



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

ALESSANDRO ALENCAR DE MOURA

**Leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental:
caminhos para o letramento**

Cajazeiras-PB

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

ALESSANDRO ALENCAR DE MOURA

**Leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental:
caminhos para o letramento**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos, orientadora Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

Cajazeiras-PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras – Paraíba

M929l Moura, Alessandro Alencar de
Leitura literária no 9º ano do ensino fundamental: caminhos para
o letramento. / Alessandro Alencar de Moura. - Cajazeiras: UFCG,
2015.

123f. : il.

Bibliografia.

Orientador (a): Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Monografia (Mestrado) – UFCG.

1. Leitura. 2. Ensino fundamental. 3. Letramento. 4. Leitura
literária. 5. Literatura. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –028

Memorandum for the Commission on the Status of Women
and the National Council on the Status of Women

MEMORANDUM FOR THE COMMISSION ON THE STATUS OF WOMEN
AND THE NATIONAL COUNCIL ON THE STATUS OF WOMEN

DATE: _____

Dr. Helen M. Merrell Lynd
Chairman, National Council on the Status of Women

Dr. Helen M. Merrell Lynd
Chairman, National Council on the Status of Women

Dr. Helen M. Merrell Lynd

Dr. Helen M. Merrell Lynd

Dr. Helen M. Merrell Lynd

Dedico este trabalho a todos aqueles(as) que, assim como eu, deixaram-se apaixonar pelas inúmeras descobertas e surpresas que o texto literário pode nos proporcionar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me fizeram perceber, direta ou indiretamente, o poder de libertação e de transformação humana contido no texto literário. Assim, agradeço aos professores e professoras que perpassaram pelo meu caminho discente, desde a mais tenra idade nas primeiras séries do ensino fundamental até o presente momento. Aqui cabe um agradecimento especial a todos os professores e professoras do Profletras, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB. A esses doutores da lei do saber todo o meu afeto e toda minha admiração.

Agradeço deveras à professora Dra. Daise Lilian Fonseca Dias: sua orientação e empenhos foram essenciais para que este texto tenha vindo à luz. Com a sua orientação aprendi, entre outros conhecimentos, que escrever é um ofício no qual pouco se sabe de completude, tudo se constrói. Obrigado por todo o saber e valores compartilhados, obrigado também pela compreensão, pelos caminhos traçados e ofertados...

Obrigado a minha família, especialmente a minha esposa Veridiane Rosa da Silva e a meus filhos Alan Silva A. de Moura e Viviane Silva A. de Moura. Perdão pelo tempo que estive ausente da presença de vocês... Este tempo foi-me necessário para concatenar as ideias que seguem neste trabalho. Obrigado pelo amor, pela ajuda e pela vontade de me ver vencer sempre, inclusive de me ver chegar ao fim de mais esta etapa.

Obrigado, *in memoriam*, a minha mãe, pelo exemplo de vida e força que me foi dado. Sua presença estará em mim, sempre.

Obrigado, enfim, a esta força enigmática, boa, terna, exemplar, onisciente, amiga, amorosa, verdadeira, justa... que nomeamos de Deus.

A leitura – principalmente a leitura do texto literário – pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens.

Ezequiel Theodoro da Silva

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as implicações teóricas e práticas da leitura literária no ensino fundamental, especificamente no 9º ano deste nível de ensino, leitura esta encarada como um caminho possível para o letramento. A análise teórica baseou-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) – documento norteador oficial das práticas pedagógicas da escola brasileira – e em outros autores, tais como Frantz (2011), Kleiman (1989, 1993, 2013), Lajolo (2009), Martins (1982), Oliveira (2013), Orlandi (2012), Soares (2006), Terra (2014), etc. A proposição prática desta dissertação buscou ofertar aos professores do 9º ano do ensino fundamental possíveis meios facilitadores para implementar a leitura literária em sala de aula. A proposição apresenta-se sob a forma de uma sequência didática para o gênero conto de mistério, suspense e terror, elaborada a partir das perspectivas adotadas por Oliveira (2013), Schneuwly & Dolz (2004) e, principalmente, Cosson (2012). Para desenvolver e ampliar o letramento literário junto aos alunos, foram escolhidos os textos “O gato preto”, “O barril de Amontillado” e “Berenice” de Edgar Allan Poe; “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles; “Dentes tão brancos” e “Crianças à venda. Tratar aqui”, de Rosa Amanda Strauz. Através das leituras elencadas, foram propostas atividades concernentes aos campos da leitura e da produção escrita, perpassando por atividades metalinguísticas e intertextuais, visando o letramento literário dos alunos.

Palavras-chave: Leitura, literatura, letramento literário, ensino fundamental, conto.

ABSTRACT

This research aims at discussing theoretical and practical aspects about practices of reading the literary text in Elementary School, most specifically those related to the 9th school year, since it is seen as a way to literacy. The theoretical support was taken from *Parâmetros Curriculares Nacionais* [National Syllabus Guidelines – our translation], a set of documents which rule over the pedagogical practices in the Brazilian schools. It is also based on the works of Frantz (2011), Kleiman (1989, 1993, 2013), Lajolo (2009), Martins (1982), Oliveira (2013), Orlandi (2012), Soares (2006), Terra (2014), among others. The practical proposition of this dissertation has a one of its objectives to offer teachers of the 9th school year ways to facilitate better literary reading practices in classes. It was designed in the form of a didactic sequence for the genre mystery, suspense and terror short story, designed from the perspectives of Oliveira (2013), Schneuwly & Dolz (2004), but specially Cosson (2012). In order to develop and enrich students literary literacy, it was chosen a set of texts, such as “The black cat”, “The cask of Amontillado” and “Bernice” by Edgar Allan Poe; “Venha ver o pôr do sol” [Come and see the sunset – our translation], by Lygia Fagundes Telles; “Dentes tão brancos” [Teeth so white- our translation] and “Crianças à venda. Tratar aqui” [Kids for sale. Information here – our translation], by Strauz. Through these readings, activities were proposed related to reading and writing, as well as metalinguistic and intertextual ones, aiming students literary literacy.

Key words: Reading, literature, literary literacy, elementary school, short story.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A LEITURA (LITERÁRIA) E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	12
1.1 Leitura, literatura e letramento literário.....	12
1.2 A importância da leitura literária.....	22
1.3 A relação professor – aluno – leitura.....	36
2. METODOLOGIA.....	46
2.1 Classificação tipológica da pesquisa realizada.....	46
2.2 Apresentação metodológica da pesquisa realizada.....	48
2.3 Sobre a sequência didática para o gênero conto.....	49
3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	54
3.1 A metodologia de sequências didáticas e o uso de gêneros orais e escritos na sala de aula.....	54
3.2 Sequência didática (conto de mistério, suspense e terror no 9º ano do ensino fundamental).....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
WEBLIOGRAFIA	115
ANEXOS.....	116

INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca oferecer meios facilitadores de promoção da leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental, utilizando-se de uma sequência didático-pedagógica de trabalho com o texto literário. A obra literária escolhida como instrumento principal é o conto “O gato preto” (1847), encontrado no livro *Histórias Extraordinárias* (2008), do escritor americano Edgar Allan Poe (1809-49). Esta história conhecida mundialmente é um conto de mistério, suspense e terror, gênero de grande interesse para os alunos; motivo pelo qual ele foi escolhido para este trabalho. Além do conto citado, outras leituras serão sugeridas, a saber: “O barril de Amontillado” e “Berenice”, ambos de Edgar Allan Poe; “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles; “Dentes tão brancos” e “Crianças à venda. Tratar aqui”, de Rosa Amanda Strauz.

A proposta de intervenção a ser desenvolvida, por suas características intrínsecas, presta-se a uma melhor aplicação nas séries finais do ensino fundamental, notadamente no 9º ano desse nível de ensino. O aluno desta faixa etária é mais influenciável por desafios do que por temores. Dessa forma, o suspense e o terror provocados pelo conto não lhes causam aversão, pelo contrário, despertam-lhes interesse. Vale acrescentar que a proposta, ressalvadas algumas características e certas atividades específicas posteriormente detalhadas, pode ser adaptada à leitura de outros contos, principalmente aqueles contos que seguem a temática sugerida.

Deve-se considerar que o texto literário é visto, aqui, dentre outras tantas perspectivas, como fonte de incentivo prático para desenvolver a capacidade leitora dos alunos. Sabe-se da precariedade de práticas de leitura literária/letramento literário na escola, sobretudo no ensino fundamental público brasileiro. Partindo-se dessa realidade, buscou-se entrever uma proposta de trabalho com a leitura literária que fosse útil, prática e eficaz.

Justamente por acreditar no texto/leitura literário(a) como instrumental pertinente ao desenvolvimento da leitura, aponta-se aqui uma proposta didático-pedagógica realizável através de um conto, gênero de natureza ficcional e literária, conforme será visto no terceiro capítulo desta dissertação. O medo, o suspense, o terror são sentimentos muito aflorados na juventude, pois estão ligados diretamente à busca pelo novo e ao enfrentamento de desafios, eis o outro motivo para se ter escolhido um conto de mistério, suspense e terror.

Estruturalmente, o presente trabalho é constituído por três capítulos. No primeiro deles aborda-se o referencial teórico concernente ao tema: utilização da leitura literária como instrumental principal para desenvolver a capacidade leitora dos alunos do 9º ano do ensino fundamental público. Neste capítulo, procurou-se expor algumas teorias a respeito da temática abordada, as quais substanciaram de maneira relevante os estudos sobre leitura, literatura e letramento literário. Procurou-se também expor e analisar a importância da leitura literária no desenvolvimento cognitivo do aluno, ressaltando aspectos característicos do texto e da leitura literários. Além disso, perscrutou-se qual a relevância da leitura literária para o aluno e o que esta leitura pode provocar de positivo no seu desenvolvimento enquanto discente. Por último, buscou-se entrever posturas adequadas possíveis, por parte do professor, a fim de facilitar a leitura literária na escola.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia de trabalho, ou seja, como foi pensada a proposta metodológica a ser sugerida, as razões que motivaram tais escolhas e quais embasamentos teóricos consubstanciaram as proposições apontadas. Já no terceiro e último capítulo, apresenta-se a íntegra da proposta didático-pedagógica de trabalho, com o texto literário, em sala de aula. O capítulo configura-se como uma proposta metodológica instrumental para se trabalhar a leitura literária, na perspectiva do letramento literário. Baseia-se, principalmente, nas reflexões de Cosson (2012) e de Schneuwly & Dolz (2004), com suas estratégias de ensino de leitura, literatura e produção textual (sequências didáticas), além da contribuição de outros autores.

É preciso que se ressalte aqui que tudo o que for dito configura-se como sugestão, sobretudo porque a aplicação de qualquer proposta didático-pedagógica-metodológica deve ser ancorada na realidade de cada sala de aula. Portanto, a sequência aqui proposta é um instrumental possível para que o aluno possa desenvolver sua capacidade leitora e adquirir outras, utilizando-se do texto literário.

1. A LEITURA (LITERÁRIA) E SUAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

1.1 Leitura, literatura e letramento literário

É notória a presença da leitura em variados campos da vida humana atual e, como não seria diferente, na sala de aula a "necessidade de se saber ler" também se faz presente. Entretanto, quase sempre a leitura é pouco trabalhada ou simplesmente não é aproveitada com todo o potencial didático que pode ofertar, principalmente a leitura de textos literários. Em muitos casos, a escola não dispõe de acervo literário suficiente ou local adequado à leitura, notadamente em escolas públicas, onde a maior parte da população brasileira estuda. Em outros casos, apesar de ser este um ponto polêmico, as condições socioeconômicas dos alunos nem sempre propiciam o gosto pela leitura e ainda há circunstâncias onde o professor não dispõe de formação adequada e/ou de tempo suficiente para implementar propostas de leitura em sua prática diária. De qualquer forma, a leitura (literária ou não) continua sendo de fundamental importância, embora negligenciada.

Não relegando as causas da “não leitura” a segundo plano, deve-se pensar nas práticas de leitura que são passíveis de serem realizadas. Muito já foi dito sobre propostas que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura escolar. Autores como Soares (2006), Cosson (2012), Zilberman (2009), Kleiman (1989, 1993, 2013), Orlandi (2012), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros, têm deixado contribuições importantes sobre a leitura e sobre o trato com gêneros textuais e literários em sala de aula. Todavia, esse parece ser um constante devir, ou seja, ainda há muito a se falar e a se construir sobre o assunto.

A respeito do nível de leitura nas salas de aula do país, não se pode esquecer de destacar alguns pontos fundamentais. Segundo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências dos estudantes com 15 anos de idade, o Brasil ocupa o 55º lugar numa lista de ranking de leitura que contém 65 países¹. Ainda segundo o PISA, realizado nos anos 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012, os estudantes brasileiros apresentaram um declínio no desempenho de leitura, comparando os

¹ Fonte: <<http://www.portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 30 jun. 2014.

resultados de 2009 e 2012. Esta situação é um reflexo, também, das salas de aulas, especificamente as de ensino fundamental público, onde as práticas de leitura ainda se configuram de maneira precária. Sendo assim, por ofertarem obrigatoriamente e por força de lei (LDB, lei 9.394/96, Artigo 11º, inciso V), o ensino fundamental público à população, as escolas públicas municipais passam a ser, então, o lócus inicial deste trabalho no que concerne à leitura, abordando-se em específico a leitura do texto literário e suas respectivas práticas.

Pensando na dificuldade que boa parte dos alunos da escola pública apresenta no quesito leitura, pode-se perguntar se existem maneiras de o texto literário ajudar a transpor as barreiras que dificultam a compreensão leitora por parte desses alunos. Há formas de se realizar uma leitura "lúdica" na sala de aula? A resposta será positiva. Na verdade, há muitas e variadas maneiras de se trabalhar o texto literário de forma lúdica. Entretanto, a resposta, simples e única, não é suficiente para solucionar os empecilhos reais que são encontrados nas salas de aula. O problema é como aplicar essa fórmula na prática cotidiana dos alunos, com dificuldades de leitura reais e com déficits de aprendizagem muitas vezes alarmantes para a série que cursam.

Como fazer isso, eis a pergunta chave; este trabalho busca respondê-la com algumas das muitas possibilidades. Nesse sentido, como propor uma prática lúdica e eficaz, capaz de desenvolver no aluno o interesse pela leitura literária e, ao mesmo, tempo, desenvolver as capacidades básicas necessárias a um leitor proficiente? Além dos questionamentos apontados, pode-se ir além, indagando-se por que essas práticas "lúdicas e eficazes" não estão imbricadas no trabalho de muitos docentes do lócus anteriormente citado. Assim, estas são questões que norteiam este trabalho e que servirão como ponto de partida para outras indagações que virão adiante.

Todavia, antes de qualquer proposição, faz-se necessário um embasamento teórico adequado, norteador e que seja capaz de subsidiar qualquer decisão a se tomar. Inicialmente, três conceitos são de suma relevância para este trabalho, quais sejam: leitura, literatura e letramento literário. Eles serão analisados de forma mais aprofundada nos tópicos posteriores. Contudo, esquematiza-se um painel descritivo-analítico inicial.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs, Fundamental II, 1998, p. 71), documento oficial que rege a matéria em questão nas escolas públicas

brasileiras, a prática de leitura – no caso, a literária – é uma atividade importante para a formação cultural e social do aluno:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com uma finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Como se pode entrever na citação, leitura e literatura são conceitos bem próximos no que diz respeito ao letramento literário em sala de aula. Isto quer dizer que o texto literário pode/deve servir como base para se propor atividades de leitura capazes de desenvolver nos alunos as competências básicas de leitura em geral, de letramento não somente ligado ao literário. Além disso, atividades ligadas ao desenvolvimento da compreensão, interpretação, inferência textual, entre outras, devem fazer parte dos trabalhos diários.

Contudo, antes mesmo de chegar à escola e realizar o primeiro contato com os gêneros textuais, o ser humano já tem a capacidade de fazer inúmeras “leituras”. Ele já usa da língua, enquanto código, para se comunicar, expressar-se e entrar em contato com o mundo. Essa leitura inicial não está atrelada diretamente aos conhecimentos institucionais, ao texto escrito, por exemplo, e sim às práticas de uso da língua. Dessa forma, pode-se dizer que antes da leitura literária, a leitura em si já está desenvolvida e implantada no/pelo aluno: ele já lê qualquer coisa (imagens, expressões faciais, gestos, cores, etc), antes mesmo de conhecer as leituras literárias. Cabe à escola ampliar essa capacidade leitora, usando de práticas variadas e institucionalizadas pela organização escolar. Em outras palavras, o aluno vai ampliar o letramento que já possui. A leitura escolar institucionalizada, literária ou não, deve ser, por sua vez, internalizada pelo aluno não somente nas práticas escolares, como também nas demais situações de vida, evoluindo para práticas de letramento.

A partir do exposto, pode-se indagar se a escola pública brasileira está realmente formando leitores, desenvolvendo a capacidade leitora dos alunos. A escola brasileira ao que parece, lamentavelmente, comete ainda um equívoco: forma leitores que mais decodificam do que realmente interpretam aquilo que leem. Sugere-se, portanto, que as práticas de leitura sejam traçadas e planejadas além da decodificação, pois a leitura é, dentre outras definições, uma prática social, uma resposta às necessidades do aluno, seja em sala, seja na vida fora da escola. É uma atividade de letramento. Parte-se daqui para um conceito inicial do que não é leitura: não é a simples decodificação. Ademais, conceber a leitura apenas como decodificação é simplório e não constrói um leitor proficiente. Na mesma medida em que também não se constrói a consciência leitora que vai da palavra para o mundo e vice-versa, conforme já disse Paulo Freire (2011).

Conceber a leitura como prática social é uma percepção ligada ao conceito de letramento: a língua sendo usada nas demandas sociais, práticas, de cada indivíduo. O letramento literário² vem a ser o conhecimento, reconhecimento, internalização e utilização dos possíveis saberes obtidos através da leitura do texto literário e das demais manifestações consideradas literárias. Registra-se que sob o campo das obras consideradas literárias há variadas manifestações, sejam obras mais conhecidas da literatura mundial ou obras representativas da literatura dita popular, regional (que não deixam de possuir, indubitavelmente, o seu valor artístico e o seu próprio cânone: o cordel, no Nordeste brasileiro, por exemplo). Há, ainda, as manifestações literárias de caráter oral, histórias perpassadas de geração a geração sem um registro formal escrito. Sendo assim, no que concerne ao acesso das formas literárias escritas e aos conhecimentos que delas provém, faz-se necessário que o aluno saiba ler.

Segundo Magnani (2001), para ser um leitor são necessários alguns requisitos, tais como: ser alfabetizado, ter tempo para realizar as leituras, possuir dinheiro para comprar livros ou ter acesso a uma biblioteca, desde que esta possua um acervo rico e interessante, que consiga despertar o gosto pela leitura. Parece óbvio - embora alguém que não tenha tal perfil pode também ser um leitor - mas o saber ler é muito mais complexo do que se possa inicialmente imaginar. Trata-se de um processo formativo da linguagem, segundo Cosson (2012). A leitura, aliás, vem sendo abordada de variadas formas, sob perspectivas diferentes

² O conceito de letramento literário será discutido adiante.

ao longo dos tempos. A esse respeito, Martins (2012, p. 31) assim resume algumas abordagens, como se pode ver a seguir:

As inúmeras concepções vigentes sobre *leitura, grosso modo*, podem ser sintetizadas em duas caracterizações: 1) como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); 2) como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Embora a segunda abordagem não exclua a primeira, aquela necessita desta. Grosso modo, como se percebe, existem esses dois blocos classificativos, que, de certa forma, resumem as diferentes concepções sobre o que vem a ser leitura. Porém, essas visões, individualmente, aparentam ser incompletas ou parciais, pois as concepções necessitam umas das outras. O fato deve-se às inúmeras concepções do fenômeno da leitura.

Conforme se percebe em Orlandi (2012), a própria palavra “leitura” pode apresentar variados significados, portanto variadas leituras. O termo, visto em sua concepção ampla, pode significar uma atribuição de sentidos em relação ao objeto lido. Nesse âmbito, a leitura não se limita à escrita, pois se procede à leitura de uma imagem, de um gesto ou de uma escultura. Ainda segundo a autora, leitura pode significar concepção, forma de pensar e até mesmo se referir à prática de alfabetização nas séries iniciais, onde o aluno aprende a “ler” e escrever.

Num sentido mais acadêmico da palavra, por sua vez, leitura vem a ser “um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto: são as várias leituras de Saussure, as possíveis leituras de um texto de Platão etc” (ORLANDI, 2012, p. 7). Seja como for, a leitura é um fenômeno cognitivo. Depende, inclusive, de fatores outros, tais como fatores físicos, condição sócio histórica do leitor, entre outros, e nunca é unilateral. Ou como afirma Orlandi (2012, p. 10): “A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos [...]”.

Dessa maneira, segundo Martins (1982, p. 33), pode-se dizer que “[...] a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento”. Ler é, acima de tudo, compreender o que se está lendo e para se chegar a essa leitura é necessário certo nível de contato com a própria leitura.

Pensando-se assim, a leitura como compreensão ampla, este trabalho trata o ato de ler como um ato de compreensão, um processo cognitivo-dialógico. É sob essa perspectiva que a leitura será aqui trabalhada.

Retomando as discussões dos PCNs, Fundamental II (1998), observa-se que eles deixam claro que a ampliação dos modos de ler está ligada diretamente ao trabalho com a literatura. Esta, por sua vez, não deve ser encarada como um conjunto/acúmulo de obras lidas, uma simples “bibliografia”. A literatura deve ser vista como um conjunto vivo de conhecimento, capaz de fazer com que o aluno saiba relacionar as obras aos acontecimentos da vida real de forma crítica e analítica. Até mesmo para que esse aluno perceba os limites, as aproximações e as interações – nem sempre homólogas – entre literatura e realidade. Em outras palavras, literatura é conjunto de conhecimentos, mas é igualmente ficção, de alguma forma relacionada à realidade, mesmo que seja para confrontar esses dois campos.

A definição do termo “literatura” é vasta e apresenta, dependendo do enfoque abordado, certas especificidades. Essas especificidades estão ligadas às diferentes manifestações artísticas que se encontram sob o campo do literário, que vão desde o tradicional texto escrito até a literatura de tradição oral. Aliás, a primeira especificidade do conceito de literatura a ser destacada, segundo Terra (2014, p. 17-18; grifos do autor), é que ela não está ligada somente aos textos escritos:

A palavra *literatura* provém de *littera*, que significa letra, o que revela que historicamente sempre se associou a literatura à representação por escrito do signo verbal, como se literatura fosse uma manifestação artística que se dá exclusivamente na forma escrita. Se o critério para definir o literário tiver como fundamento o registro por letras, os poemas homéricos *Ilíada* e *Odisseia* não poderiam ser considerados literários, pois circularam antes de serem compilados por escrito. Os contos recolhidos pelos irmãos Grimm, expoentes da literatura maravilhosa, circularam oralmente antes de os irmãos germânicos os terem transposto para a forma escrita. A obra-prima *Fausto* tem suas raízes no teatro de marionete a que Goethe assistia em sua infância.

Observa-se que mesmo as obras canônicas que foram citadas acima possuem certa gênese na tradição oral. O fato indica que esta tradição também deve ser levada em conta quando se pensa no conceito de literatura, pois as produções da tradição cultural oral também fazem parte, de certa forma, do conjunto literário e cultural do povo ao qual a literatura está ligada.

Da mesma forma das concepções sobre leitura, o conceito de literatura vem sendo modificado/ampliado através dos tempos. A partir de análises e estudos, bem como através de

mudanças nas formas de compreensão, o termo “literatura” vem assumindo enfoques diferenciados:

1. De uma compreensão da literatura como *corpus*, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva da literatura. 2. De uma concepção da literatura como *corpus* a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola). 3. De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras (ROUXEL, 2013, p. 18; grifos da autora).

Como se percebe, a conceituação do que vem a ser literatura parece estar mais ligado aos valores de cada época, do que a outros critérios atemporais mais específicos. Assim, o que importa, na verdade, é compreender e perceber a multiplicidade de significações que a literatura pode proporcionar ao leitor. Literatura, assim, é um corpus de obras, mas também é o conjunto de atores envolvidos no fazer literário e, acima de tudo, vem a ser um conjunto de valores artístico-estéticos que propõe uma abertura a outros campos do humano, como a ética, a moral, etc.

Para os PCNs, Fundamental II (1998, p. 26-27), a literatura é, além de uma representação artística do real, uma maneira especial que o ser humano encontrou de se expressar, apreendendo o mundo que o cerca:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.

A literatura pode ser caracterizada, então, como uma ponte entre a vida e o fazer artístico, não se esquecendo do seu poder de representatividade e de compreensão do real. À medida que se conhece mais as manifestações literárias, mais o indivíduo dialoga com seus pensamentos mais íntimos, ao mesmo tempo em que se aproxima também do coletivo. Dessa forma, a literatura é uma fonte de formulação de hipóteses, mesmo metafóricas, da própria vida. É uma das formas que o homem encontrou para compreender o mundo e ele mesmo.

