentina mudança de sede por questões de atribuição de aula. Com esta transferência inesperada de escola, foram necessários novos estudos, análises e adaptações para a reorganização da proposta, pois se tratavam de realidades educacionais diferentes.

Pensando em ações voltadas para a leitura literária para uma turma de sexto ano, de uma escola estadual pública, aplicamos uma proposta de intervenção pedagógica focada na linguagem oral como um meio para a aproximação afetiva com a literatura. Depois de doze encontros construtivos, observamos indícios de como o leitor literário pode ser formado tendo como base a oralidade e o lúdico como possíveis vias de acesso do estudante ao mundo literário na esfera educacional. Brincadeiras comuns contribuíram, de forma lúdica e motivadora, para o aprendizado da oralidade significativa e o aperfeiçoamento do ouvido enquanto estrutura pensante, como Amarilha (2013) ressalta, potencializando a formação do leitor literário.

Os espaços disponíveis e utilizados da escola foram a sala de aula, a sala de multimídia, o auditório e a Sala de Leitura. Durante as aulas regulares de língua materna, alguns alunos, ao terminarem os afazeres, ou seja, enquanto esperavam as devolutivas das atividades, ocupavam o tempo disponível retirando um livro debaixo da carteira evidenciando o gostar de ler, pretendido na proposta de intervenção.

Mais indícios positivos resultantes da aplicação da proposta ocorreram no tocante à estrutura da narrativa, pois os alunos demonstraram em suas produções, ao longo do processo, maior sistematização dos operadores da narrativa, da linguagem e da capacidade de criar e transformar. Também foi possível observar que eles conseguiram relacionar textos que estabeleciam dialogia entre si.

A professora responsável pela Sala de Leitura, Marta Sueli, faz a cada semestre um relatório com base no levantamento, movimentação e retirada de livros, assim pudemos constatar um aumento de fluxo em torno de 20%, validando a aproximação do aluno à produção literária existente na escola, motivado pelo prazer proporcionado pela leitura e longe de exigências escolares. Ceccantini (2009), ao discorrer sobre os leitores excepcionais, explicita que são aqueles aficionados da literatura e, nesta sala, duas alunas demonstravam ter esse perfil. Inclusive uma delas leu textos de sua autoria que serviram de modelo a ser seguido pelos pares.

No decurso do processo, tamanha foi a aceitação das “aulas de leitura”, assim denominada por eles, que se tornou recorrente o pedido para que fizéssemos novamente a mesma oficina e que discutíssemos sobre os textos lidos. Eles esperavam ansiosos e curiosos pela próxima oficina, dificilmente faltavam nestas aulas, promoviam uma propaganda tão positiva do projeto que se assemelhavam a eventos na escola, instigando outras salas a quererem participar também.

Como uma possível constatação do avanço da turma, o texto que mais lhes agradou foi o conto lido na última oficina, o “Bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga Nunes (2008), indício de que por meio da oralidade e do lúdico é viável contribuirmos significativamente para a formação de leitor de literatura, dito de outra forma, contribuir para que os alunos tenham acesso ao universo da leitura propiciado pela literatura.

Referências

AGUIAR, V. T. (coord.); EICHENBERG, Renata Cavalcanti; GONÇALVES, Laiza Karine. **Itinerários de leitura para as séries iniciais**: base de conhecimentos. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/itinerarios/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

ANGELO, I. Negócio de menino com menina. *In: Pode me beijar se quiser*. São Paulo: Ática, 2002.

ASSARÉ, P. do. Meninos de Rua. *In: Antologia poética/Patativa do Assaré*.

CARVALHO, G. de. (org.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010, p. 277-278.

AZEVEDO, R. A lenda do Curupira. *In: Contos e lendas de um vale encantado*. São Paulo: Novo Continente, 2009, p. 89-94.

AZEVEDO, R. O príncipe encantado no reino da escuridão. *In: No meio da noite escura tem um pé de maravilha!*. São Paulo: Ática, 2013, p. 29-39.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. S.E.F. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. S.E.F. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORDINI, M. da G. ; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BROWNE, A. **Na floresta**. Tradução Clarice Duque Estrada. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

COLASANTI, M. De quem são os meninos de rua. *In*: OLIVEIRA, T. a. *et al.* **Tecendo linguagens**: língua portuguesa 6º ano: livro do aluno. 4.ed. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas-IBEP, 2015, p. 23 e 24.

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

FAILLA, Z. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANÇA, L. As vias simbólicas para combater o mal-estar na infância e na adolescência. *In*: AGUIAR, V. T. de; CECCANTINI, J. L.; MARTHA, A. Á. P. (orgs). **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.11-21.

FERREIRA, E. A. G. R. Por uma piscadela de olhos: poesia e imagem no livro infantil. *In*: AGUIAR, V. T. de. CECCANTINI J. L. (orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 158.

MARTA, A. Á. P. Pequena prosa sobre versos. *In*: AGUIAR, V. T. de. CECCANTINI J. L. (orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 47.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **João e Maria**. Tradução Taisa Borges. Ilustração Taisa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2006.