A despeito da compreensão das manifestações literárias, pode-se dizer que através do texto, mesmo o literário, começa a surgir uma forma de conhecimento ímpar da vida.

Encarar a literatura, dessa forma, propicia uma abordagem de conhecimento múltipla, crítica e prática, tal como se pode ver em Cosson (2012, p. 17):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Nesse sentido, pode-se conjecturar que, provavelmente, a leitura do trecho final de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, será concebida de forma diferente entre leitores que tiveram formações culturais distintas, uma vez que os mesmos nasceram dentro de determinados espaços geográficos igualmente diferentes. Leiam-se as palavras do trecho citado: “E o sertão continuaria a mandar gente para lá. O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos” (RAMOS, 1997, p. 126). Para um leitor que nunca conheceu a realidade da seca e as dificuldades que esse fator climático pode gerar, o excerto pode ser apenas um belo trecho final de uma obra fictícia. É o ato de estar vivenciando “a experiência do outro”, como diz Cosson (2012), sem nunca ter vivido necessariamente essa experiência na sua vida real. Por outro lado, para um leitor que conhece e/ou viveu a realidade do êxodo rural do Nordeste brasileiro provado pela seca, o mesmo trecho pode suscitar lembranças de parentes próximos que partiram ou pode contar sua própria história de vida. Seja como for, importa dizer que a experiência literária vai além da criação ou da reprodução dos acontecimentos reais, passando-se à representação quase direta da força vital em si.

Apesar de Cosson (2012) afirmar que não há renúncia da identidade própria do leitor, percebe-se que a literatura “corrompe” este mesmo leitor, a ponto de inseri-lo numa realidade paralela, a ficcional. E isso, por si só, já seria uma espécie de renúncia, embora parcial, da identidade do leitor e de sua individualidade como ser inserido num mundo real. A experiência de ler o texto literário, assim, faz com que aquele que entra em contato com sua essência se modifique, uns mais outros menos, em um ou outro sentido.

O terceiro conceito primordial a este trabalho é o de letramento literário. O termo letramento, entre leitura e literatura, é o mais recente. Proveniente da segunda metade da década de 1980, apresenta suas primeiras ocorrências oficiais nessa década. Para Soares (2006), quem o utilizou inicialmente foi Mary Kato (na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986). Em seguida apareceu nos estudos de Leda Verdiani Tfouni, na obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988). Hoje é termo recorrente, como nos textos de Ângela Kleiman (1989; 1993; 2013), de Rildo Cosson (2012), entre outros. Sobre tal conceito, Soares (2006, p. 18; grifos da autora) assim escreve:

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra-** do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

A frase final da citação chama a atenção, pois é nela onde reside uma das principais características do letramento: a apropriação. Na perspectiva aqui adotada, o letramento é a apropriação funcional da língua em sentido amplo. Um indivíduo letrado é aquele capaz de interagir em sociedade, usando da língua (falada, escrita, visual, gestual, etc) de forma adequada, eficaz e prática. É o indivíduo agindo e interagindo em sua comunidade linguística, nas necessidades que lhes são impostas nos variados campos da vida em sociedade: na escola, no trabalho, nos momentos de lazer, assistindo a um debate, etc.

Por sua vez, o letramento literário está ligado diretamente à apropriação dos conhecimentos advindos da obra literária, seja essa obra canônica, popular, escrita, oral, adaptação em suportes vários (cinema, teatro...), etc. Em referência à natureza das obras literárias, vale lembrar o que diz Jouve (2012, p. 9-10; grifos do autor):

Sem dúvida, as obras literárias são, antes de tudo, *textos*. Mas a linguagem não se limita à literatura. Embora frequentemente seja mais agradável estudar a literatura, ela dá provas de um funcionamento particular, que não cobre a totalidade do campo da linguagem. A análise das obras literárias precisa, assim, ser completada pelo exame de outros fatos linguísticos, que remetem mais explicitamente a certos mecanismos de linguagem. [...] A hipótese deste ensaio é que não se pode refletir sobre o interesse e o valor de uma obra literária sem levar em conta seu estatuto de *objeto de arte*.

Das palavras do autor depreende-se, principalmente, que as obras literárias são textos, mas são, antes de qualquer coisa, manifestações artísticas corporizadas através da linguagem.

Sendo assim, o letramento literário está atrelado à leitura (usando o termo em compreensão ampla) dessas obras feitas linguagem. Pode-se afirmar, igualmente, que o letramento literário é a ampliação de horizontes de mundo provocado pela leitura literária. Quanto a isso, Cosson (2012, p. 27) enfatiza que o leitor considerado bom é aquele que faz negociações de sentido entre sua leitura e o texto, “compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Para Cosson (2012), o agenciamento dos sentidos do mundo através dos textos efetua-se quando os leitores se encontram capacitados para a leitura. Isto quer dizer que para dar sentido ao objeto lido, o leitor deve encarar a literatura como fonte de conhecimento e não apenas como fonte de diversão, fruição. Reconhecer o potencial de letramento presente na literatura é concebê-la muito além de um simples passatempo. Ela também pode ser sinônimo de diversão, porém um bom leitor é aquele que não se limita a apenas esse aspecto do literário.

Uma última consideração, apesar de não ser uma consideração foco neste trabalho, é saber quais são os critérios possíveis para se considerar certa manifestação como literária ou não literária. Para Terra (2014), além do dialogismo existente entre registro escrito x oralidade, outros aspectos devem ser considerados (ou não) ao se classificar dada manifestação como literária ou não literária. Alguns fatores não são suficientes para se processar essa distinção, tais como: a classificação em gênero, o fato de o texto estar escrito em versos, o fato de esse texto ser ficcional ou não ficcional, a completude do texto em relação ao leitor, dentre outros. O autor acrescenta que para essa dúvida classificação mais vale o julgamento da época do que qualquer outro fator:

O conceito de literário não é absoluto, variando de época para época, de cultura para cultura. Em outros termos, o conceito de literário não é só ontológico, mas é também funcional. O que faz com que um texto seja considerado literário não são aspectos apenas imanentes, mas também fatores institucionais, por isso se considera literário aquilo que é legitimado e proclamado como tal pela crítica, pela universidade, pelos intelectuais, pela escola. Como o conceito de literário varia de época para época e de sociedade para sociedade, o que hoje é legitimado como literário não significa que sempre tenha sido assim. **Autores como Edgar Allan Poe, Flaubert e Balzac, hoje expoentes da literatura ocidental, tiveram, cada um em sua época, sua obra depreciada e não reconhecida como literária** (TERRA, 2014, p. 26; grifo nosso).

Inicialmente, assume-se aqui a concepção de que literária vem a ser a obra artística que, através da linguagem, representa e manifesta as dimensões do humano, de forma

especial e não atrelada essencialmente às questões relativas à funcionalidade prática direta. Ademais, literatura, portanto o literário, é aqui entendida como uma manifestação artística realizada e realizável através da linguagem humana, representando os outros, em sociedade, e cada um, com suas particularidades mais íntimas.

Considerando-se as questões acima levantadas, as implicações teóricas e práticas da leitura (literária) devem fazer parte da rotina docente, principalmente da rotina dos professores de língua portuguesa, pois são estes os principais responsáveis pelo desenvolvimento da leitura na escola. Mas essa escola e os demais professores não estão excluídos desse processo. Há tempos a leitura, de forma geral, carece de ser melhor trabalhada na escola. Por sorte, o panorama educacional nacional e as reflexões sobre o assunto vêm abrindo novos horizontes. A queda da presença quase exclusiva da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa se configura com um bom sinal dessas mudanças.

Há, ainda, outras indagações que podem ser feitas. Por que estudar literatura na escola? Quais as relações entre literatura, leitura e escola? Por que o uso do texto literário? Essas e outras indagações são o mote inicial para o próximo tópico deste trabalho. Faz-se necessário perceber a real importância do texto literário nas práticas docentes, procurando entender as especificidades do trabalho com o literário nas salas de aula. Por que ele se faz presente (ou ausente), e qual sua relevância dentro do processo educativo?

1.2 A importância da leitura literária

Diante do exposto, não se pode esquecer que um dos questionamentos que se deve fazer ao se trabalhar o texto literário em sala de aula é buscar as razões de ser do próprio texto literário. Por que especificamente o trabalho com a leitura literária? Quais as implicações desse tipo de texto que o fazem especial, ou mais adequado, para desenvolver o hábito da leitura nos alunos, sobretudo no 9º ano do ensino fundamental? Por que trabalhar literatura nesse nível de ensino? O que é, realmente, o trabalho com o texto e a leitura literários? Qual a importância da leitura literária?

Historicamente, a humanidade sempre recorreu à literatura, no sentido amplo de registro e contação de histórias, para fixar fatos vividos através dos tempos. As pinturas rupestres, por exemplo, configuram-se como um dos mais primitivos registros de fatos da

vida humana e, muitas delas, “contam” histórias dos ancestrais da humanidade, mesmo sem o uso do signo linguístico. Como caçavam, onde e como viviam, e quais suas crenças são informações que chegaram até a modernidade devido às pinturas dos homens primitivos. Todavia, a humanidade não se limitou apenas ao registro de determinados fatos e, não se contentando, o homem passou à criação artística através da linguagem, chegando à criação literária de diversas formas, tanto orais quanto escritas.

Na verdade, a vida humana adquiriu um grau de representatividade artística através da criação literária, e isto não quer dizer que houve um abandono da apreciação dos conhecimentos nela transmitidos em favor exclusivo da fruição. Ou seja, a criação literária não deixou de ser divertimento, prazer, continua sendo. Contudo, com o refinamento da produção literária através dos tempos, a humanidade viu surgir várias obras que se eternizaram, devido justamente ao seu caráter de representação artística da própria atividade humana. Sendo assim, a criação literária proporcionou à humanidade uma compreensão diferente dos fatos cotidianos: uma espécie de espelho, artístico e crítico. Ao escrever sobre as razões da humanidade contar histórias desde quase sempre, Machado (2002, p. 75) enfatiza:

Mas, de qualquer maneira, toda narrativa literária se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido. É para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica. Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhe dá sentido.

Diante disso, o aluno deve ir à escola não somente para aprender os conteúdos curriculares, mas para aprender também a viver, compreendendo-se melhor como ser individual e social. Assim, a educação escolar também deve ser capaz de se utilizar da leitura literária como instrumento de busca, ou para entender a vida, nas palavras de Machado (2002). Para se conseguir tal objetivo, a leitura tem de ser viva e despertar o interesse do aluno, fazendo com que o texto seja instrumento de interação, de curiosidade, de divertimento, de conhecimento e de fruição.

Ainda sobre a presença da leitura literária na história da humanidade, importa citar Silva (2013, p. 53) quando descreve o percurso traçado pela narrativa até chegar à memória da própria humanidade:

A experiência da humanidade por meio do material literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica. A narrativa, como se sabe, não tem uma origem exata, consistindo em dimensão estruturante da condição humana. Herdamos o mito, a poesia, o drama, as narrativas heroicas, que foram se multiplicando em gêneros identificáveis porque recorrentemente narrados e escritos, constituindo-se em matéria de memória.

As palavras de Silva (2013) completam e convergem para as de Machado (2002): o trato com a arte narrativa literária é um aspecto característico da humanidade. Ambas as autoras deixam claro como a humanidade se utilizou e se utiliza da linguagem narrativa literária no percurso da história. Em virtude disso, a linguagem e a leitura literária deveriam estar constantemente presentes nas salas de aula, pois fazem parte da educação humana.

Sobre a presença da leitura literária e do texto literário nas salas de aula, Frantz (2011) é categórica. A autora confirma que a leitura, principalmente a leitura literária, faz muita diferença no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, não somente na área de línguas, mas igualmente nas demais áreas. Nesse sentido, é extremamente perceptível a diferença entre um aluno leitor e outro aluno não acostumado às práticas de leitura. As respostas aos estímulos geralmente são mais rápidas e mais precisas nos leitores do que nos não leitores, entendendo-se “estímulo” além da concepção mecanicista do termo. Ao que parece, os alunos leitores organizam melhor suas ideias diante das propostas do professor, a ponto de serem mais rápidos e mais precisos e fazem isso com um grau de facilidade maior que os demais. Nas palavras da autora percebe-se claramente esse posicionamento:

Observando meus alunos, via nitidamente uma enorme diferença entre um aluno-leitor e um aluno-não-leitor. E essa diferença não era notada apenas por mim, mas também confirmada pelos colegas das demais áreas do conhecimento. Da mesma forma percebia-se uma grande diferença entre um aluno-leitor-desde-o-princípio (pré-escola) e um aluno-leitor-iniciado-tardiamente – nas séries finais do Ensino Fundamental ou do Médio – na maioria das vezes pressionados pelo vestibular. O universo das leituras de cada um, acompanhando cada etapa do desenvolvimento, passando pelas diferentes fases de leitura é que fazia a grande e visível diferença. Apoiada, então, em textos de inúmeros autores [...] sobre o tema, foi tomando forma a minha primeira grande descoberta: *ler faz a diferença*. E fui percebendo, então, o papel decisivo, fundamental da leitura no processo do conhecimento (FRANTZ, 2011, p. 15-16; grifo da autora).

Vale ressaltar que a autora, conforme se pode notar na citação, não se limita apenas à leitura literária. E realmente é necessário se deixar claro que a leitura literária é importante, mas não é o único instrumento capaz de subsidiar o desenvolvimento cognitivo dos alunos nas salas de aula. Também nesta dissertação, defende-se a ideia de que esse tipo de leitura é primordial,

mas em nenhum momento é encarado como mecanismo único de aprimoramento cognitivo nas práticas escolares.

Diante do que foi salientado no parágrafo anterior, pode-se voltar às palavras iniciais deste tópico, às perguntas que encabeçam esta parte desta dissertação: Mas por que especificamente o trabalho com a leitura literária? Por que o texto literário? Frantz (2011), após confirmar a importância da leitura em sala de aula, continua suas indagações perpassando pela relevância do texto literário desde os anos iniciais da educação escolar. Para a autora, a literatura infantil assume um papel indispensável, pois ela se configura como o acesso inicial ao mundo literário. É neste estágio educacional que o ser humano, enquanto criança, adentra nas inúmeras possibilidades do fazer literário:

Com o passar dos anos fui formulando algumas conclusões. Primeira: uma proposta de educação que se queira, de fato, transformado, inclusiva, democrática, emancipadora, só será possível se a escola tiver sucesso no empreendimento de formar leitores. Segunda: a literatura infantil, por seu caráter lúdico-mágico é o caminho natural, a chave que abre a porta de entrada principal que dá acesso ao mundo da leitura e a tudo o que ela pode nos proporcionar (FRANTZ, 2011, p. 16-17).

Na leitura das entrelinhas da citação, torna-se perceptível o fato de a autora dar uma conotação política à leitura, além dos outros aspectos já comentados. Quando afirma que uma “educação democrática, emancipadora, enfim, transformadora” somente pode ser realizável através da formação de leitores proficientes, Frantz (2011) coloca a leitura num patamar de conscientização político-social.

Por último, Frantz (2011) reafirma que o passo inicial para se chegar a essa conscientização se concretiza através da literatura infantil, ainda nos primeiros anos de vida escolar. O trabalho com a leitura literária e com o texto literário é o meio pelo qual se dá início a essa caminhada:

Ao mesmo tempo, fui recolhendo ao longo do caminho, subsídios que reafirmavam a cada dia essa descoberta e iam, aos poucos, transformando-a em uma firme convicção: *o texto literário é fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de entrada para o mundo da leitura* (FRANTZ, 2011, p. 16, grifos da autora).

A leitura literária suscita e exige variados mecanismos de compreensão. Não é conveniente, por exemplo, ater-se ao sentido unilateral das palavras. A linguagem literária é multisignificativa, ambígua, capaz de provocar emoções diferentes num mesmo leitor,

dependendo, por exemplo, da leitura e/ou da releitura. Uma mesma leitura literária pode, hoje, provocar evocações/emoções no leitor que não foram provocadas numa leitura anterior, seja de meses ou anos atrás. Também pode acontecer de uma única leitura literária provocar emoções diferentes, numa mesma sequência temporal, em leitores diferentes, dentro de condições de leitura semelhantes.

Por não apresentar restrições ou finalidades definidas (e definitivas), o texto literário dá vazão às mais variadas leituras, dependendo das potencialidades, características e gostos de cada indivíduo que o lê. É uma das grandes características da obra artística (aqui entendida como obra literária) apontada por Jouve (2012). Ao se referir à “obra de arte”, o autor deixa subentendido que a característica de leituras múltiplas se aplica às obras literárias, mas também aos demais tipos de obras artísticas:

Trata-se aqui de uma consequência direta das condições da criação artística: quando se exprimem sem restrições nem finalidade claramente estabelecida, deixa-se aflorar uma série de coisas de interesse muito diversos – que podem ser decorrência de uma cultura, de uma subjetividade, de um fundo antropológico –, mas que têm em comum exprimir essa ou aquela dimensão constitutiva do sujeito. Essa é a razão pela qual encontramos de tudo na obra de arte: esquemas ideológicos, cenários inconscientes, configurações subjetivas (JOUVE, 2012, p. 88).

Outro âmbito interessante da leitura literária é a identificação entre texto e leitor. Quanto mais se identificar com o texto, muito provavelmente mais o leitor progredirá na sua leitura. Há textos que são muito bem aceitos por alguns leitores, enquanto que para outros o mesmo texto não apresenta sentido. A escritora Clarice Lispector, em entrevista concedida ao programa Panorama, da TV Cultura, em 1977³, comentou sobre o fato de haver ou não a aproximação entre texto literário e leitor.

A autora afirmou na citada entrevista que um de seus romances, *A paixão segundo G.H.*, foi lido quatro vezes por um professor de língua portuguesa e literatura de um renomado colégio da época, sendo que depois destas leituras o professor seguiu afirmando que ainda não sabia do que tratava o livro. Por outro lado, a mesma obra foi considerada o livro de cabeceira por uma jovem universitária de dezessete anos, que encontrou a escritora na rua e para quem expressou a sua opinião. A esse respeito, Clarice Lispector proferiu uma frase que se tornaria emblemática para ela, enquanto escritora e para seus textos, enquanto literatura. Segundo ela, a leitura, enfaticamente a literária, “[...] ou toca ou não toca, suponho

³ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>>. Acesso em 14 jul. 2014.

que entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato”. E esse “contato” acontece entre texto e leitor, embora pareça não haver regras fixas para seu surgimento.

No entender de Rangel (2009), a aproximação texto-leitor também é um fator importante no âmbito da leitura literária. Quanto mais fecundo for o diálogo provocado no leitor pelo texto, mais proficiente será a leitura. Essa característica aplica-se diretamente à leitura literária por quê:

(...) o texto comporta uma concepção que não se esgota nele mesmo, mas no diálogo que provoca com o leitor. O diálogo será tanto mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, parceiro, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. A obra, então, não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo acaba, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo (RANGEL, 2009, p. 27).

Nas salas de aulas, a aproximação leitor-texto literário nem sempre ocorre. Por motivos vários, seja pelo pouco contato com livros literários por parte dos alunos, sejam condições físicas precárias por parte das escolas, seja a formação inadequada do professor, dentre tantos outros. O fato é que a leitura literária é prejudicada.

Outro aspecto relevante a se considerar é que os mecanismos cognitivos utilizados ao se ler um texto literário não são os mesmos para se proceder à leitura de um texto jornalístico, por exemplo. Enquanto este se detém aos fatos (o gênero notícia, principalmente), aquele ultrapasse esse limite. Para Terra (2014), não importando os motivos, a leitura literária sempre irá exigir mais do leitor, seja prestando atenção ao ritmo de um poema, seja observando os traços psíquicos de determinada personagem, seja admirando o ponto de vista de quem narra ou ainda percebendo o discurso semioculto contido nas entrelinhas. Apesar de aquilo que não está claramente exposto no texto, mas que é parte concomitante do mesmo, também é relevante se afirmar que:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc (ORLANDI, 2012, p. 13).

Com relação à educação infantil e às primeiras séries do ensino fundamental, a leitura literária deve se fazer igualmente presente através do trabalho com a oralidade, entre outras atividades. Para Dalvi (2013), na educação infantil, apesar de não ser comumente encarado como iniciação à leitura literária, o trabalho com a oralidade e com as representações ditas populares é imprescindível. Além de iniciar o contato das crianças com os produtos literários (livros, etc), Dalvi (2013) afirma que o trabalho com o literário, nesse período, faz com que os alunos percebam as características sonoras das palavras através dos textos, o uso de figuras de linguagem e faz com que os alunos conheçam também a estrutura básica das narrativas, a identificação de traços comuns dos personagens, além de outros aspectos.

Frantz (2011), por sua vez, não menosprezando o trabalho com outros tipos, gêneros e modalidades textuais, igualmente deixa claro que a leitura mais adequada às primeiras séries do ensino fundamental é justamente a leitura literária. A autora cita algumas razões convincentes para se acreditar nisso:

Acreditamos que é muito importante para o aluno a convivência com os mais variados tipos de texto, pois cada um revelará ao leitor uma faceta diferente da relação texto-mundo. Entretanto, **para o aluno das séries iniciais é a leitura do texto literário a que deve predominar sobre as demais**, por ser esse o texto que maiores afinidades tem com o leitor infantil, por ser um texto que envolve o leitor por inteiro, apelando para as suas emoções, a sua fantasia, o seu intelecto, e por apresentar o mundo a partir de uma perspectiva lúdico-estética, aspecto esse que não se pode desconsiderar, principalmente se tratando do leitor criança (FRANTZ, 2011, p. 33; grifo nosso).

No que diz respeito à qualidade dos textos literários infantis, faz-se outro alerta. No Brasil atual, a empresa livreira vem crescendo abruptamente, ou até paradoxalmente, caso comparada à quantidade de leitores ditos proficientes formados a partir de grande parte das escolas nacionais. Fato é que a quantidade de exemplares parece não ser proporcional à qualidade literária dos mesmos. Essa qualidade artística se faz necessária, como conclui Frantz (2011, p. 60): “Por ser infantil não significa ser uma produção menor, de qualidade inferior”.

É necessário que se abra um breve parêntese para se discutir uma questão importante. Atualmente, há políticas públicas federais que incentivam a compra e a distribuição de livros didáticos e paradidáticos para todo o país. Entre essas políticas,

certamente a mais abrangente é o Programa Nacional do Livro Didático às Escolas. Segundo o site do Ministério da Educação, o programa é assim descrito⁴:

A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE [Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação] e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.

As políticas públicas de incentivo realmente conseguiram levar os livros (principalmente didáticos) até as escolas. Verdade, também, é que essas políticas ainda precisam suprir um vazio muito grande existente nas escolas públicas nacionais, não só no que diz respeito à quantidade, mas também à qualidade.

Ao que concerne aos livros paradidáticos, livros de obras literárias (principalmente livros correspondentes à literatura classificada como “infantil”), também há políticas específicas para sua distribuição, porém chegam às escolas quantitativamente em menor número, em relação aos livros didáticos. Uma das políticas atuais é o Programa Nacional Biblioteca da Escola, assim descrito:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos. Já no ano seguinte são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores⁵.

⁴ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=161>. Acesso em 25 jul. 2014.

⁵ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368>. Acesso em 25 jul. 2014.

Como se pode perceber, a leitura literária também é vista pelas autoridades competentes como instrumento importante para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, como fruição e reelaboração da realidade, tal como se tem defendido nesta dissertação.

Outro aspecto a se considerar, a respeito da distribuição de livros à escola pública brasileira, é a depreciação da qualidade didática e literária desses livros, em relação ao lucro desenfreado obtido por parte das editoras. Nos anos em que há processos de escolha de livros, por exemplo, acontece nas escolas públicas uma verdadeira enxurrada de distribuição de exemplares. Os representantes das editoras vêm às escolas para expor os seus produtos (livros) para serem indicados para o MEC, através da escolha dos professores e/ou de outro ente externo ao grupo de docentes (em outras palavras, muitas vezes as indicações desses livros são predefinidas por alguém superior, como por exemplo, órgãos educacionais acima da escola ou grupo de coordenadores, entre outros). Como se trata de comercialização, nem sempre o produto escolhido é aquele que apresentou melhor qualidade, por isso, em muitos casos, o livro selecionado não representa uma boa opção. Quanto aos livros de literatura, a situação é ainda pior, uma vez que não passam diretamente pelo processo de escolha dos livros didáticos. São escolhidos e enviados diretamente para a escola, sem consulta prévia. Conforme pode ser observado, o processo precisa ser melhorado.

Voltando às características leitoras dos alunos, pode-se dizer que, com o progredir dos estudos, no ensino fundamental, os alunos passam a depender menos do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição, nas palavras de Dalvi (2013). Além disso, com o avançar no ensino fundamental, geralmente começam a desenvolver certa independência leitora em relação ao adulto. As últimas séries do ensino fundamental, oitavo e nono anos, configuram-se como o período onde o leitor-aluno deve formar os seus gostos e preferências. Eis a importância de se trabalhar variados gêneros: para que o aluno crie sua capacidade de análise e de escolha, para posterior fixação do gosto. A esse respeito, acrescenta Dalvi (2013, p. 72, grifos da autora):

No ensino fundamental, a criança passa a acessar outras formas, gêneros e suportes da literatura, desapegando-se do papel da memorização pela musicalidade e pela repetição rumo à leitura (em sentido restrito), num *continuum* no qual ela se desloca da oralidade para a escrita e *vice-versa*. A criança deixa progressivamente de depender daquilo que o adulto decide contar/ler/cantar para ela para poder buscar aquilo que deseja ler, daí a importância da biblioteca escolar (e, se possível, de sala, de bairro e familiar) e do trabalho com diversos gêneros escritos, inseridos em situações socialmente relevantes. No entanto, como é previsível, essa “automatização” do leitor, em relação à tutela adulta (e escolar), é relativa – daí a

necessidade de pensar em como e por que aproximar literatura e educação é tão urgente e importante.

As palavras acima reforçam a ideia de que o trabalho com a leitura literária em sala de aula tem de se configurar como basilar, pois a partir dele o professor pode trabalhar vários aspectos da língua, além de aspectos inerentes à própria obra literária e à própria literatura. Aspectos como conceitos gramaticais, preconceitos linguísticos, uso regional da língua, etc, encontram-se presentes na leitura literária, deste que haja um planejamento adequado para extrair-se dela o que se pretende ensinar aos alunos. Salvaguardando a consciência de que a literatura não pode ser considerada apenas como um instrumento pedagógico, educativo. Ela também o é, porém não se limita a tal aspecto.

Silva (2013, p. 54) confirma mais uma vez a relevância do trabalho com a leitura literária e a razão pela qual se deve proceder a esse tipo de leitura:

Por apropriar-se da linguagem, o homem é capaz de inventar para além dos usos cotidianos da língua, imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para os papéis representados pelos personagens, além de outras próprias do fazer literário e de sua recepção.

Assim, a abordagem com o texto literário proporciona ao aluno desenvolver capacidades linguísticas e de uso prático cotidiano (noções de construção linguística, regras de acentuação, ortografia, sintaxe, aumento do vocabulário – mesmo que indiretamente), bem como aprimorar ou criar capacidades de fruição para além desse uso prático.

Entretanto, é necessário se deixar claro que a ideia de usar a leitura/literatura apenas como pretexto também não é viável, uma vez que o fazer literário não se esgota nos aspectos citados nos parágrafos anteriores. O texto não é pretexto, como bem afirma Lajolo (1986).

Outra afirmação de Silva (2013) é, também, aplicável à faixa etária de boa parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental. É nesta época onde os alunos começam a ampliar suas percepções de mundo, ocorre a chegada da puberdade, da adolescência e o encontro com o outro de maneira diferenciada. A leitura literária pode e deve ser um instrumento de conhecimento e autoconhecimento, partindo da sala de aula para a vida, embora se saiba que o aluno já chega à escola com aquele letramento literário (num sentido mais amplo do termo) adquirido dos familiares, amigos, dentre outros.

Na verdade, não é de hoje que se ressalta a importância da literatura, consequentemente da leitura literária, para a educação do ser humano. Barthes (1979. p. 18-19) já afirmava sua importância:

Se, por não sei que excesso de sociedade ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.

A presença da leitura literária, por si só, nas práticas docentes, não garante que os alunos vão ler com proficiência. O uso que se faz da leitura literária ainda é o foco principal do conhecimento advindo do texto literário em sala de aula, ou seja, o aluno familiariza-se com a leitura literária, mas também se encaminha para uma concepção ampla do fenômeno literário, a ponto de compreendê-lo de forma artística, mas também de maneira crítica e até política. É justamente por isso que o texto literário apresenta especificidades próprias, inerentes ao desenvolvimento da leitura no ensino fundamental. Ele vem a ser fonte de conhecimento e desenvolvimento da criticidade, mas, ao mesmo tempo, de diversão. Consegue chamar a atenção do aluno e, uma vez conseguida a atenção, a leitura flui mais facilmente, assim como a compreensão textual. Ademais:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. 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 (COSSON, 2012, p. 30).

Uma questão fundamental a ser considerada é a seguinte: Rezende (2013) utilizou em seus estudos mais de dois mil relatórios de estágio produzidos por seus alunos do curso de licenciatura em Metodologia de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os mais de dois mil relatórios feitos pelo grupo de pesquisa Linguagens na Educação, coordenado pela autora, serviram como fonte de resposta para o seguinte questionamento: “O que se ensina quando se ensina literatura”? (REZENDE, 2013, p. 99).

Parece paradoxo perguntar o que se ensina em aulas de literatura; é como se se perguntasse o que é ensinado em aulas de matemática, por exemplo. Contudo, na verdade, a

situação não é tão simples como parece. Dependendo dos pressupostos utilizados pelo professor, a aula de literatura prestar-se-á a outros fins, em detrimento da leitura e do texto literário⁶. Não obstante, vale proferir que é imprescindível ao docente conhecer bem a natureza do texto literário, conforme se poderá observar a seguir. O professor somente ensinará literatura, na concepção mais plena da disciplina e do significado do termo, caso coloque o texto literário no centro de sua ação didática:

1. *O que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura*, tendo como premissa que, quando dizemos “literatura”, estamos pensando no texto literário e não em outra coisa – como simulacros, resumos, história da literatura, estilos de época, conjunto de obras etc.? 2. *O que se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”*, pressupondo-se ser o texto literário o objeto do ensino de literatura? (REZENDE, 2013, p. 100, grifos da autora).

Como é notório, até poucos anos, o ensino de língua portuguesa na escola pautava-se pela tradição normativa. As aulas de português, inclusas as de literatura, apresentavam boa parte de sua carga horária usada para o repasse de normas gramaticais e para a realização de leitura mecanicista. Nessas circunstâncias, o texto literário não era objeto de ensino. O próprio currículo da escola brasileira contribuía (contribui?) para tal situação. Para Silva (2008), a situação transforma os processos e as práticas de produção linguística em formas estanques, ou produtos, de caráter obrigatório para todas as séries. A calcificação e estagnação dos processos e das práticas de ensino da literatura em pouco contribuem para a implantação e ampliação do hábito de ler nos tempos e territórios escolares, uma vez que haverá pouco espaço para as práticas de leitura que, diga-se de passagem, demandam tempo.

Ainda segundo Rezende (2013), embora essa realidade persista em muitas escolas brasileiras, os professores já estão mais seguros em relação à ideia de que o ensino de língua portuguesa não se limita à gramática normativa. É neste âmbito que a leitura, prioritariamente a literária, conseguiu espaço nas práticas escolares. No caso específico das aulas de literatura, proposições advindas de áreas como linguística textual, psicanálise, antropologia, filosofia, etc, deram consistência à presença da leitura nas aulas de língua portuguesa, pois comprovaram que a leitura (incluindo a literária) pode servir como instrumental de conhecimento.

⁶ No próximo tópico desta dissertação, as especificidades do trabalho didático-pedagógico do professor em relação à literatura e à leitura literária serão analisadas mais detalhadamente.

Assim como a tradição normativa, outro paradigma comum ao ensino na maioria das escolas nacionais, agora no campo da literatura, era (e ainda é) o alto valor, tempo e espaço destinados à historiografia literária, desprovida de qualquer outro enfoque. Entende-se historiografia literária como sendo o registro histórico da literatura sob a perspectiva de uma “sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone [...] e suas características formais e ideológicas” (REZENDE, 2013, p. 101). Na verdade, nas aulas de literatura deve haver espaço para a historiografia literária, o problema é quando este espaço se sobrepõe em detrimento de outros aspectos, principalmente sobrepujando a leitura literária propriamente dita. Conhecer o cânone, seus autores e principais obras faz parte integrante de qualquer currículo que trabalhe literatura. Não se está, aqui, afirmando o contrário, sobretudo por que:

Dessa maneira, têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. Até por que, admitindo ou não os críticos, haverá sempre um processo de canonização em curso quando se seleciona textos. [...] Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias (COSSON, 2012, p. 33-34).

Em contraponto, é preciso lembrar que o cânone e demais fatores do currículo devem ser subsídios para desenvolver o mais importante: a leitura (literária). Sobre essa postura, Cosson (2012, p. 107) assim complementa:

Aqui vale a pena lembrar o que em geral todos os livros de metodologia do ensino da literatura dizem: a História da Literatura é uma disciplina auxiliar e deve estar a serviço da leitura e não o inverso. Por fim, mais uma vez, é preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura.

Importa é conhecer o cânone, porém não de forma superficial e aparente. O cânone é um conjunto de obras literárias consagradas através dos tempos e, para se desenvolver a leitura literária, nada melhor do que conhecer algumas dessas obras efetuando uma leitura mais aprofundada em sala de aula. Assim, seria outro erro grave buscar apenas memorizar nomes de autores e obras, sem realmente lê-los, por exemplo.

Conhecer os autores, suas motivações para escrever e as características estilísticas que apresentam é muito útil, porém não se deve esquecer que a leitura literária em sala de aula

não se configura como tal, caso inexista o contato com a obra literária em si. As especificidades da leitura literária não são compatíveis com a mecanização do ensino da literatura. O texto literário tem seu grande valor descoberto quando se entra em contato com a obra artística, em vias de fato. Na sala de aula, além de se explorar as possíveis características estilísticas de determinado autor ou de determinado texto, é muito mais proveitoso para o aluno realizar a leitura literal, orientada e completa, desse mesmo texto. Nesse sentido, pelas dificuldades de logística apresentada por boa parte das escolas, tais como acervo insuficiente ou falta de local adequado para a leitura, etc, o trabalho com contos pode ajudar o professor, como será visto no próximo subtópico deste texto. Todavia, importa que a escola mude os paradigmas em relação à leitura literária e assuma novas posturas perante o ensino de literatura.

A despeito do fato de o texto literário ser absorvido pela escola como conteúdo e instrumento de ensino, Rezende (2013, p. 106; grifo da autora) observa:

Trata-se de um deslocamento considerável ir do *ensino de literatura* para a *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida.

Quando se fala em “deslocamento considerável”, a autora enfatiza que a mudança de paradigma vem acontecendo. Na verdade, o fato de se conceber a literatura não mais de maneira estanque vem, aos poucos, impondo novas perspectivas de ensino da disciplina. Dentre estas perspectivas e novos paradigmas, o papel do professor também vem sofrendo alterações.

Não se pode esquecer que a relação entre professor e aluno, professor e leitura é essencial ao progresso ou fracasso das aulas de literatura, conseqüentemente da leitura literária em sala de aula. Não que se queira impor mais responsabilidades e/ou culpas para a figura do professor, mas as suas práticas de estudo e ensino de leitura podem influenciar positiva ou negativamente a visão que os alunos possam vir a assumir perante a leitura, enfatizando-se entre essas a leitura literária.

1.3 A relação professor – aluno – leitura

Compreender o texto literário como “o objeto de ensino da literatura” (REZENDE, 2013) é desafiador. O professor que assume esta postura possui um trabalho especial pela frente e as suas práticas podem ir de encontro, ou contra, essa premissa. A relação entre professor e aluno é fator primordial no desenvolvimento da leitura literária e demais modalidades de leitura, em sala de aula.

Para se alcançar um bom nível de leitura (literária) na escola, o professor de língua portuguesa, em especial, assume um papel de relevância. Quer queira, quer não, é na escola onde a maioria dos alunos vai ter, em grande parte dos casos, o primeiro contato com o texto literário. Uma pequena porção deles já conhece a leitura literária desde suas casas, realizada pelos pais ou irmãos mais velhos, mas este quantitativo de alunos sabe-se que ainda é comparativamente menor. A escola é, portanto, a instituição responsável por esse primeiro contato, que pode ser construtivo ou desastroso.

Um bom professor faz toda a diferença, visto que o trabalho com o texto literário, com práticas adequadas, provoca nos alunos, entre outras potencialidades, o gosto pela leitura. Um professor eficaz, por exemplo, trabalha a leitura através do livro didático, mas não se limita a este suporte único. Lajolo (2005) confirma que para trabalhar a leitura com os alunos, o professor assume um papel principal de agente-mediador, especialmente no desenvolvimento do citado “gosto pela leitura” nos alunos. A autora acredita que a escola é o principal intermediário entre livros e alunos, que a partir deste contato a criança e o jovem estendem a leitura para a vida, fazendo dela uma fonte de aprendizagem, de informação e também de lazer. Lajolo (2005, p. 12) pondera que o professor “[...] é a figura chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos”.

Tão importante quanto a mediação na leitura dos discentes, realizada pelo mestre na escola, está a constância de práticas de leitura no fazer pedagógico-didático desse professor tornando esta uma atividade diária. Bamberger (1995) ressalta a importância de o professor fazer de práticas de leitura atividades diárias de seu trabalho. Pequenas doses de literatura, todos os dias, segundo o autor, são instrumentos valiosíssimos para implantar o hábito da leitura. Principalmente no nível fundamental I, onde as crianças têm de ser familiarizadas com a leitura de tal modo que passem a compreendê-la como práxis. Entretanto, o que o professor poderá fazer ou deixar de fazer para desenvolver a leitura literária nas suas aulas?

Para um médico, por exemplo, é imprescindível o conhecimento da biologia, da anatomia humana e também da ação das substâncias químicas (medicamentos, etc) no corpo de seu paciente. Fazendo-se uma analogia com o professor de língua portuguesa, em especial aquele que ministra a disciplina de literatura, o conhecimento da biologia, anatomia e o conhecimento químico podem ser comparados aos saberes no que diz respeito aos preâmbulos gramaticais, ao conhecimento de obras e estilos literários, bem como à internalização dos processos linguísticos de produção textual. Porém, ao professor de literatura, todos esses conhecimentos enumerados anteriormente não servirão para muita coisa, caso falte a este mesmo professor o gosto pela leitura. Também não lhe basta ser um leitor proficiente, o professor de literatura tem que ser um leitor afervorado de obras literárias. Essa característica será muito útil, uma vez que o professor-leitor por paixão partilhará com mais facilidade e, por que não dizer - considerando-se um elemento subjetivo importante - com mais amor e paixão, os conhecimentos de que dispõe.

Para produzir sentidos através da leitura literária, o aluno terá que dispor, entre outros elementos, de um referencial. Neste caso, a principal referência que o aluno do ensino fundamental dispõe é o próprio professor. No ensino médio pressupõe-se que o aluno já tenha entrado em contato com a leitura literária durante a etapa de ensino anterior - embora nem sempre isso ocorra devidamente. No entender de Perissé (2006), o professor somente alcançará seus objetivos, caso demonstre alguns pré-requisitos, e o principal dentre esses é ser um leitor empolgado:

Transmitir, mais do que transmitir – mostrar a verdade da literatura como “lugar” de encontro, de aprendizado. Tornar o Brasil um país de leitores, não só combatendo o analfabetismo. Isso é muito, mas é pouco... Ninguém pensa, pesquisa, estuda ou escreve a partir do nada. Formar-se como leitor é adquirir cultura literária, definir preferências de gêneros literários, de autores, ousar conhecer escritores desconhecidos, explorar temáticas inatuais, fazer um catálogo de “clássicos pessoais”. Estas recomendações valem especialmente, pensando em termos pedagógicos, para o professorado brasileiro. Um professorado sem hábito de ler. Mais da metade dos nossos docentes desconhece a leitura diária, a leitura das entrelinhas, a leitura criativa. Ora, ninguém poderá formar leitores se não estiver empolgado com a aventura de ler (PERISSÉ, 2006, p. 79-80).

O autor continua a defesa da leitura, realizada na própria vida do professor, com uma espécie de ressalva. É útil cuidar de aspectos como infraestrutura, informatização da escola, etc, mas o essencial ainda é a formação do professor e ela passa, inquestionavelmente, pela formação leitora do docente.

Como foi visto, nem sempre o professor é um professor-leitor, porém, em muitos casos, essa situação não é uma escolha dele. Sabe-se da valorização insuficiente dos profissionais da educação pública no Brasil e dentro de condições financeiramente precárias, a formação leitora também pode ser prejudicada. Como a valorização do salário docente não é o foco deste trabalho, resta dizer que, apesar de todas as dificuldades encontradas, o professor que trabalha com leitura tem que se preencher de leituras como prática de vida para que seus alunos sintam a verdade e o entusiasmo em sua fala.

Continuando a defesa e a relevância do professor-leitor, Magnani (2001) também considera a leitura pessoal do mestre como sendo princípio básico para as futuras escolhas didático-pedagógicas que esse professor irá propor aos seus alunos. Ao mesmo tempo em que agencia os processos didáticos, o professor também faz parte deles:

O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos devem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua “frequência de leitura” (MAGNANI, 2001, p. 141).

Observa-se, portanto, que ao professor é imprescindível um acúmulo de leituras; isso no sentido de acervo de ideias, de concepções advindas da leitura, é um meio facilitador para se proceder à educação literária dos alunos.

Ainda segundo Magnani (2001), através da educação literária pode-se influenciar a formação qualitativa do gosto, bem como construir nos alunos um determinado senso de análise da realidade que os cerca (ou cerceia). Quanto ao desenvolvimento desse senso de análise, apesar de vê-lo como uma questão um tanto utópica, Magnani (2001) ainda acredita na possibilidade de sua realização. Vale registrar que, quanto ao gosto, contrariamente a ao autora citada, Pennac (1993, p. 79) afirma que “ler é algo que se aprende na escola. Gostar de ler...” O autor deixa subentendido que o gosto pela leitura pode (ou não) ser desenvolvido através das leituras praticadas na escola, sendo mais fácil o aprendizado da leitura, do que a internalização do gosto.

Assim, sendo parte de um mesmo sistema maior, o professor e o aluno vão, cada um a seu tempo e modo, compreendendo de forma mais abrangente o que os rodeia. Trata-se de conceber a literatura, em sala, como um mecanismo de conscientização política, chamando tanto o professor, como o aluno, a ser “[...] coautores não só dos fracassos, mas também da

luta pela participação na construção da sociedade que interesse não apenas a alguns, mas principalmente aos exilados da palavra” (MAGNANI, 2001, p. 142).

A formação do professor-leitor é, de fato, extremamente relevante na concepção e prática de seu trabalho. Todavia, deve-se lembrar de que este professor está inserido em um esquema maior, um sistema social, político, ideológico e econômico hegemônico que impõe determinadas regras para a sociedade. Dentro deste quadro, nem sempre o professor, por melhor que seja sua formação, consegue atingir seus objetivos pedagógicos. Deve-se a isso o fato de a educação, conseqüentemente da leitura, ser aparentemente insuficiente para ir contra as regras pré-estabelecidas, vigentes na sociedade, nesse sistema maior. A pobreza, para citar um dos males que atinge a atual sociedade brasileira, parece se perpetuar ou não diminuir, apenas parece ser “suavizada”, independentemente dos investimentos em educação e dos investimentos do professor em sua formação e prática diária.

Para Demo (2006), o insucesso das práticas pedagógicas escolares e de leitura não deve ser associado apenas à formação, adequada ou inadequada, do professor. Certamente um docente mal formado formará mal o seu aluno, questão de causa e consequência direta. Porém, ainda segundo o autor, encarar essa problemática culpando unicamente o professor seria injusto e ingênuo. Existem outros culpados: “[...] o sistema se satisfaz com esta miséria, porque, cultivando a falta de leitura ou a leitura trivial e facilitada, mantém a população como massa de manobra” (DEMO, 2006, p. 72).

Nesse sentido, o fazer pedagógico do professor eficiente permeia a formação cidadã de seus alunos, formando pessoas com capacidade para discordar ou concordar, que tenham opinião e que a façam valer. Por último, acrescenta o autor:

Não há saídas mágicas, nem é o caso perder-se em escritas ordinárias. Mas, antes de perguntar o que os alunos lêem [sic] e escrevem, é sempre imprescindível perguntar o que os professores lêem [sic] e escrevem, porquanto se isto não estiver bem equacionado, fica patente que não estão bem formados, nem seriam capazes de incorporar a função de formadores. Quem compreende o significado profundo de ler e escrever, como experiência existencial infindável, questiona também o definhamento da experiência, que pode ir se esvaindo em eventos. Elevar-se é sempre penoso, enquanto descambar é fácil. A dimensão formadora da escrita e da leitura é que conta, para além de seu caráter instrumental de gosto ou necessidade. A leitura e a escrita precisam comparecer como estratégias de indignação e resistência, manifesto de mudanças, carta dos direitos, proposta de intervenção alternativa. [...] Pessoas bem formadas não só questionam a má formação, mas principalmente a própria formação. Lendo e escrevendo, cada vez com qualidade mais apurada, burilam a condição de sujeitos históricos capazes de história própria, individual e coletiva (DEMO, 2006, p. 84-85).

O que está se afirmando sobre o professor-leitor, até o presente momento, é condensado por Frantz (2011). Como os demais estudiosos sobre o assunto, a autora afirma que, além de ser um leitor assíduo, o professor tem que estar a par dos interesses de leitura de seus alunos, só assim as propostas serão adequadas à turma. Ciente dos gostos e interesses de seus alunos, o professor-leitor pode buscar, em seu acervo particular, leituras que possam se adequar ou complementar o que vai ser trabalhado em sala de aula. Nas palavras da autora:

Resumindo, poderíamos dizer que a relação professor-texto-leitor exige, em primeiro lugar, que o professor seja um leitor competente e entusiasmado, que tenha conhecimento de um acervo literário significativo que amplie seu próprio universo cultural para poder *partilhar* com seus alunos suas descobertas e para ter condições de sugerir leituras significativas a seus alunos. Para tanto deverá conhecer também os interesses de leitura mais comuns à faixa etária daqueles, as fases de leitura, níveis de leitura etc. O professor não apenas sugere, mas também estimula seu aluno através dos mais diversos recursos ou técnicas. Mais importante é que ele mesmo dê seu testemunho de leitor, relatando aos alunos as suas experiências de leitura com entusiasmo e alegria autênticos (FRANTZ, 2011, p. 65; grifo da autora).

Apesar de o professor influenciar os alunos com as leituras por ele realizadas, é bom se ter cuidado na maneira como esta influência interventiva está sendo realizada. Coracini (2002, p. 89) chama a atenção para o fato de que “[...] os alunos se apoiam predominantemente no professor para a sua compreensão do texto”. Não só com o processo de compreensão, mais em todos os diálogos em sala, o professor deve influenciar o aluno, mas não a ponto de lhe tolher a iniciativa de escolha e de ponto de vista, principalmente na plurissignificativa leitura literária. Quanto mais participativa e aberta for a aula de leitura, mais significativa será a possibilidade de construção de sentidos a partir da experiência leitora. Assumir essa postura mais receptiva nas aulas de leitura faz com que o papel comum destinado ao professor, como sendo hierarquicamente superior ao aluno, seja também revisto, afirma a autora, concluindo ser esta uma mudança positiva desde que favoreça o processo de aprimoramento cognitivo.

Dar-se a oportunidade de rever papéis é algo valioso. A autoavaliação é outro processo necessário ao bom professor. Com a velocidade da circulação de informações da era atual, os alunos dispõem de fontes de conhecimento rápidas e interessantes, principalmente as informações processadas pelo suporte digital. Sendo assim, o professor deve acompanhar a realidade de seu tempo, perguntando-se, por exemplo, se as práticas ministradas estão adequadas. A construção de sentidos advinda do texto literário se amplia e se modifica de acordo com o tempo, ou seja, de acordo com as ideologias e a percepção de cada época. O

professor-leitor faz um papel de mediador entre leitura e compreensão, construindo os sentidos da leitura a passos proporcionais às informações de que seus alunos dispõem.

Compreendendo leitura como um processo dialógico, entre texto e leitor, pode-se afirmar que os sentidos dessa leitura não estão somente no texto, nem tão pouco, somente na compreensão do leitor. A leitura se completa através da junção entre leitor e texto: o texto está lá, para ser lido, mas de acordo com as informações e conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo do aluno-leitor. Permeando o processo, espécie de mediador colaborativo, está o professor. Este se coloca entre os sujeitos do processo de significação, como acredita Orlandi (2012, p. 12) quando afirma ser “[...] a leitura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos [...]”.

Assim, para o professor se faz urgente perceber que a leitura, sobretudo a literária, deve ser vista como uma oportunidade de produção de sentidos vários, até mesmo sentidos não tão esperados. Aproveitar a visão compreensiva do aluno, com a carga de conhecimento que ele traz de sua época, é propor uma aula dinâmica e interessante. É abrir espaços para que o aluno seja protagonista do processo de leitura. Conceber a aula de leitura dessa forma é proceder a uma leitura inteligente:

De fato, a leitura inteligente não é aquela que se restringe ao que está escrito, mas ao que o texto como um todo diz, uma vez que os textos – e os literários especialmente – contêm informações que não estão explicitadas; por isso o papel do professor deve ser o de um mediador de leitura, não se restringindo a apresentar uma interpretação já definida para os textos. Para isso, deve atuar no sentido de criar as oportunidades necessárias para que o aluno construa o sentido do texto a partir de seu conhecimento de mundo, levando em conta que os estudantes poderão construir sentidos não previstos pelo docente (TERRA, 2014, p. 55-56).