GROBBELAAR, P. W. Os presentes do rei leão. *In*: MANDELA, N. **Meus Contos Africanos**. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PHIRI, K. M. A mãe que se transformou em pó. *In*: MANDELA, N. **Meus Contos Africanos**. Tradução Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4.ed. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 05-23, 88-106.

IDEB 2018 – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 1-26.

LOBATO, M. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

NUNES, L. B. O bife e a pipoca. *In*: **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PEDROSA, C. **Três sombras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo**: Caderno do aluno; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano Volume 1/2 Nova edição 2014-2017 – São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo:** caderno do professor; língua portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luís Marques López Landeira. - São Paulo: SE, 2014. v. 1/2.

SÃO PAULO. **Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual.** Resolução SE n. 70, de 21 de outubro de 2011. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_11.HTM?Time=19/01/2015%2011:55:11. Acesso em: 05 jan. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sala de leitura.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Teixeira Alves

Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Professora efetiva da área de linguagens e códigos pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC/CE. Membro dos Grupos de Pesquisa: Representações Identitárias do Professor de Língua Portuguesa (UFC/CNPq) e Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC/MG). Contato: aadrilucas@gmail.com

Ana Paula Franco Nobile Brandileone

Doutora e Mestre em Literatura e Vida social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Crítica e Recepção Literárias (CRELIT). Contato: apnobile@uenp.edu.br

Angelita Fernandes da Silva

Mestra em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS. Professora do Estado do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa DIALE (UENP, CNPq). Contato: angelitafsilva@hotmail.com

Carla Fernanda Câmara

Graduada em Letras - Italiano pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas pela UNESP). Mestre em Letras, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Contato: carlafcamara@yahoo.com.br

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP/CNPq). Contato: elianamerlin@uenp.edu.br

Kátia Rodrigues Mello Miranda

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Assistente Doutora da mesma universidade. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras “Literatura e Vida Social” (UNESP-Assis) e pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Narrativas Estrangeiras Modernas e Estudos Hispânicos. Contato: katia.mello@unesp.br

Letícia Jovelina Storto

Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa (CNPq) NURC/SP (USP), DIALE (UENP) e ELIFA (UFMS). Mãe do José Augusto (*in memoriam*). Contato: leticiajstorto@gmail.com

Luciana da Costa Ribeiro

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis. Professora do quadro efetivo da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e do Centro Paula Souza. Contato: lucianaribeiro17s@hotmail.com

Mariene Cristina Milanesi Pinto

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UENP). Graduada em Letras e Literatura pela universidade. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: marienemilanesi@yahoo.com.br

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UENP). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diálogos Linguísticos e Ensino - DIALE (CNPq/UENP). Contato: marilúcia@uenp.edu.br

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Doutora em Letras (UNESP) e pós-doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (*Universitat Autònoma de Barcelona*, Espanha). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação do Professor. Contato: nerynei@uenp.edu.br

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino (CNPq/UENP). Contato: patriciaoliveira@uenp.edu.br

Pedro Geraldo Gonçalves

Mestre em Letras (UENP). Especialista em Alfabetização e Letramento (FALC) e em Ensino de Língua Portuguesa pela (FAVENI). Graduado em Pedagogia (UNINOVE) e em Letras (UENP). Professor polivalente (alfabetizador) do Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos-SP. Contato: pedrogeraldo2009@hotmail.com

Sandra Vaz de Lima

Graduada em Letras/ Inglês pela Faculdade de Telêmaco Borba; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo IBPEX e Educação Especial pela Faculdade de Ibaiti; Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora da Secretaria de Estado da Educação, atua na área de Língua Portuguesa e Educação Especial. Contato: profsandravaz@gmail.com

Vanderléia da Silva Oliveira

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

Thiago Alves Valente

Doutorado pela UNESP, área de Literatura e Vida Social. Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Coordena o GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da ANPOLL. Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Infantil/Juvenil Brasileira, Literatura Brasileira e Ensino de Literatura.

Contato: tvalente@uenp.edu.br

Vanessa Socio de Assis

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis). Professora efetiva da rede estadual de Educação do Paraná, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino. Contato: vanessa.assis@escola.pr.gov.br

O ensino de língua portuguesa e a formação do leitor literário são desafios que se impõem aos docentes engajados na tarefa de motivarem educandos a perceberem a potencialidade da linguagem e as múltiplas possibilidades da literatura. Os professores e professoras têm a incumbência de possibilitarem que alunos e alunas descortinem a configuração formal e temática do texto, qualquer que seja seu gênero. A partir desse desvelamento, os estudantes poderão estabelecer conexões entre os conhecimentos gestados no ambiente escolar e as práticas sociais, realizadas, inclusive em outros lugares, com vistas a mudanças favoráveis às inter-relações. As experiências obtidas no PROFLETRAS/UENP e disseminadas neste livro revelam que é possível atingir resultados favoráveis, quando há um envolvimento contínuo no processo de formação docente.

Diante do exposto, espera-se que a leitura deste livro promova reflexões leitoras importantes a outros professores e agentes da Educação que queiram inteirar-se de teorias contemporâneas sobre o ensino da língua portuguesa e da literatura, bem como conhecerem estratégias de ensino aplicáveis, que foram muito bem pensadas pelos autores.