Colocar a leitura na prática diária da criança faz com que esse estudante, ao progredir nos estudos, provavelmente continue acostumado à leitura e não desista dela no decorrer de sua vida. Outro aspecto positivo do trabalho constante com a literatura é fazer com que ela seja uma atividade natural, sem obrigatoriedade, sem avaliações simplistas e sem objetividades forçadas. Leitura pela leitura.

Outra concepção que o professor de literatura deve ter em mente é que os leitores vão variando de gostos e de preferências, sob características diferentes, nas diferentes épocas. Nesse sentido, Bamberger (1995) deixa claro que os interesses existentes na turma são pré-requisitos para poder desenvolver o gosto pelo literário e a capacidade crítica da maioria dos alunos e, a partir daí, o professor terá condições de expandir os horizontes dos estudantes.

Isso quer dizer que o professor não deve julgar o aluno de forma totalmente negativa por ele não gostar de ler um clássico, por exemplo. Ao contrário, vários dos alunos de hoje não apresentam interesse pelo cânone, no entanto, são adeptos da leitura das obras mais contemporâneas. Para Terra (2014), livros de Paulo Coelho e os romances do bruxo Harry Potter configuram-se como experiências de leitura comuns entre os leitores atuais. Terra (2014) afirma ainda que o gosto pelo literário varia não só de pessoa para pessoa, mas também de época para época, portanto o professor não pode ser excludente, categórico e/ou precipitado em seus julgamentos quando o quesito é leitura literária. Tudo deve ser bem aproveitado quando o objetivo é desenvolver o hábito da leitura (literária) nos alunos. Porém, o mesmo professor tem, por força de sua condição de mestre e orientador, encaminhar o aluno para que este conheça um corpus mais amplo de leitura. Naturalmente, dentro desse corpus o professor deve inserir obras literárias que já provaram seu valor estético e cultural através dos tempos.

Naturalmente que aqui não se coloca em jogo a qualidade artística literária de algumas obras que atravessam as épocas com o mesmo vigor e importância estética e temática do tempo em que foram criadas. Não é este o problema. Errôneo seria propor atividades de leitura literária em sala de aula desconsiderando totalmente o gosto dos alunos e as obras do presente como manifestações da época em que esse aluno vive, em detrimento de uma visão artística e pedagógica excludente.

Como a proposta pedagógica que vem sendo delineada nesta dissertação pressupõe o trabalho com a leitura literária no período do 9º ano, vale a pena prestar atenção às sugestões do Bamberger (1995). Especificamente para o sétimo, oitavo e nono ano de escola, ou seja, séries finais do atual ensino fundamental, ele é bem enfático. Para o autor, a maioria dos alunos dessa fase ainda necessita de orientação no quesito leitura. Contudo, o professor deve dispor de muita astúcia para proporcionar esta orientação, caso contrário poderá ocorrer o distanciamento e o desinteresse pela leitura, ao invés da aproximação. Para Bamberger (1995, p. 67):

Nos anos da adolescência é importante que tanto os meninos quanto as meninas quase não percebam a presença de ajuda externa. Não obstante, eles precisam dessa ajuda mais do que em qualquer outra fase do seu desenvolvimento, porque as várias crises desse período os tornam inseguros. Para um jovem em tais condições pode ser de grande ajuda a escolha dos próprios livros. 1) Precisamos inculcar nos jovens dessa idade a ideia de que livros estão à sua espera, que eles poderão ajudá-los a encontrar respostas para suas perguntas e indicar soluções.

Mais uma vez Bamberger (1995), ao listar alguns fatores que influem negativamente os interesses pela leitura por parte dos alunos, até mesmo podendo inibi-la completamente, chama atenção para a distância entre o que se lê na escola e os interesses reais dos alunos. Citando variados fatores, Bamberger (1995, p. 55) ressalta a:

[...] rigorosa separação entre a leitura na escola e a leitura particular. Somente o professor que encara a leitura do aluno como um todo é realmente capaz de formar leitores. Infelizmente, muitos alunos acreditam que o que lêem [sic] na escola não tem relação alguma com os seus verdadeiros interesses. O professor não exerce influência alguma sobre a principal espécie de leitura – aquela que se faz nas horas de lazer.

Jouve (2012, p. 135), escrevendo sobre a postura do professor no que diz respeito ao julgamento do valor literário das obras, afirma que “o objetivo do professor não apenas não é o do esteta, como também se distingue do objetivo do teórico”. Ao professor, cabe então explorar os aspectos da obra de arte que merecem ser conhecidos e reconhecidos pelos alunos. Tornar as obras acessíveis para os alunos vem a ser mais importante do que aprofundar discussões artísticas sobre elas, embora essas discussões sejam necessárias, elas devem ser exploradas de forma adequada ao nível escolar e cognitivo dos alunos. Essas leituras precisam ser usadas para fortalecer o hábito de ler. Ademais, conforme Jouve (2012, p. 133), “ensinar a apreciar o que faz a ‘beleza’ das obras literárias” não é um objetivo fácil de realizar, pois tal objetivo se situa mais no campo pessoal do que qualquer outro aspecto.

Ao se pensar sobre escola e literatura, outra indagação pode surgir: a escola forma escritores? A partir desta indagação pode surgir outra ainda mais específica em relação ao trabalho docente: o professor deve formar escritores ou autores? Existe diferença entre os dois termos? Segundo Orlandi (2012) à escola, portanto ao professor, cabe a formação de autores, capacitados para os processos da linguagem:

Quanto ao escritor, o que gostaríamos de dizer é o seguinte: não é a relação com a escola que define o escritor. Ela poderá ser útil, mas não é nem necessária, nem suficiente. Não é sua tarefa específica formar escritores. Ao contrário, para ser autor, sim: a escola é necessária, embora também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem (ORLANDI, 2013, p. 109-110).

Como se percebe, a criação artística literária não está diretamente ligada às aulas de leitura literária ou qualquer outra aula. Ao que parece, ser escritor depende muito mais de

habilidades e aptidões individuais, do que de bons desempenhos escolares nas práticas de leitura. Também seria falso afirmar que um escritor tende a ser, necessariamente, um mau aluno ou um aluno dito regular. Uma coisa não está necessariamente ligada à outra.

O importante é se deixar claro que as aulas de leitura são essenciais para o desenvolvimento linguístico dos alunos. A escola deve, assim, ser útil para formar alunos que tenham capacidade de escrever e ler, porém não necessariamente formar escritores, artistas literários ou afins. Esse seria um dos maiores benefícios de um trabalho adequado na sala de aula em relação à leitura literária e demais leituras: formar alunos dotados da capacidade da autoria textual, não importando os gêneros ou classificações textuais, alunos que realmente saibam usar bem a palavra – escrita – como elemento de agência e poder diante da vida.

O espaço físico da escola, sobretudo o espaço da biblioteca, é mais um fator que interfere diretamente na relação professor – aluno no tocante às práticas de leitura. Um espaço físico adequado pode não ser a única, mas é uma das mais importantes variáveis para o planejamento e desenvolvimento de práticas de leitura eficazes na escola. O professor que procede a visitas constantes e úteis à biblioteca de sua escola já está a meio caminho da aproximação livro–aluno. Frantz (2011) coloca as boas condições da biblioteca como primordial, até essencial, para que o trabalho com a leitura possa acontecer. A autora ressalta também como toda a logística do espaço e outros aspectos do mesmo são igualmente importantes:

Sabemos que é impossível desenvolver um trabalho de incentivo à leitura nas escolas se não houver um acervo atualizado nas bibliotecas. Da mesma forma, é fundamental que a pessoa responsável pela biblioteca goste de ler e leia muito. Que tenha competência para propor ações, orientar, dinamizar e cativar os alunos para vivenciarem a experiência da leitura. O professor em sala de aula só poderá fazer bem a sua parte se esta outra também estiver funcionando a contento (FRANTZ, 2011, p. 11-12).

Por outro lado, é importante destacar que não adianta ter um espaço de biblioteca adequado caso o professor use-o raramente. A própria visita à biblioteca deve se configurar como uma práxis de leitura. Tudo tem de ser organizado com antecedência. Orienta-se que já no planejamento o professor trace metas claras, com objetivos perceptíveis para os alunos. Em outras palavras, recomenda-se que o professor use o espaço da biblioteca realmente para um evento de aprendizagem de leitura.

O hábito de visitar bibliotecas, museus e outros prédios afins, sabe-se, não é muito comum na prática cotidiana dos alunos, sobretudo das escolas públicas. Assim, nada mais interessante do que proporcionar esses momentos aos alunos, valorizando os objetos de leitura, livros, jornais, isto é, o acervo bibliotecário, além de práticas de uso da própria biblioteca.

Conforme pode ser observado, a relação professor-aluno-leitura, no que diz respeito à leitura literária em sala de aula, constrói-se a partir de muitos aspectos. Aqui se procurou entrever alguns, sobretudo os mais significativos. Porém, a relação entre professor e aluno é um campo realmente vasto e merece a devida atenção. A leitura praticada nas escolas do país depende da intervenção do professor, diariamente, pois ele é o maior conhecedor das capacidades linguísticas de seus alunos. Procurar buscar meios de incentivo, meios que ajudem o professor nesta árdua tarefa, por fim, é algo necessário e imprescindível.

2. METODOLOGIA

2.1 Classificação tipológica da pesquisa realizada

A preocupação básica do primeiro capítulo desta dissertação foi apresentar os fundamentos teóricos mais inerentes à proposição de trabalho como o texto literário, realizado em salas de aula do ensino fundamental, como já foi salientado. Doravante serão descritos os percursos metodológicos utilizados, bem como os fundamentos teóricos envolvidos na construção dos mesmos.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa em sala de aula se insere no campo da pesquisa social, isto quer dizer que esse tipo de pesquisa dedica-se a sugerir uma resolução para determinado problema, sendo que tal solução deve ser útil à sociedade como um todo. Baseando-se nesta perspectiva, esta dissertação insere-se nesse campo das pesquisas sociais, apresentando-se como uma pesquisa bibliográfica aliada a uma proposição didático-metodológica dirigida aos professores do 9º ano do ensino fundamental que trabalham língua portuguesa / leitura / leitura literária. A classificação “bibliográfica” deve-se, sobretudo, ao fato de ter sido necessário um amplo levantamento de dados teóricos concernente ao tema. A literatura referente às teorias sobre leitura em geral e mais especificamente sobre leitura literária foi revista. A finalidade desta revisão teórica foi embasar tanto a proposição prática, como fornecer um aparato teórico ao autor deste trabalho e ao próprio professor aplicador ao qual se dirige a sugestão didático-metodológica (sequência didática) a ser utilizada.

Ainda dentro do campo das pesquisas sociais há um tipo de pesquisa que se apresenta associada a uma ação prática, ação esta capaz de solucionar a problemática pesquisada, contribuindo para ampliar o campo do conhecimento onde está inserida a pesquisa mencionada. Trata-se da “pesquisa-ação”, assim definida por Thiollent (2008, p. 16):

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir das palavras do autor, pode-se afirmar que esta dissertação enquadra-se nos moldes de uma pesquisa social, pois se preocupa com uma temática social: como implementar a

leitura literária em sala de aula. Portanto um tema / problema coletivo. Por outro lado, a atual pesquisa também oferece uma sugestão de ação prática relacionada à problemática estudada, razão pela qual também pode promover uma futura pesquisa-ação para o professor que fizer uso da proposta de trabalho apresentada no capítulo três. Além do mais, espera-se que a sugestão didático-metodológica (sequência didática) seja realizada em estreita cooperação entre professor aplicador, demais professores, gestores, funcionários escolares e alunos.

O objetivo central da proposição apresentada neste trabalho é, resumidamente, oferecer alternativas viáveis para que os alunos desenvolvam o hábito da leitura, contribuindo na ampliação do letramento literário dos mesmos. O caminho traçado foi construído através da base teórica pesquisada que, posteriormente, consubstanciou a sugestão de ação prática.

Os procedimentos necessários à rotina de determinada aprendizagem, no caso a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura literária em sala de aula são denominados, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008), protocolos interacionais. Na verdade, esses protocolos são ações planejadas, embasadas teoricamente e postas em prática de maneira colaborativa entre pesquisador aplicador e demais agentes (no caso desta dissertação, tais agentes são os professores, gestores, funcionários escolares, como já foi salientado, e, principalmente, os alunos que irão desenvolver as atividades práticas). Espera-se, por último, que o professor aplicador venha a ser, igualmente, um pesquisador, pois:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Sendo assim, o perfil de pesquisador contribui deveras à postura didática do professor. Sendo a pesquisa-ação um tipo de pesquisa com aplicação prática, espera-se que o professor utilize-se das proposições aqui apresentadas, aplicando-as em sala de aula, com o devido embasamento teórico correspondente à temática da leitura literária. Além do mais, o professor aplicador, imbuindo-se da postura de pesquisador, pode e deve analisar os resultados da aplicação prática da proposta, percebendo as mudanças no seu processo didático-pedagógico.

2.2 Apresentação metodológica da pesquisa realizada

A primeira parte desta dissertação, como se pode perceber, apresentou um quadro geral de teorias sobre a leitura e suas implicações no que concerne às salas de aula e ao posicionamento didático-metodológico do professor. Entender bem os conceitos de leitura, literatura, letramento literário, bem como ter conhecimento da importância da leitura literária é algo imprescindível ao professor. Somente embasado teoricamente, o mestre será capaz de implementar atividades práticas úteis à problemática estudada. Assim, justifica-se, mais uma vez, a relevância da pesquisa bibliográfica para esta ou qualquer outra pesquisa / dissertação.

Alguns autores contribuíram de maneira mais relevante para contextualizar teórica e metodologicamente a sugestão de sequência didática (doravante denominada pela sigla SD) aqui pensada, tais como Cosson (2012), Schneuwly & Dolz (2004) e Oliveira (2013). Estes autores, através de seus pressupostos e estratégias de ensino de leitura, literatura e produção textual, fomentaram a discussão sobre a metodologia de sequências didáticas que fossem capazes de proporcionar o letramento literário na escola.

De maneira geral, as sugestões metodológicas contidas na proposta de SD também passarão pelas indicações sequenciais dos autores anteriormente citados. Schneuwly & Dolz (2004), apesar de terem realizado suas pesquisas nas escolas francesas, forneceram bases amplas e consistentes para popularização da metodologia de trabalho com os gêneros textuais, independentemente do local de aplicação dessa metodologia. Cosson (2012), por sua vez, trata das proposições didáticas em relação, especificamente, ao texto literário. Por conseguinte, a proposta aqui apresentada seguirá as proposições de Cosson (2012), justamente por lidar com sugestões didático-metodológicas referentes ao texto literário. Entre outros autores brasileiros, cita-se novamente Oliveira (2013) como uma das autoridades mais ligadas à pesquisa com a metodologia em questão. Assim como os primeiros, a autora também resume o sequencial do trabalho com SDs sob o seguinte ângulo:

Atualmente, a técnica da sequência didática já vem sendo utilizada nas diferentes áreas de conhecimento, e adota os seguintes passos básicos:

- escolha do tema a ser trabalhado;
- questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado;
- planejamento dos conteúdos;
- objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem;
- delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p. 54).

O tema escolhido, a leitura literária, nasceu da própria experiência docente do autor deste trabalho e da observação das técnicas utilizadas pelos professores no que diz respeito às práticas de leitura realizadas em sala de aula. A problemática (a questão da leitura literária no cotidiano escolar) é recorrente. Sabe-se que a leitura é uma ferramenta capaz de ampliar o conhecimento do aluno, o questionamento que se faz é, portanto, perceber quais métodos e conteúdos facilitam o desenvolvimento da leitura no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, a presente pesquisa objetivou apontar sequências de atividades que fossem coerentes com o desenvolver do processo da leitura, através de algumas práticas docentes, adequadamente dirigidas aos alunos.

Outra preocupação didático-metodológica foi acrescentar, a cada etapa da SD, embasamentos teóricos referentes aos processos desenvolvidos. Justifica-se este posicionamento pelo fato de o professor aplicador seguir mais fortalecido teoricamente durante o percurso de aplicação do processo metodológico, ou seja, o professor saberá as razões e circunstâncias teóricas que consubstanciaram as escolhas das ações práticas aplicadas. A sugestão didático-metodológica será repassada, juntamente com a justificativa teórica. Acredita-se, na verdade, que o diferencial da proposta apresentada neste trabalho é justamente o fato dela ser comentada e justificada teoricamente. A maioria das propostas com naturezas similares a que é apresentada neste texto, destinadas à aplicação prática dos professores, não apresentam um embasamento teórico que justifique as ações. Sendo assim, aqui houve a preocupação de embasar cada ação proposta, justificando-a, a fim de que o professor aplicador exerça a prática de maneira segura, vislumbrando a importância dessas etapas à luz dos aspectos teóricos correspondentes.

A questão da sequência temporal, ou seja, a duração de cada atividade é uma perspectiva metodológica igualmente relevante. Para a SD sugerida, considerou-se 1 h/a correspondente a 50 minutos. O tempo de duração de cada atividade será sugerido tomando por base essa referência. Não obstante, cabe ao professor adequar os intervalos de tempo à realidade de seus alunos, da sala de aula e da escola onde será aplicada a SD.

2.3 Sobre a sequência didática para o gênero conto

A sequência didática aqui sugerida é uma proposta instrumental possível para se trabalhar a leitura literária, na perspectiva do letramento literário. Trata-se de um instrumento metodológico para incentivar o trabalho do professor no que diz respeito à leitura literária na sala de aula. A proposta baseia-se nas contribuições dos autores citados anteriormente, bem como nos autores citados no capítulo 1 desta dissertação.

Cosson (2012) trata de dois tipos de sequências didáticas: a sequência básica e a sequência expandida. Segundo o autor, a sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na sequência expandida, são acrescentadas mais cinco etapas de aprofundamento: primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão e experiência reveladora. Já para Schneuwly & Dolz (2004), uma SD apresenta as seguintes etapas: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Como diferença metodológica aparente percebe-se que estes últimos autores optam pela produção textual – propriamente dita – do início ao final de toda a SD. Cosson (2012), por sua vez, parece incluir a produção textual somente na etapa final, chamada por ele de “interpretação”, onde o educando externará sua leitura. É nesta última etapa onde Cosson (2012) sugere a feitura da produção.

Apesar de o próprio Cosson (2012) considerar a sequência expandida mais viável para o letramento literário, pois pode proporcionar um aprofundamento mais abrangente da leitura realizada, na atual proposição a sequência básica foi escolhida por proporcionar dinamicidade ao processo pedagógico com o conto. Para a presente sugestão foi escolhida, por um lado, a sequência básica do letramento literário como referencial metodológico estrutural, por ser mais rápida em sua aplicação, como foi apontado anteriormente, aliada a módulos de atividades específicas. Outro motivo para a sequência básica ter sido escolhida é justamente o público alvo: professores de língua portuguesa que ministram aulas no 9º ano do ensino fundamental. Aliás, como já se deixou entrever até aqui, nesta fase da vida dos alunos, despertar o interesse pela leitura, através de mecanismos didático-metodológicos interessantes configura-se como uma das opções mais viáveis.

Por outro lado, a proposta apresentada segue, igualmente, a metodologia apontada por Schneuwly & Dolz (2004) no que se refere ao *continuum* de produção de textos durante o processo de SD: os alunos serão colocados diante de situações de produção de texto, às vezes orais, às vezes escritos, desde o momento inicial até o encerramento da SD. Os

variados momentos de produção servirão como passos de aperfeiçoamento, pois a cada produção espera-se corrigir as deficiências apresentadas.

Observe-se bem que a estrutura da sequência básica servirá como um referencial para a proposta recomendada, isto quer dizer que pequenas alterações foram sugeridas para melhor desenvolver as atividades aventadas para esta sugestão de SD com o conto de mistério, suspense e terror, junto ao público alvo estabelecido. Tais alterações são previstas e consentidas pelo próprio Cosson (2012) quando afirma que as etapas podem ser misturadas, ou seja, não há um engessamento do roteiro da sequência.

Na etapa da motivação pode-se abrir espaço para a etapa da introdução, a leitura pode suscitar a etapa da interpretação, etc, “[...] sempre de acordo com as necessidades e características dos alunos, do professor, da escola” (COSSON, 2012, p. 72). A esse respeito, Schneuwly & Dolz (2004, p. 107) também advertem que “[...] as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo”, desta forma o professor está livre e, ao mesmo tempo responsável, para efetuar as mudanças que julgar necessárias.

Quanto ao gênero escolhido, uma pergunta pode ressurgir: por que o gênero conto foi escolhido como instrumental metodológico básico/principal para a atual sugestão de SD? Apesar de a justificativa ter sido comentada na apresentação deste trabalho, seria útil reconfirmá-la aqui. Acredita-se que o (in) sucesso da leitura literária em sala de aula também perpassa pela adequação / inadequação da obra em relação ao leitor-aluno. Assim, faz-se jus uma atenção especial à escolha das obras a serem trabalhadas, bem como a identificação / escolha dos gêneros mais adequáveis à faixa etária e nível cognitivo da maioria dos alunos onde se aplicará a metodologia.

Como a proposta aqui sugerida destina-se aos professores que ministram aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental (leitura literária, especificamente), acredita-se que o conto é um dos gêneros mais viáveis, por que não dizer, o mais adequado. Além de ser um gênero de recepção relativamente fácil pelos alunos, a temática escolhida - mistério, suspense, terror - geralmente é muito bem aceita pelos jovens.

O texto escolhido para representar o gênero citado trata-se do conto “O gato preto” (1847), encontrado no livro *Histórias Extraordinárias* (2008), do escritor americano Edgar Allan Poe (1809-49). Além desta leitura, outras cinco leituras serão propostas, a saber: “O barril de Amontillado” e “Berenice” (POE, E. A. *Histórias extraordinárias*, São Paulo: Companhia das Letras, 2013); “Venha ver o pôr do sol” (TELLES, L. F. *Venha ver o por do*

sol & outros contos, São Paulo: Ática, 1999); “Dentes tão brancos” e “Crianças à venda. Tratar aqui” (STRAUSZ, R. A. *Sete ossos e uma maldição*, Rio de Janeiro: Rocco, 2006). Os textos citados foram escolhidos por apresentar uma estrutura parecida ao texto “O gato preto” (1847), tanto no que se refere ao gênero conto, bem como à temática de mistério, suspense e terror.

Colomer (2007), além de importante pesquisadora da leitura literária dentro e fora da escola, é também uma fervorosa defensora do conto. Para ela:

A leitura de contos é a aprendizagem leitora que mais se beneficia dos “métodos de ensino” dentro e fora da escola. O conhecimento da narração natural, que qualquer indivíduo adquire rapidamente nas conversas com os que estão a sua volta, o costume social de contar histórias – seja na forma oral ou através de audiovisuais – assim como a *forma como estão escritos nos livros infantis* ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora em geral, e para a compreensão literária, em particular (COLOMER, 2007, p. 73; grifo da autora).

A citação também corrobora a tese, bem como a perspectiva metodológica que está sendo defendida até o presente momento: a leitura literária realizada na sala de aula, personificada no gênero conto, traz inúmeros benefícios ao aluno.

Ainda dentro das etapas de desenvolvimento da SD proposta por Cosson (2012), quais sejam: motivação, introdução, leitura e interpretação, acrescentou-se a coexistência de módulos, pois estes facilitarão a organização, divisão e continuidade dos trabalhos. Na verdade os módulos funcionarão como um detalhamento das ações a serem realizadas em cada etapa, servindo de base para observar e aprimorar as produções dos alunos, como preconizam Schneuwly & Dolz (2004). Nesse sentido, a SD apresentada se assemelhará um pouco a uma SD expandida, porém sua estrutura matriz continuará a ser a estrutura composicional de uma SD básica – como já foi salientado – justamente por não apresentar os aprofundamentos característicos de uma sequência expandida, principalmente a contextualização (por motivos igualmente explanados).

Resumidamente, em todo o percurso metodológico sugerido, procurou-se deixar claro um *continuum* de ações que privilegiassem a participação ativa dos alunos, colocando-o em posição de autores dos seus próprios discursos. Ações pensadas para a leitura e para produção textual (oral e escrita) também foram contempladas a fim de que os alunos pudessem chegar a um nível adequado de letramento, principalmente o literário. Assim, as

sugestões metodológicas dos teóricos citados foram aproveitadas, adequadas e até mescladas, dentro das necessidades impostas pela sugestão de SD aqui desenhada.

Acrescenta-se, igualmente, que as ações propostas visam, fundamentalmente, uma educação literária do aluno, como preconizam os PCNs (1998). Nesta percepção, a leitura literária e, conseqüentemente, a literatura foi/é vista como fruição, fonte de conhecimento e um modo de compreensão/ampliação da percepção de mundo por parte dos alunos. Por fim, fica ressaltado que a presente sugestão de SD apoia-se ainda na estrutura modelo do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Ministério da Educação*⁷ e pode ser adaptada a outros textos que se enquadrem dentro do gênero conto.

⁷ Fonte: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 20 out. 2014.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA IMPLEMENTAR O LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 A metodologia de sequências didáticas e o uso de gêneros orais e escritos na sala de aula

De acordo com Schneuwly & Dolz (2004, p. 82), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como se percebe, a efetivação de sequências didáticas no fazer pedagógico do professor faz com que o aluno possa concatenar conhecimentos, num viés progressivo e cumulativo.

Porém, antes de maiores observações acerca de aspectos didático-metodológicos propriamente ditos da SD sugerida adiante, existe a necessidade de se conhecer de maneira mais detalhada os conceitos e processos envolvidos nesse tipo de metodologia. Historicamente, a SD surgiu no continente europeu nos primórdios da década de 1980, especificamente na França, principalmente através dos estudos de Schneuwly & Dolz (2004). Os autores citados constituíram suas pesquisas nas séries correspondentes ao ensino fundamental brasileiro. Até àquela época, o ensino da língua na realidade francesa era considerado fragmentado, como aponta Oliveira (2013). O trabalho didático separava as várias vertentes (ortografia, sintaxe, etc) em campos completamente distintos, como se não fossem, todos, pertencentes a um mesmo idioma, no caso, o francês. As semelhanças deste caso com a realidade atual no Brasil logo ficam perceptíveis: metodologias fragmentadas no trabalho com a língua nas escolas, leitura pouco aproveitada (deveras a leitura literária) e raros trabalhos com o texto propriamente dito, especialmente através das perspectivas do conceito de gênero.

Dez anos depois, a partir da década de 1990, o Brasil começa a perceber e utilizar a metodologia de SDs, mesmo de forma insipiente. O advento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em 1992 ajudou a divulgar a metodologia, uma vez que os PCNs preconizaram o trabalho com o texto em sala de aula, utilizando-se da teoria dos gêneros, dentro de uma visão sociointeracionista. Foi o início de uma nova postura didático-metodológica. Contudo, foi

somente a partir de 1997/1998 que essa postura passou a ser realmente concretizada, como confirmam Rojo & Cordeiro (2004), em prefácio à Schneuwly & Dolz (2004, p. 10):

Todas essas questões levaram a uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Inicialmente, essa virada se configurou nos trabalhos de pesquisadores de diversos países sobre leitura e, principalmente, sobre produção de textos. Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Essa virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares estaduais (com é o caso de Paraná e Mato Grosso, por exemplo). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros* (*discursivos* ou *textuais*) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

Para evitar possíveis equívocos por parte do professor aplicador, a SD deve ser antes muito bem compreendida enquanto processo, focando nas causas e consequências de suas etapas. O planejamento das ações, os conteúdos a serem vistos e a sistematização organizacional destes elementos não se constituem em ações distanciadas do cotidiano escolar brasileiro. Entretanto, a metodologia das SDs ainda não está tão presente no fazer de boa porção dos professores nacionais, em especial nas escolas públicas. A estruturação das aulas através de SD constitui-se, justamente, num grande diferencial; aliás, um diferencial extremamente necessário para que o processo de ensino-aprendizagem seja facilitado e, ao mesmo tempo, dinamizado. Em outras palavras, é o que afirma Oliveira (2013, p. 53; grifos da autora):

O ensinar e o aprender implicam uma relação entre o sujeito que se propõe a trabalhar e socializar *saberes* e alguém que está *aberto a ouvir e aprender* novos saberes para aprofundar conhecimentos já existentes. No âmbito da sala de aula, para que de fato se possa socializar e produzir novos conhecimentos e saberes, é necessário um planejamento que implique na realização de atividades para tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas.

Um planejamento “para tornar as aulas mais dinâmicas e produtivas” encontra uma forma de ser viabilizado através da SD, como poderá ser constatado mais adiante. Assim, é de fundamental relevância que o docente internalize o conceito global do que vem a ser uma SD. Por mais complexo que pareça, este conceito pode ser, na verdade, bem simples de se

compreender e viável para ser posto em prática. Oliveira (2013, p. 53-54; grifo da autora) oferece uma possibilidade de resposta para a importante questão que ela mesma levanta:

Afinal, o que é uma sequência didática? É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem. [...] Resumindo, a sequência didática é um procedimento para sistematização do processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula até o final da sequência para *avaliar* e informar os resultados.

Desta forma, a SD é uma atividade proveniente de um planejamento e consequência natural deste. Nelas, não há fórmulas mirabolantes, elaboradíssimas, há, pelo contrário, um planejamento sistemático, realizado e pautado a partir das reais necessidades dos alunos, tendo como preâmbulo suas habilidades e dificuldades.

A aplicação de SDs no cotidiano das práticas docentes, caso bem equacionada e planejada, apresenta grandes chances de sucesso. Inclusive pode se configurar como um meio de participação ativa do discente nas práticas metodológicas anteriormente dele tão distanciadas. Tal como é proposta neste trabalho, a prática de SD tem a pretensão de ser, na verdade, um instrumento de emancipação: literária, crítica, e por que não dizer, ideológica. Ofertar ao aluno uma forma metodológica de emancipação, eis o que se sugere ser praticado através do trabalho com SDs.

Nesse sentido, esta dissertação, entre outros objetivos, visa capacitar o aluno para que ele venha a ter subsídios linguísticos suficientes para poder desenvolver-se, tornando-se “um sujeito pensante”, como diz Assonili (2010). A autora, assim como alguns outros autores já citados, reforça a ideia aqui defendida de que o trabalho com a leitura e a escrita não pode se resumir à decifração e/ou à leitura limitada, unilateral. Sob esta perspectiva, a leitura não seria um instrumento de letramento:

[...] trazemos a proposta de alfabetizar-letrando, que considera a dimensão político-ideológica da leitura e da escrita, reivindicando ações educativas para além da decifração e interpretação literal. Nessa proposta, diferentes movimentos dos sujeitos, na construção dos sentidos são aceitos e tomados como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, isso instiga o educando a ocupar a posição de sujeito pensante, questionador e autor de seu dizer, condição elementar para a construção da cidadania (ASSONILI, 2010, p. 160).

A metodologia de SDs adequa-se muito bem à proposta de desenvolver uma educação para o letramento dentro da sala de aula. Porém, apesar dessa importância, vale acrescentar que as SDs são instrumentais complementares para se ampliar o processo de ensino-aprendizagem. De forma alguma, deixa-se frisado, a metodologia aqui proposta deve se configurar como instrumental único. Schneuwly & Dolz (2004) deixam claro que as sequências servem para aperfeiçoar as práticas de produção escrita e oral, sim. Contudo, como oportunidade de intersecção de saberes, práticas e expressividade, elas não podem se configurar como instrumento único da aprendizagem. Apoiar-se nos conhecimentos construídos a partir de outras formas de aprendizagem é igualmente necessário e complementar ao processo geral, pois as sequências: “[...] não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos” (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 96). O que se propõe é que essa metodologia venha a ser uma alternativa prática, mas não uma suplantação didática, total e autoritária. Objetiva-se a uma aplicabilidade dos conhecimentos teóricos desenvolvidos durante as aulas, através da exposição didática do professor, de estudo dirigido com auxílio do livro didático, dentre outros.

É urgente e necessário sugerir alternativas metodológicas mais viáveis às necessidades da escola atual e que sejam complementares a uma ampliação de sentidos, ampliação esta, por sua vez, baseada no processo ensino-aprendizagem diariamente realizado. Sobretudo porque, como endossa Assonili (2010, p. 146), “A forma como a leitura e a escrita são conduzidas na escola atual não estão distantes das práticas pedagógicas da Idade Média”. A ideia é que a escola de hoje, ressalvados raros casos, não propõe práticas libertadoras, capazes de desenvolver as habilidades cognitivas do aluno. Interpretar, compreender, externar, analisar e produzir conhecimento são ações presentes na metodologia das SDs que ainda se configuram como carências nas práticas didáticas da maior parte das escolas brasileiras.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), o conceito de SD, como se pôde entrever no início deste tópico, está intrinsecamente ligado ao conceito de gênero, seja oral ou escrito. Trabalhar com gêneros abre possibilidades para que o texto visto/produzido em sala de aula não se torne estanque. Dar a ênfase necessária ao gênero e ao seu local de destaque dentro da SD é fundamental. Sobre este aspecto, segundo os autores, é importante levar em consideração que:

a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para esses objetivos atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc; b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o deslocamento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. **Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são,** ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (SCHNEUWLY & DOLZ; 2004, p. 69; grifo nosso).

A partir do conceito de gênero como um “tipo relativamente estável de enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 279) e do conceito de texto como a materialização de um discurso, chega-se à premissa de que a metodologia de SDs, aliada ao trabalho com os gêneros orais ou escritos, faz com que o aluno perceba que a língua é um organismo vivo, funcional. Isso faz com que ele compreenda que a língua estudada na escola é a mesma do uso cotidiano, ou seja, o que os alunos aprendem na escola servirá para as situações prático-comunicativas da vida. Aqui, inclusive, a SD também vai de encontro ao conceito de letramento, pois as atividades desenvolvidas não ficarão enclausuradas exclusivamente no uso escolar; muito pelo contrário, a produção e leitura textual realizadas na escola serão, realmente, uma espécie de preparação para a vida do aluno. O texto, materialização de um discurso e ilustração de um gênero, na verdade passa a ser visto neste trabalho, também, como um instrumento de letramento:

Na escola, então, o gênero é ilustrado como os diferentes instrumentos por meio dos quais os indivíduos se relacionam com o meio – agora o mundo letrado. A leitura de uma matéria de jornal, por exemplo, vem carregada de implícitos sobre a relação ideológica que a editoria estabelece com seu leitor. Traduzindo aos termos teóricos: o gênero **matéria**, inserido na esfera do domínio discursivo jornalístico, é o instrumento **socialmente elaborado** que o jornal (especial o editor) usa para estabelecer sua relação político-ideológica com o leitor (WACHOWICZ, 2012, p. 26-27; grifos da autora).

Continuando com as reflexões sobre os conceitos de SD e de gênero, vale dizer que estes últimos, apesar de serem “relativamente estáveis”, também são, ao mesmo tempo,

mudanças. Isto quer dizer que os gêneros não são estruturas fixas, podendo apresentar variações, por motivações diversas, durante sua evolução linguística. Assim, para que o professor utilize de forma integral a metodologia de trabalho através dos gêneros também é importante lembrar que estes são mutáveis, uma vez utilizados como instrumento linguístico. A razão das mudanças está, dentre outros fatores, na própria gênese de produção textual: os tempos mudam e, junto às modificações temporais, surgem as alterações ideológicas, formais etc, impostas pelos leitores/falantes/produtores textuais, tão comuns a cada época.

Apesar desta dissertação não apresentar enfoque sobre o gênero jornalístico, pode-se tomá-lo como exemplo para ser feita uma pequena analogia. As produções classificadas como gênero jornalístico são exemplos das modificações temporais sofridas pelos gêneros, de maneira geral, citadas no parágrafo anterior. A partir dos textos que se enquadram no gênero jornalístico, Oliveira (2013), por exemplo, cita mudanças estruturais no que concerne à linguagem utilizada. Há algumas décadas, uma matéria jornalística poderia utilizar uma linguagem mais densa, até mesmo subjetiva, apresentando uma estruturação linguística até mais pomposa. Hoje, devido à rapidez com que as informações circulam, a linguagem jornalística geralmente é bem mais rápida, prática, inclusive funcional. Ao professor cabe inserir conhecimentos novos ao seu devir pedagógico, principalmente no que se refere à execução de SDs.

Essa metodologia, como já se sabe, trabalha com a perspectiva de o aluno aprender um gênero, incluindo as mudanças estruturais que tal gênero possa apresentar no passar dos anos. O professor deve estar atento a tais mudanças, para que o trabalho seja realizado de forma inteira, pois, como foi visto, os gêneros são estruturas dinâmicas, modificáveis, justamente por estarem inseridas em determinadas práticas sociais de uso da língua (FERNÁNDEZ, 2012).

O conto, tal como os textos jornalísticos e demais gêneros, também sofrem/sofreram modificações. Das histórias orais, repetidas à força da tradição popular, hoje o conto é um gênero fortemente presente na literatura escrita. Autores se tornaram clássicos, refinando a linguagem, o estilo, as técnicas, etc. Às histórias orais foram sendo acrescentados elementos de requinte, como os que foram citados. Ou seja: o gênero – como elemento que compõe um sistema maior, a língua – também evolui, modificando-se, experimentando-se. É, assim, elemento linguístico vivo. O professor deve estar atento a esses fatores relacionados ao

conto, quando inserido como instrumental metodológico, principal ou secundário, dentro do roteiro de uma SD.

Importa igualmente destacar que entre os gêneros orais e escritos podem surgir diferenças, mas também semelhanças, além de outras implicações. Como comprova Marcuschi (2010, p. 42):

Com isto, descobrimos que, comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea.

Dessa forma, as semelhanças e/ou diferenças entre a oralidade ou a escrita dos gêneros passa para o campo do relativo. Assim, há de se abrir espaço para contemplar a escrita, mas também o oral dentro das metodologias com SD. Outro motivo para registrar é que a noção de gênero, atualmente, está intimamente ligada à funcionalidade linguística, e não somente as suas especificações estruturais e/ou suportes enunciativos.

De qualquer modo, a SD precisa contemplar diversos campos de análise e produção textual, perpassando por atividades que desenvolvam as habilidades escritas e orais. Tanto a oralidade, como a escrita, estão presentes e são necessárias nas sociedades modernas. Ademais, essa relação, ainda segundo Marcuschi (2010, p. 42), “[...] deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas”. Schneuwly & Dolz (2004), por sua vez, complementam a ideia da relevância da escrita, concomitante com o oral, dentro do processo de SDs:

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY & DOLZ; 2004, p. 83).

Atividades de escrita, bem como aquelas destinadas à oralidade, serão contempladas na proposta de SD. Nas devidas alocações serão apontados também alguns detalhes teóricos mais específicos sobre a produção de texto escrito e sua relação com a leitura e à oralidade relativas ao gênero conto, como se perceberá a partir do próximo tópico. Sendo assim, acredita-se que a proposta realizará um possível encontro entre o gênero (aliado

a seus suportes e características) e os alunos, envolvendo-os de forma a ampliar as práticas linguísticas: da sala de aula para a vida.

3.2 Aplicando a sequência didática (conto de mistério, suspense e terror no 9º ano do ensino fundamental)

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), o conto é um gênero que se faz presente durante todo o ensino fundamental, porém, os autores ressaltam que as repetições metodológicas e conteudísticas devem ser evitadas, como por exemplo, repetir a mesma proposta de produção textual, utilizar-se de recursos repetitivos (quadro e pincel, somente), etc, visto que eles não ajudam muito o aluno no momento de construção de um conhecimento novo a partir de outros pré-existentes. Assim, mesmo com a presença constante do gênero, a cada ano de escolaridade a perspectiva de trabalho deverá ser apresentada, portanto trabalhada, a partir de enfoques distintos. Em relação ao 9º ano do ensino fundamental, a partir das reflexões feitas por Schneuwly & Dolz (2004) nas escolas francesas, pode-se afirmar que o enfoque é o domínio do gênero, a ponto dos alunos traçarem paralelos com outros gêneros, que apresentem características comuns.

Como se percebe, é comum o gênero conto estar presente nas salas de aula do ensino fundamental. Uma vez sabedor de que esse gênero é possivelmente encontrado no trabalho didático no transcorrer do ensino fundamental, resta ao professor buscar a aplicação metodológica adequada para trabalhar o gênero, dentro de cada faixa etária/cognitiva. E para aplicar propostas de leitura e produção textual inovadoras e interessantes para os alunos, antes de tudo, é preciso entender o conceito do gênero em foco, somente assim o professor irá dominar, ele próprio, o gênero que deseja que seus alunos também dominem. Desta feita, o professor terá de conhecer o gênero conto de forma teórico-conceitual, através de teóricos como os que seguem (além de outros).

Para Bloom (2001), o conto não pode ser classificado como uma parábola, nem tão pouco como uma espécie de compilação de filosofia proverbial. Classifica-se o conto a partir de qualquer ponto de vista, menos como um simples fragmento. O autor enfatiza a ideia de que a completude do gênero é independente das dimensões quantitativas aparentes (tamanho

do texto, por exemplo). Na verdade, o gênero conto é tão vasto que nele cabe um grande sustentáculo vital, uma convincente representatividade artístico-literária da vida.

Terra (2014) defende a conjectura de que o conto é um gênero não muito definido, sendo caracterizado, fundamentalmente, pela sua (pequena) extensão. Afirma também que o conto é um gênero ligado à tradição oral, por conseguinte mais um motivo para ser facilmente trabalhável no ensino fundamental:

Narrativa condensada (em inglês é denominado short story = história curta, literalmente), que apresenta um número pequeno de personagens, unidade de tempo restrito, normalmente centrado em um único evento, abdicando de análises minuciosas, digressões e descrições pormenorizadas. Por ser uma forma narrativa, o conto costuma ser analisado e definido em relação a outras formas de narrar, particularmente o romance. Se o romance é um gênero ligado à tradição escrita, o conto tem suas origens na tradição oral, no ato de contar histórias, que eram passadas de geração a geração (TERRA, 2014, p. 135).

Ao que concerne à vertente específica de conto de suspense, mistério, terror, seria mais uma vez oportuno dizer que este tipo de sequência narrativa, dentro do gênero conto, consegue se adequar muito bem aos desejos de leitura e/ou de modalidade de literatura dos alunos. Alunos estes que estão se preparando para adentrar na fase adulta da vida dentro de alguns anos, caso da maioria da clientela do 9º ano de ensino fundamental:

A narrativa de enigma (a narrativa de um crime e de sua investigação) é um texto particularmente apreciado pelos pré-adolescentes. **Anteriormente desprezado ou ignorado pela escola e atualmente valorizado pelas coleções de mistério na literatura para a juventude, esse gênero narrativo constitui um excelente meio para iniciar os alunos na leitura e na escrita de textos** (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 160; grifo nosso).

Um exemplo característico de compilação de contos de suspense, mistério, terror muito comum entre os (pré) adolescentes trata-se da coleção *Para gostar de ler, Contos universais vol. 11* (2003), da editora Ática. Nesta coleção estão obras-primas mundiais estruturadas no gênero descrito. Autores como Tchekhov, Kafka, Maupassant, London, Cervantes, Voltaire e o próprio Poe estão presentes com seus contos - histórias que encantaram e ainda hoje encantam leitores, de geração a geração. Para citar um exemplar de coleção mais contemporânea, *Sete ossos e uma maldição* (2006), da editora Rocco, é uma interessante sugestão. A autora desta coleção, Rosa Amanda Strausz, criou contos especialmente destinados aos jovens, inclusive apresentando a temática “contos de terror para jovens” logo no subtítulo.

Além das narrativas do gênero conto de mistério, suspense e terror estruturadas e publicadas através de livros, a sequência narrativa dessa vertente chama atenção dos jovens quando apresentados também em outros suportes. O cinema, por exemplo, apresenta inúmeros filmes produzidos a partir de adaptações, principalmente adaptações das “coleções de mistério” que fazem mais sucesso perante os jovens leitores. Os clássicos da literatura também são muito bem aproveitados para servirem de base a produções cinematográficas. A história mundialmente conhecida da escritora inglesa Mary Shelley (SHELLEY, M. *Frankenstein ou o Prometeu Moderno*, São Paulo: Martins Claret, 2012), por exemplo, já foi apresentado em inúmeras releituras cinematográficas. Desde as mais antigas (filmes que datam de 1910, 1931, 1974, dentre outros) até as mais atuais.

O conto “O gato preto”, por conseguinte, apresenta uma sequência narrativa típica do gênero em questão: há a narrativa de um crime (o assassinato da esposa pelo próprio esposo), a investigação e o desfecho, sendo que todo o enredo está envolto no mistério, no suspense e no terror encarnado através do personagem título - o gato preto, cujo nome é Plutão. Além disso, o texto foca em um único acontecimento principal, possui poucas personagens, não há divagações psicológicas mais aprofundadas, nem tão pouco, a presença de variados espaços narrativos.

Assim, baseando-se principalmente nos pressupostos metodológicos dos autores Cosson (2012), Schneuwly & Dolz (2004) e Oliveira (2013), a seguir são sugeridas as atividades práticas da SD a partir de leituras literárias dentro do gênero conto de mistério, suspense, terror, apresentando como instrumental principal o conto “O gato preto”.

Todavia, antes do detalhamento das etapas, expõe-se um quadro resumo da SD proposta. Pensou-se em colocá-lo inicialmente aqui pelo fato de auxiliar na apresentação inicial da SD, objetivando uma melhor compreensão da proposta por parte do professor aplicador. Todas as etapas e atividades serão mais bem exploradas no detalhamento que segue, sendo assim, o quadro é uma espécie de farol norteador para o professor aplicador visualizar o processo globalmente. Como se observa, o quadro expõe as etapas, as atividades específicas (módulos), o tempo sugerido e os objetivos principais de cada etapa. Sugere-se, inclusive, a inserção do quadro dentro de um planejamento didático junto aos possíveis professores que serão inseridos no processo de aplicação da SD. Seria uma maneira de apresentar inicialmente o processo a esses mestres, de maneira resumida, mas funcional. Desta feita, o professor aplicador poderá socializar o projeto, preparando os demais

professores para se integrarem previamente às atividades com as quais mais se identificarem.

Segue o quadro:

Cronograma Geral da Sequência Didática (20 h/a)			
Etapa	Atividades Específicas (Módulos)	Tempo Sugerido	Objetivos Principais
Motivação	1. Apresentação da situação. 2. Contação de histórias orais. 3. Embasamento teórico inicial.	2 h/a	* Apresentar o projeto de leitura e produção textual, bem como as atividades a serem realizadas. * Produzir relato oral a partir de histórias de mistério, suspense ou terror conhecidas e/ou vivenciadas pelos alunos. * Contextualizar teoricamente a SD (quanto ao gênero escolhido).
Introdução	1. Apresentação do texto. 2. Apresentação do autor.	2 h/a	* Apresentar o/a texto/obra e o autor a ser trabalhado.
Leitura	1. Leitura dos textos sugeridos/escolhidos (com realização de intervalos).	8 h/a	* Realizar leituras diversificadas de textos (contos). * Perceber/sanar as possíveis dificuldades de leitura encontradas. * Desenvolver/aprimorar habilidades pertinentes à produção de texto escrito.
Interpretação.	1. Organização da produção. 2. Realização de Feira Cultural.	8 h/a	* Capacitar os alunos para realizar produtos culturais (exteriorização da leitura).

✓ 1ª Etapa: Motivação

- **Objetivos:**

- * Apresentar aos alunos o projeto de leitura e produção textual, explicitando as etapas de construção e os módulos que as compõem.

* Construir com os alunos, através de um embasamento teórico inicial, uma compreensão básica sobre o conteúdo a ser trabalhado e apresentar as atividades a serem realizadas.

* Produzir relato oral a partir das histórias de mistério, suspense ou terror vivenciadas pelos alunos, durante a infância dos mesmos.

- **Atividades:**

- * Questionar os alunos sobre situações de medo, suspense, terror que já passaram na vida.

- * Contação de relatos orais que estejam relacionados aos contos de suspense e/ou mistério e/ou terror.

- * Realização de um levantamento de interesses da turma em relação à temática abordada.

- * Realização de explanação didática sobre o gênero conto.

- **Duração total: 2 h/a**

Cronograma Geral da Etapa de Motivação (2 h/a)		
Módulos	Tempo sugerido	Observações didático-metodológicas
Apresentação da situação.	10 min	Exposição, resumida e geral, dos conteúdos, das etapas, das atividades, e de tudo o que será trabalhado durante a SD. Material necessário: quadro branco, pincel, apagador ou mídias para apresentação de slides (projeter, computador, cabos, etc.).
Contação de histórias orais.	40 min	Observação das habilidades de expressão oral, criatividade, postura, espontaneidade, etc.
Embasamento teórico inicial.	50 min	Certificação de que os alunos aprenderam os conceitos de conto, enquanto gênero, e demais conceitos a serem trabalhados. Material necessário: quadro branco, pincel, apagador ou mídias para apresentação de slides (projeter, computador, cabos, etc.).

Qualquer atividade metodológica referente à leitura em sala de aula deve ser planejada com antecedência e aplicada de forma consciente. Além disso, ao iniciar os trabalhos, o professor precisa deixar bem claro para os alunos o que pretende ensinar e quais habilidades pretende desenvolver com/nos discentes, além das estratégias a serem utilizadas. Esse também é o trajeto básico inicial do trabalho com SD, principalmente no que diz respeito à leitura literária e à produção de texto (oral e/ou escrito). É um instante cujo foco é didático - apresentar, esquematicamente, todo o processo que se deseja executar, sobretudo por que:

[...] ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc [...] (PCNs, Fundamental I, 1997, p. 60).

Sabendo da importância de uma apresentação eficaz, segue uma sugestão ao professor, dentre algumas outras possíveis, que seja capaz de ajudar o docente no momento inicial da SD.

Módulo A – Apresentação da situação

Sugestões ao Professor

Neste módulo, deixe bem claro o que vai ser trabalhado e quais serão as atividades propostas durante o transcorrer de todas as aulas referentes ao projeto, ou seja, da SD. O aluno deve ficar ciente dos conteúdos a serem vistos, da quantidade de aulas, do tempo previsto para cada módulo, dos conhecimentos a serem adquiridos, etc. Todas essas informações devem ser expostas nos minutos iniciais da primeira aula da SD.

Apesar dos primeiros minutos da SD serem destinados à apresentação geral do projeto, pode-se dizer que o passo inicial, anterior mesmo desse início propriamente dito, será a escolha da temática a ser trabalhada. Tendo como base as especificações metodológicas de Oliveira (2013), de Schneuwly & Dolz (2004) e, principalmente, de Cosson (2012) uma vez escolhido o tema, o professor deverá preocupar-se com a forma na qual esse tema será

apresentado ao aluno. Esta etapa, segundo Cosson (2012, p. 54), denomina-se “motivação”, justamente por que:

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

É importante, como se percebe, escolher uma temática que possa despertar o interesse do aluno. Na maioria das vezes, a motivação será mais válida à proporção que a temática e as obras escolhidas sejam compatíveis com o possível gosto dos alunos. E, mesmo sendo realizada uma motivação bem elaborada, o sucesso da SD reside, especialmente, nas escolhas dos instrumentais. No caso desta proposta, trata-se do gênero conto e do texto “O gato preto”. Essa preocupação, como é perceptível até aqui, está constantemente presente neste trabalho, desde a proposição teórica até a efetivação prática das atividades que passam a serem propostas.

Módulo B – Contação de histórias orais

Sugestões ao Professor

Neste módulo, aproveite para desenvolver as primeiras habilidades referentes à oralidade dos alunos, bem como a postura necessária a uma boa apresentação oral. Deve-se deixar bem definido que o objetivo da atividade é socializar histórias conhecidas pelos alunos, desde a primeira infância, histórias essas que marcaram de alguma forma a vida dos alunos e que por isso ficaram arquivadas em suas memórias. Logo após a apresentação geral da SD, repasse para os alunos a proposta de contação oral. Lembrando que as atividades deste módulo e do módulo anterior devem ser realizadas, preferencialmente, no intervalo de 1 h/a, a fim de se evitar a dispersão referente à atividade de leitura a ser concretizada posteriormente.

Uma vez escolhida a temática, o gênero, o enfoque que se quer dar, o professor seguirá para o primeiro passo prático, a ação inicial da motivação. Dando continuidade à aula, o docente pode perguntar aos alunos se eles já passaram por situações de suspense, medo,

susto, etc, em algum momento de suas vidas reais. Certamente a resposta será positiva: quem já não esteve nessas situações, pelo menos algumas vezes na vida, principalmente na infância, mundo da imaginação fértil? Uma vez suscitado o assunto pretendido, ou seja, a temática principal da SD, o professor lança a primeira proposta de atividade.

É o momento de solicitar aos alunos que eles recordem algumas histórias de suspense e/ou de mistério que tenham ouvido/vivido na primeira infância ou até mesmo nos últimos anos, para realização de um posterior relato. A única orientação é sugerir aos alunos que essas histórias sigam uma sequência narrativa com início, meio e fim. Dessa forma, provavelmente os alunos irão optar pela estrutura do gênero conto, uma vez que esse tipo de história segue a sequência narrativa exemplificada, quase sempre apresenta um único fato principal, poucos personagens, espaço limitado e muita imaginação.

Entretanto, esse momento deve ser informal, sem a preocupação de registro, pois trata-se apenas de um instante lúdico. Apesar de a proposta envolver a contação de histórias da “vida real”, momentos de sustos, medo, etc que os alunos tenham enfrentado, alguns podem enveredar pelo ficcional⁸. Deixar o aluno à vontade é a indicação. Inclusive, essa primeira proposta também pode ser uma oportunidade interessante para o professor trabalhar as diferenças entre o mundo ficcional e o não ficcional, apresentando conceitos afins como, por exemplo, o conceito de mimese⁹, por sua vez estritamente ligado ao conceito de verossimilhança¹⁰.

⁸ Caso o professor sinta necessidade de entender melhor conceitos básicos da teoria literária, além de conhecer de forma didática e funcional as principais teorias ligadas à literatura, sugere-se a leitura do *Novo manual de teoria literária*, de Rogel Samuel (2012), da Editora Vozes. Apesar de hoje ser comum se utilizar da internet como fonte de pesquisa, é mais confiável a leitura especializada.

⁹ Ainda na literatura clássica, Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão (427-347 a.C.), define que o conceito de imitação não se aplicava mais às artes, particularmente à literatura. Sendo assim, a mimese vem a ser uma representação artística do mundo “[...] através de ações, pensamentos e palavras, de experiências existenciais imaginárias” (COSTA, 1992, p. 6) e não apenas uma simples imitação do mundo real. A verossimilhança, assim, vem a ser a capacidade ou característica da obra reproduzir/representar esse mundo real, nos moldes artísticos.

¹⁰ Em literatura, o termo designa a ideia de que aquilo que é narrado se assemelha à realidade. No teatro, tem a ver com a clássica Regra das Três Unidades (séc. XVII). Verossimilhança, no geral, é aquilo que possui semelhança com a nossa realidade, com o nosso dia a dia. Verossimilhança é a impressão da verdade que a ficção consegue provocar no leitor. Alguns filmes, novelas, livros são exemplos de verossimilhança, pois apresentam os fatos semelhantes ao que acontecem na realidade vivida. Outro ponto de vista define a verossimilhança não como a semelhança dos elementos da obra com o mundo real, mas a credibilidade que esses elementos demonstram em relação ao mundo de ficção apresentado. Sob essa perspectiva, portanto, adequação à realidade e verossimilhança são conceitos independentes, podendo, por exemplo, uma obra introduzir elementos que se correspondem fielmente com a realidade, mas não são verossímeis no contexto de ficção construído na obra. Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Verossimilhan%C3%A7a>>. Acesso em 14 mar. 2015.

Certamente os alunos lembrar-se-ão da primeira infância, onde histórias de monstros, criaturas mal assombradas e outros seres fantásticos povoavam suas mentes. É o momento de o professor dar liberdade à imaginação e à memória dos alunos. Histórias de todos os tipos podem surgir, até mesmo distanciadas da proposta inicial, mas o mais importante neste íterim – reafirmando-se o que já foi salientado –, é abrir espaço para a oralidade lúdica, especialmente porque, como diz Cosson (2012, p. 53-54):

Esse princípio do faz de conta mostrou-se essencial na maioria das atividades que temos usado desde então. Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária.

Não é necessário dizer aos alunos que as histórias contadas servirão de introdução a SD pensada pelo professor. Pelo contrário, os alunos podem até se perguntarem o porquê de o professor estar propondo uma contação de histórias aparentemente não relacionada aos conteúdos da sala de aula. Como salienta Cosson (2012), o faz de conta, a falsa sensação de solicitar algo aleatório, não muito comum nas aulas, faz uma enorme diferença na perspectiva metodológica. Na verdade, mesmo sem se dar conta, o aluno já está adentrando no universo da leitura e da produção textual proposta pela SD.

Um tempo suficiente deve ser dado ao aluno para elaborar a sua contação oral. Entretanto, vale frisar novamente, este é apenas o momento inicial da SD, de motivação e, por este motivo, o tempo deve ser o mínimo possível - como sinaliza Cosson (2012), ficando a cargo do professor aquele que será suficiente. Uma vez organizadas as histórias, é chegada a hora da socialização: na sala de aula mesmo ou em local mais apropriado, à escolha do professor, caso a escola assim o disponha. Seria viável organizar o local de modo que todos sentissem que aquele momento era especial, diferente. Colocar as cadeiras em círculo seria uma opção. O importante é a participação efetiva de todos os alunos, um por vez, contando suas histórias. A atividade proporcionará, além do aprimoramento da habilidade de expressão oral, a desinibição dos mais tímidos e, talvez, o interesse dos mais desenvoltos. Para Frantz (2011, p. 72-73; grifos nossos), esta etapa da SD já apresenta uma importância extremamente relevante, ímpar, pois:

Da mesma forma que cada contador de histórias é único, cada ouvinte sentirá o conto, igualmente, de forma única. Através da linguagem verbal estimulamos a criação de imagens visuais únicas naquele que ouve. As palavras do narrador irão receber de cada ouvinte um colorido particular, uma luminosidade especial, só percebida por ele. O tom de voz da personagem, o brilho das vestes do príncipe, a doçura do olhar da princesa, o som dos cascos do cavalo, **o tamanho do medo**, tudo será tecido pela imaginação criadora de cada um dos ouvintes a partir de seus referenciais de vida. Isto torna o ato de ler e contar histórias um ato extremamente democrático, no qual a liberdade de criar imagens e de produzir significados não é cerceada ou conduzida, e sim estimulada, liberada. Em uma sociedade fortemente marcada pela imagem (e por estereótipos) como a nossa, este espaço para cada um criar as próprias imagens é muito enriquecedor.

Nesta etapa, o professor terá uma atenção especial ao comportamento da turma. É importante assegurar que todos os alunos respeitem a palavra do próximo, pois a intenção é que todos passem pela mesma posição: a de contador de histórias. Provavelmente, a atividade irá despertar o interesse da turma, sobretudo porque quase sempre quando são colocados em lugar de destaque, de protagonistas, os alunos respondem positivamente. Além do que, como a citação acima deixa claro, a contação despertará a imaginação dos ouvintes, de uma forma livre e divertida. Sendo assim, o professor também será um ouvinte, tentando a intervir o mínimo necessário nas histórias e posturas dos alunos. As intervenções do professor serão mais oportunas no final da atividade, depois de apresentadas todas as histórias.

Sem citar nomes, o professor elencará possíveis fatores a melhorar: alguma postura inadequada na apresentação, incoerência textual, falta de criatividade, algum “texto” que tenha se distanciado da proposta inicialmente sugerida, etc. Este primeiro momento (auto) avaliativo também pode abrir espaço para a opinião dos alunos: O que eles acharam da atividade? Foi interessante? Foi diferente das outras aulas? Por quê? Seguindo o trajeto das respostas, o professor deverá modificar e/ou intensificar certas posturas.

Módulo C – Embasamento teórico inicial

Sugestões ao Professor

A partir deste momento, logo em seguida à apresentação dos relatos, tente avaliar tudo o que os alunos sabem sobre o gênero conto, notadamente o conto de mistério, suspense e terror. Este momento deverá ter, no máximo, 1 h/a de duração e o professor deverá conduzi-lo levando em conta o(s) texto(s) que será(ão) trabalhado(s) posteriormente. Faça um

levantamento de informações que irão servir como subsídios para as etapas seguintes, uma vez que só se deve seguir adiante caso seus alunos consigam internalizar os conhecimentos já trabalhados. Antes de tudo, ao iniciar um trabalho de produção textual em determinada turma, deve-se traçar um perfil-diagnóstico em relação ao nível de conhecimento que os alunos apresentam do gênero proposto, ou seja, no caso, do gênero conto. O perfil deve responder a questões básicas, tais como: ‘Os alunos sabem o que é um conto?’, ‘Quais os elementos componentes comuns a esse gênero?’ Estes levantamentos servirão de ponto de partida para você, professor, ministrar uma exposição didática a respeito dos conceitos de “gênero” e “conto”. Seria, simultaneamente, uma espécie de avaliação diagnóstica inicial para sondar o grau de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos a serem trabalhados. Como afirma Silva (2008, p. 23), o professor “[...] deve assumir uma atitude de ‘escuta’, orientando aprofundamentos, questionando, e estimulando a produção de novas sínteses a partir das interpretações fornecidas pelos estudantes”.

Uma vez realizada a contação de histórias, é chegada a hora de focar em um primeiro embasamento teórico, por parte do professor em relação aos alunos. Este momento da SD é um complemento da motivação, pois esta, como foi dito anteriormente, tem como função principal preparar os alunos para o texto. Porém, trabalhar um gênero somente através do enredo e/ou atividades que fomentem a leitura não é suficiente, ou seja, os alunos podem até se interessar pela história, mas também é papel da escola ensinar as características que esse texto possui, bem como classificá-lo dentro de uma tipologia textual e, principalmente, dentro de um gênero. Assim as habilidades linguísticas dos educandos serão, conseqüentemente, melhor desenvolvidas e ampliadas. O momento inicial da SD, portanto, é a etapa de despertar o interesse para o texto e de conhecer que gênero de texto será trabalho, bem como a metodologia a ser utilizada:

Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam quais vão trabalhar [...]. **Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos, etc.** A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem a que está relacionado (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 85; grifo nosso).

A partir do que está colocado, então, não adiantaria muito o professor tratar do gênero conto durante todo o processo, sem o aluno se quer saber o conceito de “gênero” e muito menos o conceito de “conto”. Ao traçar propostas de trabalho com este gênero, Silva (2009, p. 75) endossa a relevância de um conhecimento prévio mínimo:

Para analisar um conto, o aluno precisa conhecer seus elementos constitutivos e, para isso, é preciso uma aula expositiva que contemple de uma só vez toda a teoria essencial, ou momentos teóricos antecedendo ou intercalando a leitura de vários contos. Ou seja, um tratamento intensivo e homeopático. Dependendo do perfil de sua turma, essa última alternativa poderá mostrar-se mais eficaz.

O mestre irá começar, a partir daqui, a explorar o conceito de conto, enquanto gênero. Para isso, sugere-se que o professor realize uma leitura prévia dos autores citados nos itens 3.1 e 3.2 deste trabalho, além de outras leituras possíveis, pois estas são teorias que consubstanciaram o conceito de conto enquanto gênero. Essa aula expositiva deverá ser ministrada logo após a contação dos relatos orais, sendo que uma explanação mediana já seria suficiente, sem a preocupação de ser um embasamento teórico muito aprofundado. Basta que o professor lance mão dos conceitos principais: gênero e conto. Para Samuel (2011), os gêneros literários são, tradicionalmente, o lírico, o épico e o dramático. O conto, como se trata de uma narrativa, apresenta relações de semelhanças estruturais com o gênero épico, como, por exemplo, a centralização da narrativa em ações; porém tal fato não impede a existência de elementos dramáticos e líricos no gênero conto.

Entretanto, é necessário se fazer um alerta: ao professor é extremamente indispensável um embasamento teórico aprofundado, construído a partir de teóricos especializados. Porém, para os alunos, a teoria deve ser “filtrada”, ou seja, para o aluno não interessa todo o aporte teórico existente, nem ele entenderá bem todos os questionamentos levantados pelos teóricos. Esses questionamentos serão úteis para o professor, para o docente saber o que está tratando na sua sala de aula, junto aos seus alunos. Aqui, a esta altura da SD, há a necessidade de surgir uma espécie de “transcodificação”: a teoria estudada e absorvida pelo professor será ministrada aos alunos tomando por base as necessidades e/ou potencialidades cognitivas dos mesmos, pois a

[...] definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados. Tratava-se, sobretudo, de promover mudança associadas a uma situação específica de aprendizagem. Para fazê-lo, era preciso não só analisar essas capacidades (assim como os obstáculos e as

insuficiências, muito variáveis de um grupo de alunos a outro) antes de ensinar, mas também durante o ensino (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 45).

Realizadas as atividades propostas até aqui, os alunos já devem ter notado que estão diante de um sequencial de ações, concatenas e programadas propositalmente. Este sequencial iniciou-se com a introdução de uma visão geral sobre o que seria trabalhado, em seguida, partiu-se para as primeiras atividades práticas com a temática, perpassando por uma fundamentação teórica, básica e inicial, adequada à apresentação da proposta. Tudo o que foi feito, até então, deverá ter servido de motivação, como diz Cosson (2012), espécie de pré-aproximação entre texto e leitor, ou seja, conto(s) e alunos. A seguir, a turma passará a conhecer os autores e os textos propostos para a leitura.

✓ 2ª Etapa: Introdução

- Objetivo:
 - * Apresentar o/a texto/obra e o autor a ser trabalhado.
- Atividades:
 - * Apresentação do enredo em forma de monólogo teatral.
 - * Visita à biblioteca da escola e apresentação da obra integral/original.
 - * Exibição do documentário “Entrelinhas - Edgar Allan Poe - TV Cultura” (Duração: 10min55s).¹¹
- Duração total: 2 h/a

Cronograma Geral da Etapa de Introdução (2 h/a)		
Módulos	Tempo Sugerido	Observações didático-metodológicas
Apresentação do texto.	50 min	Apresentação inicial do conto “O gato preto”, de forma criativa, a fim de chamar a atenção dos alunos, despertando o interesse e a curiosidade em direção à leitura do texto.

¹¹ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjIw>. Acesso em 12 out. 2014.

		Material necessário: livro original, lanterna e cortinas.
Apresentação do autor.	50 min	Exposição aos alunos da obra original de onde o texto é retirado, seguida da apresentação da vida do autor (trajetória, curiosidades...) e realização de uma primeira leitura integral do texto junto à turma. Material necessário: livro original, mídia para exibição de documentário (cópia do documentário, projetor, caixa de som, televisão, notebook, cabo HDMI, etc.).

Para Cosson (2012), a introdução é o momento onde ocorre a apresentação oficial do texto e do autor a ser lido/conhecido. No caso de se utilizar mais de um texto e mais de um autor, as indicações são as mesmas, pois “No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2012, p. 60). Porém, isto não impede a inserção de métodos e atividades um pouco mais detalhados a fim de se obter um resultado mais satisfatório, tais como as sugestões que serão apresentadas adiante.

Na atual etapa desta sugestão de SD o professor pode optar por uma maneira metodológica criativa para apresentar a obra e o autor. É o instante adequado para se apresentar o(s) texto(s) e seus criadores, mas não de forma corriqueira, instrucional. A sugestão aqui apresentada envereda pelo caminho da criatividade e da paixão pela literatura.

Módulo D – Apresentação do texto

Sugestões ao Professor

Esta etapa é o primeiro contato dos alunos com o conto sugerido. Assim, espera-se que este momento seja marcante e positivo. A indicação metodológica que segue está muito ligada às artes cênicas, mas é apenas uma proposição; o professor pode escolher outro método, contanto que a escolha metodológica consiga surpreender a turma. Para esta primeira apresentação do texto, 1 h/a é suficiente.

Por ser o primeiro contato propriamente dito entre texto e alunos, esse momento é crucialmente delicado. Ele será responsável pela aproximação ou afastamento entre texto e gosto/interesse dos alunos. Várias podem ser as maneiras de se apresentar o texto, mas deixa-se claro que este instante da SD há de ser centrado na criatividade do professor, na sua capacidade de levar o texto para sala de aula de forma a surpreender positivamente a turma.

Uma das possíveis maneiras criativas de apresentar o enredo do conto “O gato preto” (por ser este o instrumental principal desta SD) seria realizar a apresentação de um pequeno monólogo. Antes de tudo, faz-se indispensável a leitura prévia, a familiarização do professor com a história, a fim de conhecê-la em suas nuances mínimas. Somente assim poderá contá-la a partir de um ponto de vista convincente. Caso o professor queira e disponha de habilidades para tal, ele mesmo pode realizar uma contação de histórias: feche as portas e janelas da sala, ou escolha um ambiente propício na escola, a fim de deixar o ambiente escuro.

Esta segunda sugestão é a mais viável, pois seria mais interessante para os alunos um ambiente diferente da sala de aula; a escolha já causaria certo impacto e curiosidade. Como o ambiente vai estar escuro (com o possível auxílio de cortinas ou coisa que o valha), usar uma lanterna, apenas, como iluminação, também seria interessante. O professor pode apresentar a sua versão da história, contribuindo com o coro do ditado popular que diz que “quem conta um conto, aumenta um ponto...”. Independente das escolhas subjacentes, o texto será apresentado de uma forma diferenciada para os alunos, porém não se deve contar a história até o seu final. Certamente os alunos ficarão muito curiosos para saber como acaba aquela história tão empolgante, tanto pelo mistério, como pelo suspense provocado. Assim, num momento posterior, na etapa da leitura, o professor fará a abordagem completa do texto. Os alunos poderão, inclusive, traçar paralelos entre a versão do professor e a da obra original.

Todavia, se por acaso o mestre não se percebe no perfil de um bom contador de histórias, este não é um motivo para grandes preocupações. Aliás, esta é uma oportunidade para inserir a interdisciplinaridade, entendida aqui como a possível interação existente entre os componentes curriculares distintos a fim de se proceder à construção de determinado conhecimento. Dessa maneira, o professor pode pedir ajuda interdisciplinar ao professor de Artes da escola. Este último articulará, conjuntamente ao professor aplicador da SD, a apresentação do texto. Caso a integração não aconteça, ressalta-se que conhecer a história, gostar e falar dela com paixão, despertando o interesse dos alunos, já é um passo metodológico possível, inicial e útil, a ser adotado pelo docente aplicador. Até por que, como

diria Lanson (cf. COLOMER, 2007, p. 37) “[...] não se trata de ‘saber’; trata-se de ler literatura e de amá-la”. Assim, quem ama literatura certamente saberá falar sobre o objeto amado de forma apaixonada.

Apesar de ser uma técnica muito utilizada nos primeiros anos do ensino fundamental, a contação de histórias bem realizada pelo professor surte efeitos em quase todas as séries. Afinal, o ser humano é feito de histórias e memórias, de modo que não há como ser insensível a um enredo bem contado. Ademais, as histórias de suspense, em particular, prendem a atenção dos ouvintes, sejam eles mais jovens ou não tão jovens assim. Sobre a relevância das atividades e práticas de produção oral, os próprios PCNs, Fundamental I (1997, p. 50), deixam claro que esse tipo de produção deve acontecer em diversas circunstâncias, dentro do planejamento do professor, enfatizando que tal recurso se configura como “[...] práticas de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade; [...]”.

Voltando à sugestão metodológica da SD, a pretensão é apresentar a história de forma natural, como se os alunos estivessem numa roda de amigos e, de repente, um deles começasse a contar aquele tipo de história que todos silenciam para ouvir, pois é algo empolgante. Na sala de aula, a empolgação para com a leitura literária necessita acontecer mais ou menos nestes termos. Esta atividade, desperta o gosto pessoal do aluno:

Ninguém gostaria de assistir a um curso de pesca se não se sente pescador e pensa que jamais vai ser envolvido nessa atividade. A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas. A conclusão é que se pensamos que meninos e meninas devem progredir neste aspecto, **devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros** (COLOMER, 2004, p. 64; grifo nosso).

A apresentação do texto, nos termos descritos, cria mecanismos capazes de fomentar essa conexão: fazer da história/leitura literária trabalhada um objeto vivo dentro da vida dos alunos. Muito se tem criticado a escola pelo excesso de tempo dedicado à historiografia literária (conforme discussão realizada no primeiro capítulo deste trabalho). Usar o tempo pedagógico dentro de uma perspectiva mais lúdica e, ao mesmo tempo, fincada na leitura literária, é um dos caminhos para o sucesso das aulas de literatura. Encontrar a forma adequada de apresentar a literatura a esses alunos, eis o grande dilema. Todavia, e por

fim, resta dizer, entre outros argumentos, que os alunos definitivamente não se interessam, também não é uma verdade absoluta:

Os alunos gostam de determinadas manifestações literárias. Não há dúvida sobre isso, **embora possa ocorrer que se divirtam repetindo as conhecidas metáforas de uma canção da moda, ou lendo, um atrás do outro, os títulos de uma coleção banal e estereotipada de contos de mistério, enquanto se mantêm impenetráveis ante um soneto de Petrarca ou um conto de Edgar Allan Poe.** Temos de saber “onde estão” para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição. Não saltarão de repente de um tipo de corpus a outro (COLOMER, 2007, p. 67; grifo nosso).

Usar dos mecanismos sugeridos para apresentar o texto pode ser lícito para penetrar, destruir ou ao menos minimizar esta barreira existente entre aluno, cânone literário, leitura “banal”, escola e professor. É válido ressaltar que a visão de leitura adotada neste trabalho não exclui o gosto dos alunos. Sendo assim, quase todos os “tipos de leitura” são válidos, uma vez que desenvolvem certas habilidades e potencialidades cognitivas dos alunos. Coleções de literatura infanto-juvenil não canônica (histórias de heróis e heroínas, ficção científica...), revistas em quadrinhos, etc, não podem ser descartados pelo professor, pois são leituras, diga-se de passagem, muito apreciadas pelos jovens. Contudo, a escola, por obrigação, deve refinar esse gosto do discente, para que ele tome posse do aparato cultural produzido pela humanidade, mesmo que parcialmente.

Uma vez apresentado o texto, dando continuidade ao processo didático-metodológico, é hora de melhor conhecer o seu criador. As informações referentes ao autor do texto podem auxiliar na leitura interpretativa do mesmo, uma vez que os alunos podem encontrar motivações literárias a partir dos fatos ocorridos na vida dos autores.

Módulo E – Apresentação do autor

Sugestões ao Professor

Logo após a apresentação do enredo do conto aos alunos, é aconselhável apresentar a obra original de onde o texto é retirado e o seu autor, bem como a leitura integral do mesmo. E um dos lugares propícios para esse fim é, seguramente, a biblioteca escolar. É lá onde estão resguardos esses tesouros, chamados de livros: essa visão do livro e da leitura também deve

ser o discurso de todos os professores de línguas, principalmente aqueles que trabalham com literatura. Para esta etapa, tal como a anterior, reserva-se 1 h/a.

Apresentar um autor e sua obra é uma tarefa relativamente comum. Não obstante, seja qual for a maneira escolhida, algo é imprescindível: a presença física da obra original. Para Cosson (2012, p. 60; grifo nosso), além dessa presença física, o espaço da biblioteca também é, literalmente, especial:

Independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não deve deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para a retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim na estante da sala de aula, pode-se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, **convém deixar os alunos manusearem o original do professor.**

A frase final da citação retoma a importância de o professor possuir um acervo de leituras e de obras, propriamente ditas, em seu poder. Nem sempre a escola dispõe de biblioteca adequada, assim como nem sempre o professor dispõe de recursos financeiros para adquirir as obras que deseja. Porém, reservadas algumas situações, também nem sempre os dois fatores ocorrem simultaneamente. Uma vez solucionada uma ou outra problemática, a sugestão para apresentar o autor dá continuidade à apresentação do texto, feita no módulo anterior.

Abrindo-se um breve parêntese, faz-se necessário comentar sobre as disparidades existentes nas bibliotecas escolares do país. Mesmo algumas sendo precárias, elas ainda podem se configurar como o local mais adequado à leitura na escola, principalmente à leitura literária. Essa precariedade, inclusive, não deve impedir o trabalho do professor, apesar de se configurar como uma grande dificuldade a ser superada:

Assim, há aquelas [escolas] que, com seus equipamentos e educadores de primeira categoria, bibliotecas inclusive, oferecem um serviço perfeitamente adequado às exigências de formação de um cidadão pronto para inserir-se criticamente na complexidade do mundo contemporâneo; e, numa gradação descendente, chega-se àquelas outras, existentes não apenas nos rincões escondidos do país, como também nas grandes cidades, cuja penúria material e humana serve de assunto esporádico a documentários sensacionalistas da televisão e outras mídias. [...] Não obstante o grande fosso entre as bibliotecas mais bem aparelhadas e as mais pobres, queremos acreditar que a biblioteca escolar, mesmo a modesta, pode e deve ambicionar a posição de lugar privilegiado para a leitura literária [...] (MACHADO, 2012, p. 81).

Assim, após a apresentação do texto através da versão-monólogo do professor, o mesmo dirige-se com a turma para a biblioteca da escola. As propostas de atividades aqui desenhadas são sequencias, entretanto, isto não quer dizer que elas têm de ser realizadas uma imediatamente após a outra. Pelo contrário, as sugestões, mesmos sequenciais, são totalmente ajustáveis ao horário que o professor dispõe naquela turma. O que importa é fazer com que os alunos não percam de vista o processo. Sendo assim, uma atividade é continuável na outra, independente do intervalo de tempo – entenda-se horas/aula – que exista entre elas.

Como a biblioteca é um local utilizado por toda a escola, antes do início da atividade, o professor precisa tomar alguns cuidados, tais como: agendar previamente o local, verificar a disponibilidade da obra a ser apresentada e socializar com a equipe da biblioteca quais as atividades serão realizadas, bem como seus objetivos. A ajuda dos bibliotecários será muito importante, como se verá adiante.

Ao chegar à biblioteca, e com o livro em mãos, o professor explicará aos alunos o objetivo principal da aula, ou seja, daquele momento da SD: continuar conhecendo o texto/a obra, mas, principalmente, conhecer o seu autor. A seguir, seria útil comentar alguns aspectos mais caraterísticos do livro em questão (POE, E. A. *Histórias extraordinárias*, São Paulo: Companhia das Letras, 2008), como personagens mais marcantes, histórias mais conhecidas, etc, focando principalmente no conto “O gato preto”. Aliás, com o livro em mãos, o professor pode iniciar a atividade com a leitura “[...] da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra (COSSON, 2012, p.60).” No caso da edição citada, a capa apresenta uma imagem bastante sugestiva de um gato preto, de olhos amarelos bem destacados.

A curiosidade perceptiva dos alunos deve continuar sendo aguçada pelo professor: no momento há a possibilidade de se abrir espaço para perguntas feitas pelos alunos sobre o livro, incentivadas por outras indagações do mestre a partir do que os alunos observam na obra (principalmente na capa, no título, etc). Não esquecendo, porém, que o mais importante deste módulo é apresentar o autor, uma boa dica seria uma exibição midiática sobre a vida e a obra do autor escolhido, tal como o documentário “Entrelinhas-Edgar Allan Poe-TV Cultura”¹². Para complementar a exposição, nada impede que o professor, por exemplo, pesquise informações extras, segundo indicação de Silva (2009). Dentre estas informações

¹² Disponível em <www.youtube.com/watch?v=SnX8t4BTjIw>. Acesso em 12 out. 2014.

complementares, pode-se citar, por exemplo, a influência que Poe exerceu na estruturação do gênero conto, tal como é conhecido atualmente:

O conto, tal como conhecemos hoje, é uma modalidade narrativa de ficção relativamente recente, que teve suas bases principais estabelecidas pelo americano Edgar Allan Poe. Fale sobre esse escritor a seus alunos (conhecer o periférico, que é a vida de um autor, sempre ajuda a assimilar o principal, que é a sua obra e, no caso, a sua teoria) e não deixe de também mencionar seu papel de criador da história de detetive (SILVA, 2009, p. 74).

Por último, com a ajuda dos bibliotecários, seria útil solicitar aos alunos que procurem exemplares de livros do mesmo autor (ou de outros autores que abordem a temática de suspense, mistério e terror, dentro do gênero conto) disponíveis na biblioteca. Logicamente os bibliotecários têm de ser informados, previamente, desta atividade específica deste módulo. Esta seria uma oportunidade para introduzir na SD as outras autoras a ser utilizadas: Rosa Amanda Strausz e Lygia Fagundes Telles. Inclusive, dependendo da disponibilidade da biblioteca, as obras escolhidas pelos alunos podem ser emprestadas para posterior leitura, desde que não venham a interferir na leitura dos textos indicados na SD.

A realização da apresentação da obra/autor na biblioteca seria uma maneira interessante de se fornecer informações básicas a respeito das escolhas literárias para esta proposição metodológica, bem como despertar a curiosidade da turma para buscar a leitura de outras obras. A este respeito, Colomer (2007, p. 126) destaca: “A leitura livre é favorecida com determinados instrumentos de apoio: uma biblioteca de classe ou central [...], etc”.

A leitura se constitui na próxima etapa desta SD básica do letramento literário que vem sendo recomendada.

✓ 3ª Etapa: Leitura

- **Objetivos:**
 - * Realizar leituras diversificadas de textos (contos).
 - * Perceber/sanar as possíveis dificuldades de leitura encontradas (em nível de enredo, vocabulário, etc), através dos intervalos de leitura.
 - * Desenvolver/aprimorar habilidades pertinentes à produção de texto escrito, através da reescrita textual.

- Atividades:
 - * Leitura dos contos “O gato preto”, “O barril de Amontillado” e “Berenice” (POE, E. A. *Histórias extraordinárias*, Companhia das Letras, 2013); “Venha ver o pôr do sol” (TELLES, L. F. *Venha ver o pôr-do-sol & outros contos*, Ática, 1999); “Dentes tão brancos” e “Crianças à venda. Tratar aqui” (STRAUSZ, R. A. *Sete ossos e uma maldição*, Rocco, 2006).
 - *Realização de intervalos para discutir o acompanhamento da leitura dos contos.
- Duração total: 8 h/a

Cronograma Geral da Etapa de Leitura (8 h/a)			
Módulo	Atividades Específicas	Tempo sugerido	Observações didático-metodológicas
Leitura dos textos sugeridos/escolhidos.	1º momento de leitura.	50 min	Leitura dos contos “O gato preto” e “Crianças à venda. Tratar aqui”. Material necessário: texto original, cópia ou outros suportes que substituam o texto original.
	1º intervalo de leitura.	25 min	Conversa sobre o enquadramento dos textos lidos sob o gênero conto, além de outros aspectos (vocabulário, compreensão, etc.).
	2º momento de leitura.	50 min	Leitura dos contos “O barril de Amontillado” e “Venha ver o pôr-do-sol”. Material necessário: cópia dos textos.
	2º intervalo de leitura.	75 min	Exibição de imagens e realização da primeira produção escrita (com reescrita). Material necessário: aparelhagem para exibir imagens (projeter, televisão, notebook, cabo HDMI, entre outros).
	3º momento de leitura.	50 min	Leitura dos contos “Berenice” e “Dentes tão brancos”. Material necessário: texto original, cópia ou outros suportes que substituam o texto original.
	3º intervalo de leitura.	150 min	Exibição de filme e realização da segunda produção escrita (com reescrita). Material necessário: aparelhagem para exibir filme (TV, projetor, DVD, etc),

			folha e material para escrever textos.
--	--	--	--

Até o presente momento, a SD apresentada esteve voltada, principalmente, para atividades de leitura e de expressão da oralidade. Essas habilidades continuarão sendo utilizadas, porém, a partir desta etapa, serão inseridas outras igualmente necessárias ao letramento, de veras o literário. Às atividades então apontadas, juntar-se-ão às primeiras proposições que servirão de base para o registro escrito, uma vez que as SDs visam o aperfeiçoamento das práticas de oralidade, concomitantemente com o aprimoramento das práticas de produção escrita (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). As atividades concernentes ao registro escrito final da SD serão concretizadas totalmente na etapa posterior à leitura, intitulada por Cosson (2012) de “interpretação”, mas isto não impede que sejam introduzidas a partir da etapa da leitura. Usando desde sequencial, os alunos terão oportunidades de aprimorar os primeiros textos produzidos, através da reescrita em etapas posteriores.

Módulo F – Leitura dos textos sugeridos/escolhidos

Sugestões ao Professor

Essa etapa é destinada à leitura propriamente dita dos textos escolhidos/sugeridos. O professor pode escolher outros textos, desde que estes mantenham a estrutura do gênero conto e conservem também a vertente de mistério, suspense, terror. Porém, seria recomendável efetuar a leitura dos que foram indicados, pois toda a SD aqui pensada propicia/facilita a leitura e compreensão dos mesmos, através do sequencial de atividades. Para a leitura, por todos os alunos, dos seis contos sugeridos, o professor deve reservar um intervalo de tempo de 3 h/a. Supõe-se que a cada hora/aula seja realizada a leitura de dois dos contos apontados, com três intervalos de acompanhamento, executados depois de cada hora/aula de leitura. O tempo sugerido para a duração de cada um dos três intervalos pode ser assim distribuído: o primeiro intervalo, como é o mais curto, cerca de 25 minutos são suficientes; para o segundo intervalo, onde haverá a primeira produção textual escrita, reservar-se-á 1 h/a e meia (75 minutos); no último intervalo, além de nova produção escrita, haverá também a exibição de um filme (sugestões: “Frankenstein de Mary Shelley” - Mary

Shelley's *Frankenstein*, 1994, produzido nos Estados Unidos, dirigido por Kenneth Branagh; ou "Os Outros" - *The Others*, 2001, também produzido nos Estados Unidos, dirigido por Alejandro Amenábar). Assim, este último intervalo pode ter uma duração máxima de 3 h/a.

Inicialmente, a turma deverá ser dividida em seis grupos diferentes; a escolha da quantidade corresponde ao total de contos disponibilizados, que também são seis. Nos três momentos de leitura propriamente dita, o professor necessitará de um espaço amplo, pois toda a turma deverá realizar a leitura de dois contos concomitantemente (dois contos em cada momento de leitura). Nos três momentos destinados à leitura dos contos, o docente aplicador pode levar os alunos para a quadra esportiva. Da mesma forma que a biblioteca, o espaço deve ser reservado com antecedência, pois é utilizado por toda a escola. Caso a escola não disponha desse local, um pátio assume sua função. Uma vez escolhido o local, preferencialmente a quadra esportiva, os alunos devem ser separados aleatoriamente, mas em quantidades iguais. Um sorteio seria uma indicação para realizar esse compartilhamento da turma. Uma vez separados, os educandos serão convidados a sentar no chão, para formarem seus círculos de leitura. Por essa razão o espaço deve ser limpo e preparado com antecedência. O uso de um espaço amplo possibilitará o distanciamento entre os grupos, fator que incidirá para um bom desenvolvimento da leitura, evitando dispersões.

Na quadra esportiva seria muito útil a participação do professor de educação física, tanto na organização do espaço, como na participação dos intervalos de leitura. Durante os minutos iniciais dos intervalos, o professor de educação física poderia organizar algumas vivências rápidas, que serviriam como distração e relaxamento, que movimentassem o corpo e despertassem um pouco a turma, caso esta estivesse desanimada ou desfocada da leitura. Seria mais um momento interdisciplinar. Vale ressaltar que essa sugestão só deve ser seguida se realmente for útil, caso convirja para dispersar a turma é preferível não realizá-la. Apenas a presença solidária de outro professor, no caso o de educação física, já seria interessante.

Caso a escola não disponha de uma obra literária original para cada aluno, o professor pode utilizar fotocópias dos textos originais ou texto em mídias digitais (formato PDF, Word, entre outros), sem esquecer, no entanto, de sempre apresentar a obra original, o livro de onde retirou aquela cópia.

O professor deverá orientar os alunos para realizarem uma leitura silenciosa inicial dos textos, ou seja, será preciso reservar algum tempo para a leitura silenciosa (este

tempo pode variar de acordo com o desempenho da turma em relação à leitura e compreensão dos textos, porém terá de ser o mais breve possível). Para Cosson (2012), este é o “momento interior” da leitura, que conduz ao primeiro passo da interpretação, onde o aluno se encontra com o texto: esta experiência única de conhecer o mundo literário contido naquele texto, mundo este revelado ao final da leitura. Eis a importância de cada aluno ter, pelo menos, a sua cópia do texto. Apesar de estarem dispostos em grupo, os alunos realizarão esse momento interior inicial a sós, mesmo nos grupos, mas silenciosamente, somente aluno e texto. Em seguida, o tipo de leitura a ser efetivada nos grupos pode variar: em dupla, individual em voz alta para o grupo ouvir, leitura dramatiza (cada aluno assume um personagem e outro a voz do narrador), etc. O perfil da turma será determinante para a escolha de uma ou de outra metodologia de leitura. Sugere-se que essas sequências de métodos se repitam nos três momentos destinados à leitura.

No que diz respeito à sequência de leitura dos textos, ou seja, qual seria o primeiro a ser lido, qual seria o segundo, etc, enfatiza-se que durante cada momento de leitura esteja presente um conto de Edgar Allan Poe e um conto de uma das outras duas autoras. A justificativa para essa escolha reside no fato dos alunos poderem conhecer e analisar as duas leituras, realizando práticas comparáveis à literatura comparada, além de estarem diante de um texto canônico e outro mais contemporâneo. Como a proposição desta SD visa aplicação prática em turmas de 9ª ano do ensino fundamental, os textos escolhidos apresentam semelhanças (com foi salientado em outros trechos deste trabalho) que podem ser percebidas pelos alunos, com a ajuda do professor.

É claro que os discentes ainda não apresentam bases teóricas suficientes para análises mais aprofundadas, não é isto que está sendo posto aqui. Contudo o professor pode, junto com os alunos - dentro de um processo de mediação didática - estabelecer paralelos entre os textos: semelhanças e diferenças de estilo, de enredo, de temática, foco narrativo, utilização dos tipos de discurso (direto, indireto, indireto livre), personagens (principais e secundários), dentre outros. Tais questionamentos são, na verdade, formas de análises possíveis para auxiliar e ampliar o conhecimento literário, contribuindo para a implementação do letramento literário na escola.

Os momentos de leitura também foram organizados, como segue abaixo, a partir de semelhanças entre os textos que compõem cada momento. No primeiro momento de leitura há a presença de elementos sobrenaturais nos contos sugeridos, elementos esses representados

por alguns personagens; no segundo há crimes que acontecem por força de uma vingança e no último momento, por sua vez, os dentes são objetos fortemente demarcados no enredo. Cabe ao professor aplicador ler os textos com antecedência necessária para detectar esses e outros aspectos dos contos apontados. Dessa feita, uma sequência possível de leitura seria a seguinte:

Roteiro sequencial da etapa de leitura

1º momento de leitura: contos “O gato preto” e “Crianças à venda. Tratar aqui”.

2º momento de leitura: contos “O barril de Amontillado” e “Venha ver o pôr-do-sol”.

3º momento de leitura: contos “Berenice” e “Dentes tão brancos”.

Após realizar o primeiro momento de leitura, é chegada a hora de o professor aplicador passar ao primeiro intervalo. Os intervalos são constituintes salutarés do processo metodológico com SDs, pois são principalmente eles que asseguram a compreensão leitora dos textos. Trata-se do acompanhamento da leitura feita pelos alunos. Apresentam-se, outrossim, como uma abordagem das dificuldades apresentadas, percebidas através da visão diagnóstica do professor. Aliás, o professor terá de ficar atento às dificuldades apresentadas e os intervalos funcionarão, também, como um momento de orientação. Sobre os intervalos e o posicionamento do professor também é complementarmente apropriado ressaltar que: “[...] cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (COSSON, 2013, p. 62)”.

Como se percebe, os intervalos apresentam-se sob a forma de “um simples conversa” ou até mesmo através de atividades mais elaboradas. Na presente proposição de SD, optou-se por utilizar as duas vias: no primeiro intervalo abrir-se-á espaço para uma conversa entre alunos e o professor, tendo por base as leituras realizadas; no segundo e terceiro intervalos, além da conversa, atividades mais específicas serão sugeridas.

Ao convidar os alunos para um primeiro intervalo, o professor traçará um perfil literário e textual dos dois primeiros contos lidos. Para este momento seria interessante organizar previamente um roteiro de leitura sobre os textos lidos. Este roteiro na verdade funcionará como um elemento norteador para a conversa entre o professor e os alunos. Saber

se os alunos entenderam os textos, realizar um levantamento de vocabulário, ouvir opiniões pessoais dos alunos sobre o enredo, etc, são exemplos de ações realizáveis.

Este primeiro intervalo é curto (25 minutos), sendo assim, o espaço serve para uma apresentação rápida da leitura dos dois primeiros contos, “O gato preto” e “Crianças à venda. Tratar Aqui”. Como um dos principais objetivos de uma SD, ou o principal, é fazer com que os alunos reconheçam um gênero, o professor utilizará os conteúdos metodológicos e didáticos sugeridos no módulo C desta proposta e questionará os alunos se, na opinião deles, os textos pertencem (ou não) ao gênero conto. A questão há de ser bem debatida, pois percorrendo as respostas, o mestre perceberá a internalização (ou não) do conceito do gênero conto, pelos alunos. Outra indicação metodológica é tomar como referência, durante toda a proposta desta SD, o conto “O gato preto”. Os questionamentos devem ser suscitados a partir dele e expandidos para os demais textos. Como já foi salientado, este conto é a leitura central da proposição da SD, justamente por ser um texto com a estrutura típica dos contos de mistério, suspense e terror: apresenta um fato principal (o conflito entre o narrador e o gato), um espaço delimitado (a maioria das ações se passa dentro de uma casa), poucos personagens, ambientação de suspense e terror, entre outras características.

Após a leitura dos contos “O barril de Amontillado” e “Venha ver o pôr-do-sol”, no segundo momento de leitura, a SD abre espaço para mais um intervalo. Este irá além de “uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história” (COSSON, 2012, p. 62), especialmente porque, segundo o teórico, os intervalos não se limitam a apenas conversas sobre as histórias lidas:

Já os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando com uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto (COSSON, 2012, p. 63; grifo nosso).

A atividade sugerida a partir de então, acredita-se, pode ser classificada dessas “atividades mais específicas”, como salienta Cosson (2012), pois não se limita apenas a uma conversa entre alunos e professor sobre as leituras realizadas. Antecipadamente, será preciso escolher algumas imagens que evoquem os seis contos selecionados para a etapa da leitura. Essas imagens podem ser fotocopiadas, preferencialmente em cores e afixadas no quadro; caso o(a) professor/escola disponha de mídias adequadas, as imagens podem ser projetadas. Este último caso é o ideal, pois o momento contém características que chamam atenção da

turma: levá-los para o auditório (ou local similar), apagar as luzes e começar as projeções, realizando um levantamento de ideias através da vivência chamada “Tempestade de ideias”. A vivência consiste em levar em consideração tudo o que for dito e pensado a respeito das imagens projetadas. Um grupo de alunos (especificamente seis ou doze, dependendo do número total de alunos da turma) pode ficar responsável pelo registro das ideias mais interessantes; esses alunos serão os representantes de grupo na primeira etapa de produção escrita. O professor será o mediador do processo, será ele que irá instigar os alunos a comentarem o que pensam sobre as imagens.

Como sugestão, pode ser feita a comparação entre os elementos presentes nos relatos orais, realizados no início da SD, e as imagens exibidas, bem como as possíveis confluências existentes entre as imagens e os textos lidos até então. A escolha destas imagens ficará a cargo do professor, mas algumas sugestões são registradas aqui, tais como: um gato preto, uma imagem de um bonito sorriso, um cemitério, uma casa antiga, um porão, imagens de pessoas que despertem suspeitas ou temor, entre outras (ver Anexo I). O professor, caso observe atentamente o anexo de imagens, perceberá que cada uma delas pode se referir a um dos contos sugeridos.

Realizadas as etapas de preparação, é chegada a hora da primeira produção textual escrita, propriamente. Nota-se, por exemplo, que a primeira produção textual da SD foi justamente um relato oral, seguida de outras atividades relacionadas ao campo da oralidade. Todavia, para um trabalho eficaz com a língua em sala de aula, os aspectos abordados ainda não são suficientes, sobretudo porque, como endossa Marcuschi (2010, p. 22): “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis”. Desta feita, agora o foco metodológico passa a ser realmente a produção escrita.

A preocupação básica da atividade que se inicia foi continuar incentivando as habilidades já apresentadas pelos alunos, mas, ao mesmo tempo, introduzir outras, igualmente importantes no processo de ensino-aprendizagem: trabalhar conjuntamente as habilidades de leitura, interpretação e produção verbal escrita. Essa junção será útil ao aluno a partir do momento em que ele perceberá que o labor linguístico tem que ser multifacetado, focando um ou outro aspecto, cada um a seu tempo e modo, porém sem deixar de contemplá-los como elementos de um mesmo conjunto, chamado língua. É justamente o que recomenda Fayol (2014, p. 98):

Os trabalhos acerca da compreensão e da produção de textos têm se realizado quase sempre desvinculadamente. Os pesquisadores que abordam a leitura e a interpretação dos textos se interessam pouco pela produção verbal escrita, e vice-versa. Quando as duas atividades são contempladas, elas incidem excepcionalmente sobre os mesmos indivíduos.

A proposta para a produção escrita inicial será um trabalho em grupo. Essa produção terá como base as anotações feitas pelos alunos no momento da exibição das imagens, no início deste intervalo. O professor aproveitará as seis equipes já formadas; em cada equipe constará um ou dois alunos que realizou/realizaram as anotações no momento da exibição das imagens. Tomando por base estas anotações o grupo ficará responsável por criar um texto escrito cuja temática gire em torno do suspense, mistério ou terror. Como se trata de uma atividade em equipe, naturalmente os grupos necessitarão debater o que será escrito. Sendo assim, convém separar a turma em blocos, dois ou três. Além da sala de aula, o professor necessitará de outros ambientes da escola. Manter uma orientação por grupo também se faz necessário, para isso o professor deve estar disponível em todos os ambientes utilizados pelos alunos, realizando uma espécie de rodízio entre os grupos.

Reservar-se-á um intervalo de tempo para o debate entre os membros do grupo e outro para a produção do texto escrito para ser entregue ao professor, para posterior análise. Essa primeira produção escrita servirá como preâmbulo, a fim de se saber o nível de envolvimento da turma com a proposta, assim como observar o grau de criatividade e de senso de equipe utilizados pelos grupos. Itens mais textuais, tais como coerência, coesão, paragrafação, recursos estilísticos, e elementos gramaticais – acentuação, ortografia, etc – serão analisados a partir da segunda produção textual.

Na verdade, a cada produção devem ser focadas deficiências específicas, trabalhadas paulatinamente. Como afirmam Schneuwly & Dolz (2004, p. 97), os textos produzidos servem para “levantar os pontos problemáticos”, sem perder de vista, no entanto, que “[...] o objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem [...]”, ou seja, aprender e apreender um gênero. Por enquanto, o mais relevante é observar a criatividade, como já foi dito, aliada à construção do texto dentro do trabalho com o gênero conto. Este foco – internalizar o gênero – é importante e deve ser mantido durante toda a SD. Sobre a relevância dessa perspectiva é preciso fazer uma ressalva, citando-se Campos & Ribeiro (2013). Para os autores, o professor terá que ficar atento para não usar o texto apenas como pretexto, para cumprir finalidades outras que não estejam diretamente ligadas ao desenvolvimento linguístico dos educandos:

Assim, a antiga crítica ainda se mostra pertinente: nada de usar um texto apenas para se trabalhar nomenclatura gramatical, fazer exercícios de classificação morfológica de palavras (substantivo, verbo, adjetivo, pronome etc.), classificação de orações de períodos compostos ou exercícios de interpretação que exijam leitura superficial do texto, priorizando ortografia e coisas do *gênero* (aqui o termo deve ser entendido como exercício vazio, que não se presta a aprimorar o conhecimento linguístico dos alunos). O que se deseja é desenvolver e aprimorar habilidades para que o aluno saiba agir linguisticamente, para que ele possa fazer escolhas que a própria língua possibilita, para que a sua relação comunicativa com o mundo se efetive de maneira, ao menos, satisfatória. Tendo em perspectiva essa relação, aprender gêneros e dominá-los é crucial para que, nas práticas sociais, a interação pela linguagem se concretize (RIBEIRO, 2013, p. 23).

Depois de analisadas as produções, o professor dará um retorno aos alunos sobre os textos confeccionados. O professor deverá recolher o material e analisá-lo fora de sala, tendo como preocupação básica lançar sugestões que possam melhorar as possíveis precariedades encontradas. As sugestões podem ser, inclusive, alocadas em folha separada (Anexo V), a fim de não rabiscar o texto original do aluno. Caso deseje, o professor poderá acrescentar outros aspectos a serem observados no texto do aluno, além daqueles apontados na folha de correção sugerida (Anexo V). Preferencialmente, é viável anotar nas linhas específicas desta folha de correção tudo o que for observado no texto do aluno, em seguida devolve-se o texto (sem intervenções escritas) ao mesmo, para correção. O objetivo é que os alunos possam exercitar a reescrita textual, levando-se em consideração os apontamentos do professor - lembrando que os intervalos são relativamente curtos.

Não obstante, como afirma Suassuna (2014, p. 126), “Qualquer que seja a situação, caberia ao professor retomar os textos em sala de aula e promover uma discussão coletiva com vistas à identificação e solução dos diferentes tipos de problemas encontrados”. Essa discussão pode ser realizada nos instantes iniciais do terceiro intervalo, mas sem aprofundamentos em longo prazo. Para Marquesi (2014, p. 135), por fim, a reescrita – ou a retextualização – também é parte integrante e necessária às aulas de língua portuguesa:

[...] considero que o professor de Língua Portuguesa, para preparar suas aulas de redação, deve compreendê-la como um processo de retextualização para, então buscar estratégias que possibilitem ao estudante escrever, ler e reescrever seu texto, num processo contínuo de autoaprendizagem.

Sendo assim, conversando em reservado com cada grupo ou com toda sala, seria útil o docente dar sugestões para melhorar os fatores deficitários ou ampliar os aspectos positivos

dos textos. A reescrita deve, inclusive, ser realizada em momentos outros – como tarefa domiciliar, por exemplo.

Ainda dentro da perspectiva de utilizar outras manifestações artísticas e/ou linguagens diferenciadas na metodologia de SDs (tais como as imagens utilizadas no intervalo anterior) uma sugestão exequível para o terceiro e último intervalo entre as leituras é inserir a exibição de filmes. Após a leitura dos contos “Berenice” e “Dentes tão brancos”, a turma deve ser avisada com certa antecedência sobre a realização de uma sessão de cinema, com direito à pipoca, inclusive. Certamente a atividade despertará a empolgação de todos.

Os filmes indicados seguem principalmente a linha de suspense, portanto se aproximam dos textos sugeridos. O professor poderá ficar à vontade para escolher outros títulos, porém os dois sugeridos são interessantes para a SD que vem sendo proposta. A exibição de um dos filmes apontados servirá como base para um pequeno debate oral, mediado pelo professor e para ancorar, igualmente, a segunda produção escrita. As sugestões são as seguintes: “Frankenstein, de Mary Shelley” [Mary Shelley’s Frankenstein], 1994, produzido nos Estados Unidos, dirigido por Kenneth Branagh e “Os Outros” [The Others] 2001, também produzido nos Estados Unidos, dirigido por Alejandro Amenábar (para mais detalhes sobre os filmes sugeridos ver Anexo II). Além da atmosfera de suspense e medo, os filmes indicados não apelam tanto para a violência (principalmente o segundo deles) e fatores afins. Ambos são suspenses psicológicos, envolvendo às vezes o mistério e às vezes surpresas, trabalhando com a ideia dos pré-julgamentos, a ideia de que nem sempre o que se acredita estar acontecendo corresponde à verdade. Os filmes trabalham a curiosidade do espectador a partir da quebra de paradigmas.

A primeira sugestão trata-se de uma adaptação cinematográfica de um clássico da literatura mundial (SHELLEY, M. *Frankenstein ou o Prometeu Moderno*, São Paulo: Martin Claret, 2012). A história da criatura que passa a ter vida a partir dos experimentos do doutor Vitor Frankenstein tornou-se ponto de destaque no conjunto das grandes narrativas de mistério, suspense, terror, já produzidas pela humanidade. A obra literária escrita pela autora Mary Shelley e publicada inicialmente em 1818 apresenta, em sua essência, a temática maior de um homem tentando assumir o poder da criação da vida (intento mal logrado e que gera terríveis consequências). Mas outras temáticas também podem ser aproveitadas, tanto no livro como no filme citado, a saber: o poder exercido pelo homem sobre a natureza, a inveja e a maldade humana, a injustiça, o preconceito, dentre outros.

Seria interessante o uso de uma atividade escrita para se explorar os filmes, assim o professor evitaria a sensação de estar assistindo aos filmes sem uma finalidade pré-determinada. Como já se percebeu, a SD tem de possuir um elo condutor entre as atividades e/ou proposições, então o docente terá que evitar dispersões dos alunos. Assim, a exibição do filme deve estar atrelada a uma sugestão de atividade específica, tal como um questionário, por exemplo. O instrumental sugerido (Anexo III) poderá ser utilizado após a exibição do filme, entretanto, o professor deve deixar claro para os alunos que o filme servirá de base para uma atividade posterior. Ao se iniciar qualquer atividade, é primordial que os discentes saibam antecipadamente o que lhes será exigido. Vale acrescentar que o questionário é aplicável a qualquer um dos filmes sugeridos; logicamente o professor, ao utilizá-lo, terá que focar as perguntas no enredo escolhido.

A segunda sugestão cinematográfica é uma espécie de ode ao suspense e à dúvida. Ambientado na ilha de Jersey, na região da costa sul da Inglaterra, o filme mostra uma mãe, sozinha, em plena segunda guerra mundial, com seus filhos (filhos estes que apresentam uma estranha alergia à luz, mesmo de mediana intensidade e por isso a casa permanece às escuras). Ansiosa por ajuda, a mãe termina aceitando o auxílio de três estranhos que aparecem, apresentando-se como “velhos empregados” daquela casa. A partir de então, vários fenômenos ditos “paranormais” começam a acontecer e amedrontar a todos, especialmente àquela mãe extremamente religiosa. O enredo é sugestivo, assim como o título: o filme leva à dúvida de quem, na verdade, são esses “outros”. Uma reflexão presente no filme e possivelmente utilizável nesta SD é justamente a questão da pressa dos homens em realizar pré-julgamentos, que nem sempre se configuram como corretos. Às vezes, o que se é imaginado e pensado como verdade absoluta não passa de um grande equívoco provocado pelas convicções sem fundamentos legítimos.

A proposição de atividade prática para o terceiro intervalo, realizável após a exibição de um dos filmes propostos, tem como finalidade desenvolver a intertextualidade, entre outras intenções. Tomada sob o ângulo da criação a partir de uma obra pré-existente, não somente uma mera cópia, a intertextualidade se faz presente em boa parte dos textos produzidos pela humanidade. Aliás, não só no campo do escrito, a intertextualidade também é encontrada em outras manifestações, como a pintura, a escultura, dentre outros. O quadro “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci, por exemplo, já inspirou diversas outras obras no decorrer dos anos - há inclusive um filme intitulado “O sorriso de Mona Lisa” (2003) - obras

essas que não possuem, obviamente, a intenção de copiar a obra do artista renascentista. No máximo pode ser dito que houve uma reinterpretação à luz de outras percepções artístico-expressivas.

Uma vez distribuídos em duplas, e depois de terem assistido a um dos filmes propostos (preferencialmente “Frankenstein, de Mary Shelley”, por ser uma obra cinematográfica inspirada numa obra literária), o professor copiará a proposta de produção textual no quadro, para que todos os alunos tomem parte da mesma. Será solicitado aos alunos que produzam um conto de suspense, mas tendo por alicerce o primeiro texto produzido e a história contada no filme exibido. O professor deixará bem claro que o texto produzido terá que ser estruturado no gênero conto. Espera-se que os alunos desenvolvam, juntamente às habilidades de produção do gênero estudado, a percepção da intertextualidade. A esta segunda proposta de produção de texto, os alunos terão que unir elementos do primeiro texto escrito produzido e traços do enredo do longo exibido, dentro da estrutura de um único conto. Da mesma forma, o professor não deve realizar intervenções diretas nessa segunda produção escrita, no momento de criação dos alunos, a não ser explicar os aspectos mais problemáticos da primeira produção para que não se repitam. Sendo assim, seria útil se efetuar um pequeno retorno à primeira produção textual, lembrando aspectos positivos e negativos que foram assinalados.

O professor tem liberdade de criar sua própria indicação de produção de texto. Todavia, para facilitar o trabalho docente, - e seguindo as orientações anteriormente elencadas, segue uma sugestão possível (para o aluno):

Sugestão de produção textual

A partir da história retratada no filme, produza um conto de suspense. Você deverá utilizar o seu primeiro texto (aquele produzido na etapa anterior) como base para a atual produção. Procure utilizar alguns elementos do primeiro texto (algum personagem, um lugar, um objeto ou animal, etc) para contar essa nova história de suspense. Outra dica seria utilizar um personagem do filme: você pode inserir este personagem dentro da primeira história que você criou. Use a sua imaginação e crie uma história surpreendente! Escreva entre vinte e cinco e trinta linhas, três ou quatro parágrafos e não se esqueça de dar um novo título a sua história.

Dando prosseguimento, recolher as produções no final do tempo estabelecido, para posterior análise, ainda é a indicação mais adequada, a fim de não fragmentar o processo criativo dos alunos. Vale lembrar que esta segunda produção ainda é um esboço, ou seja, é apenas mais um passo realizado na direção de produções mais elaboradas que serão feitas posteriormente. Entretanto, a partir da segunda produção, o professor já deve analisar os principais problemas encontrados nos textos (sejam de ortografia, acentuação, coesão, coerência, entre outros) e começar, paulatinamente, a corrigi-los. Como evidenciam Costa & Foltran (2013, p. 12), a necessidade do ensino de gramática faz-se igualmente presente, mas resguardados os devidos cuidados metodológicos:

Não queremos aqui negar a necessidade do ensino de gramática, pois temos certeza absoluta de que as ponderações sobre esse ensino mereceriam uma revisão crítica bastante cuidadosa. Embora se reconheça que certo ensino de gramática, principalmente aquele que privilegia cegamente nomenclaturas e classificações, é inócuo, o papel da gramática no ensino mereceria um resgate cuidadoso, já que seria a forma mais efetiva de se garantir uma reflexão mais interessante e abrangente sobre a língua. Além do mais, não vemos a necessidade de se tomar decisões radicais do tipo: se ensinamos texto, não ensinamos gramática. A afirmação de um não precisa ser a negação do outro, ao contrário, são campos que se complementam muito bem.

Tomando-se como princípio as necessidades apontadas pelas autoras, a SD proposta nesta dissertação também não é excludente: há o intuito de trabalhar textos, mas igualmente há a inclusão de análise gramatical. Até mesmo, a cada construção textual, o professor pode focar em determinado problema e trabalhá-lo de forma a fazer com que os alunos passem a ter a própria habilidade de localização e correção daquele erro em seus textos. Os textos produzidos durante a SD, enfim, também se apresentam como oportunidades (auto) avaliativas.

Chega-se, assim, ao final da etapa da leitura dos textos. Os seis contos sugeridos devem ter sido, realmente, lidos por todos os alunos. É salutar o conhecimento de todos os textos propostos por todos os alunos, mesmo que de forma superficial para alguns poucos. Até aqueles que não realizaram as leituras com afinco, tal como foram propostas, devem ter, ao menos, ouvido as histórias a ponto de lembrar-se delas em outros momentos de suas vidas.

A etapa que se segue, a última etapa desta sugestão de SD do letramento literário, é o ensejo para registrar os processos criativos dos alunos. Através desse registro, os alunos terão a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial linguístico e artístico, todo seu

potencial de letramento – principalmente literário – através dos conhecimentos adquiridos durante o desenrolar do processo metodológico apontado.

✓ 4ª Etapa: Interpretação

- **Objetivo:**
 - * Capacitar os alunos para realizar produtos culturais - pesquisas bibliográficas, palestras, apresentações teatrais, etc - a partir da leitura dos contos sugeridos.

- **Atividades:**
 - * Oficina musical (show de músicas relacionadas com as leituras).
 - * Pesquisa bibliográfica (vida e obra dos autores trabalhados).
 - * Oficina de artes plásticas (representação das obras literárias através de gravuras).
 - * Realização de palestra (temática escolhida e inspirada nos textos lidos).
 - * Montagem teatral dos textos lidos (adaptação livre dos contos).
 - * Produção final (elaboração de livro/coletânea de contos).
 - * Realização de Feira Cultural (apresentação de todos os trabalhos produzidos).

- **Duração total:** 8 h/a (ou a cargo do professor aplicador).

Cronograma Geral da Etapa de Interpretação			
Módulos	Atividades Específicas	Tempo Sugerido	Observações didático-metodológicas
Organização da produção.	Oficina musical.	8 h/a	Organização e apresentação de show musical (com músicas escolhidas a partir das leituras realizadas). Material necessário: microfone e aparelhagem de som.
	Pesquisa bibliográfica.		Pesquisa bibliográfica sobre a vida e a obra dos autores lidos, complementada com exibição fotográfica e outros suportes. Material necessário: livros, revistas e outras fontes, como a internet.

	Oficina de artes plásticas.		Representação dos textos lidos através da linguagem das artes plásticas (gravuras). Material necessário: pincéis, tintas acrílicas para papel e cartolinas brancas.
	Realização de palestra.		Levantamento de temáticas debatíveis a partir da leitura dos textos (preconceito, estereótipos, <i>bullying</i> , violência, etc.). Material necessário: fontes de pesquisas, livros, revistas e outras fontes, como a internet; microfone e aparelhagem de som.
	Montagem teatral dos textos lidos.		Adaptação do texto escrito para a linguagem teatral. Material necessário: confecção de cenário e figurino (a critério do professor/alunos).
	Produção final.		Produção de texto escrito final (organização de coletânea de contos em forma de livro). Material necessário: papel, impressora, computador, etc (ou a critério do professor/alunos).
Realização de Feira Cultural.	Apresentação dos produtos culturais (trabalhos) produzidos.		Mobilização de toda a comunidade escolar, tanto interna como externa.

Para Cosson (2012), as atividades correspondentes à interpretação começam ainda no ponto da leitura (momento interior) e culmina no momento externo, etapa esta que começa a ser descrita/sugerida. A exteriorização da leitura, se bem concretizada, revela o quanto a metodologia com SDs auxilia no desenvolvimento do letramento literário na escola. A produção dos alunos não fica limitada à leitura do professor, os produtos confeccionados a partir da leitura irão além:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ela nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho a um colega ou guardar o mundo feito palavras em nossa memória. **Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente.** A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto (COSSON, p. 65-66; grifo nosso).

Sendo assim, este momento visa, dentre outros objetivos, demonstrar aos alunos que as atividades realizadas a partir da leitura (principalmente a leitura literária) podem ser de variados tipos e a partir de diferentes suportes. O que importa é compartilhar as leituras, a fim de ampliar as percepções dela advindas. É a hora propícia para ativar e usar a criatividade dos educandos. Após perpassar pela produção oral e escrita, narrativa ou argumentativa, é chegada a hora de explorar outras formas de organização/exposição do conhecimento a partir da leitura literária realizada em sala.

Módulo G – Organização da produção

Sugestões ao Professor

Caro professor, uma exposição da produção feita em sala para toda a escola é algo muito interessante. A partir de sua supervisão, caso possível com o envolvimento de outros professores, elabore um cronograma de ações prévias (ensaios, organização de espaços, pesquisa bibliográfica, levantamento de materiais necessários, escrita e reescrita textual, etc). Delegue ações específicas para os alunos, que podem continuar divididos em equipes. Negocie com os mesmos o tempo suficiente para a organização das atividades, assim como a data de apresentação. As tarefas deste módulo podem ser realizadas dentro ou fora da escola, porém seria útil o professor acompanhar o desenvolvimento de cada uma delas. Uma semana de preparação, aproveitando as aulas do professor aplicador e outros intervalos disponíveis, acredita-se ser o tempo suficiente. Em seguida, prepare os alunos para apresentar os trabalhos, numa data predeterminada e específica.

Como os alunos já vinham sendo distribuídos em equipes durante as etapas ulteriores da SD, sugere-se que as próximas atividades continuem sendo executadas nessa formação. A externalização interpretativa da leitura literária é ilimitada, depende das potencialidades de cada leitor, das características do texto e de outros vários fatores. Explorar essas potencialidades de externalização da leitura é abrir perspectivas de trabalho e alicerçamento do letramento literário no âmbito escolar. Assim, as variadas visões dos componentes da equipe sobre um mesmo texto literário certamente contribuirá para a ampliação de sentidos gerada por esse mesmo texto. Além disso,

[...] já sabemos de sobra que a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da interpretação do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais. Serve para usar a metalinguagem aprendida (“personagem”, “metáfora”, “trama”, etc) quando tem sentido fazê-lo, ou seja, quando se fala sobre as obras lidas e alguém se esforça para dar sua opinião com clareza. Ou também é útil para dar-se conta de que as referências de toda comunidade são compartilhadas; [...] ou de que os adolescentes desejam saber coisas sobre autores e obras que ouvem citar a sua volta, embora seja apenas porque um de seus títulos foi adaptado para o cinema (COLOMER, 2007, p.149; grifo nosso).

Para evitar sobrecarga de trabalho para um ou outro aluno/equipe, as atividades elencadas nesta etapa devem ser distribuídas entre as seis equipes de alunos de forma homogênea. Seja por meio de sorteio ou afinidade, cada proposta deverá ficar sob a responsabilidade de determinada equipe: uma realizará a apresentação teatral dos contos lidos, outra a apresentação bibliográfica sobre a vida/obras dos autores, outra ainda seria a responsável por organizar uma palestra, etc. A partir da feitura organizacional inicial, nos termos apontados, a seguir serão dispostos os pormenores das seis propostas que compõem o momento externo da interpretação desta recomendação de SD. Vale deixar demarcado que as atividades de todas as equipes devem exteriorizar a leituras dos textos, focadamente, a leitura do conto “O gato preto”.

Todas as seis equipes devem trabalhar concomitantemente; durante o intervalo de tempo dado pelo professor cada equipe estará cumprindo a sua responsabilidade. Dentre as equipes também pode haver ajuda mútua, pois caso um membro de uma equipe assim desejar, poderá participar de outra atividade, desde que essa atitude não atrapalhe o rendimento de sua equipe de origem.

Para a organização das apresentações musicais, o professor pode orientar os alunos nas escolhas das músicas e/ou dos artistas. Vale lembrar que as escolhas serão respaldadas pelas leituras feitas. Aproveitando a sugestão de Cosson (2012), quando afirma que os adolescentes podem se sentir mais à vontade escolhendo músicas que representam o que eles pensam de determinado personagem, sugere-se que uma equipe fique responsável pela pesquisa, organização e apresentação de um pequeno show musical. Inclusive os alunos da equipe podem ser autorizados a mobilizar alunos de outras turmas, estes últimos seriam convidados especiais, desde que demonstrem talentos musicais específicos. Um membro da equipe pode ser o apresentador; este membro ficaria responsável por apresentar as músicas à plateia, bem como o motivo de sua escolha para aquela ocasião. Provavelmente as escolhas dos alunos irão levá-los para o estilo musical do rock, por ser este um gênero com alusões

góticas, que abusa de vestimentas escuras, etc. O professor deve respeitar as escolhas, desde que os alunos consigam realizar interligações entre as músicas escolhidas e os textos disponibilizados. No caso do rock, por exemplo, há uma imensa gama de músicas em inglês, nada melhor do que inserir outra língua dentro das atividades com o texto literário, escrito em português.

Como foi dito, as músicas podem ser escolhidas levando-se em consideração os critérios adotados em comum acordo entre alunos e professor aplicador. Entretanto, é útil ressaltar que seria interessante escolher músicas de estilos variados, sob temáticas diferentes. Por exemplo, a partir da leitura do conto “O gato preto”, uma música possível seria a canção “O vira”, composta por João Ricardo e Luhli, conhecida pela interpretação do cantor Ney Matogrosso (Anexo IV). Na música há a presença de um personagem, justamente um gato preto, que aparece envolto em uma atmosfera folclórica e até lúdica. Assim, as músicas escolhidas não precisam, necessariamente, falar de fatos ligados a mistério, suspense e terror. Essa postura faz com que os alunos busquem a intertextualidade entre a leitura e a linguagem musical, assumindo assim um olhar pesquisador e analítico. Outro exemplo trata-se da canção “O último pôr-do-sol”, do cantor e compositor pernambucano Lenine (Anexo IV). O professor pode começar explorando a coincidência entre o título da música e o título do conto “Venha ver o pôr-do-sol”, além do mais a letra da música retrata a separação de um casal, interessantemente ocorrida “quando o sol morreu”, ou seja, aquele foi o último pôr-do-sol do casal, assim como no enredo do conto citado. Ainda sobre a letra dessa música, é interessante ressaltar o trecho “Os edifícios abandonados, as estradas sem ninguém”. Esse trecho parece fazer parte da descrição contida no enredo do conto. Trata-se de um bom meio para se explorar a descrição do cenário onde está ambientada a história.

A pesquisa bibliográfica sobre a vida e a obras dos autores lidos também é um instrumental de complementação da leitura, fortalecendo a interpretação. A equipe a qual esta atividade será destinada pesquisará informações sobre os três autores indicados, quais sejam: Edgar Allan Poe, Lygia Fagundes Telles e Rosa Amanda Strausz, além de suas obras, dando prioridade ao conto “O gato preto”. Dados interessantes pesquisados - e que ainda não foram conhecidos no percurso da SD - podem ser compartilhados com os colegas, com demais professores e com a comunidade em geral. Três membros da equipe podem se caracterizar como os autores. Seria uma forma agradável e criativa de chamar atenção. Cópias de fotografias, tanto das obras, como dos autores, também poderiam ser utilizadas para dar

suporte à exposição oral da equipe, sem esquecer, no entanto, da presença física de algumas obras originais.

Outra sugestão viável à atividade desta equipe seria conhecer o filme “O corvo”¹³, produção americana de 2012, dirigida por James McTeigue. O longa é ambientado nos últimos anos de vida do escritor, cujo motivo real de morte ainda é uma incógnita. Como afirma José Paulo Paes, na apresentação de uma das edições das *Histórias extraordinárias* (POE, Edgar Allan. Companhia das Letras, 2013), Poe foi achado inconsciente na sarjeta, depois de ir para a cidade de Baltimore, EUA, sem nenhuma razão aparente. Mesmo levado para o hospital, o autor não resiste e termina falecendo. O filme “O corvo”, descrito anteriormente, aproveita dados reais da vida do escritor (como o momento da sua morte) e junta a esses dados boa dose de imaginação do diretor, criando um assassino que mata suas vítimas da mesma forma que ocorre nos escritos de Poe. O filme, uma ficção, atrelada a um personagem real (personagem este, por sua vez, também autor de ficção) vale para aproximar a figura de Edgar Allan Poe e os alunos que estão pesquisando sua biografia.

A realização das oficinas de artes plásticas, próxima atividade a ser sugerida, dependerá da disponibilidade de material de pintura: pelo menos pincéis, tintas acrílicas para papel e cartolinas brancas. Um pintor, alguém que já tenha a prática de pintura, um aluno ou mesmo o professor de Artes da escola, será deveras útil para auxiliar nesta atividade. Em rápido momento didático-expositivo, o “tutor” auxiliará os alunos da equipe, passando técnicas possíveis de serem desenvolvidas por leigos, caso dos alunos. Se não for possível a presença deste “tutor”, não será motivo de cancelar a atividade, o importante é que as pinturas sejam feitas: a representação interpretativa e intertextual é mais importante do que as características artísticas da pintura.

A equipe, assim, irá representar os textos lidos através da linguagem das artes plásticas. Estas podem representar personagens, cenas mais marcantes, os próprios autores ou outros aspectos destacados pelos alunos membros da equipe. Deve ser dado um título a cada gravura criada e seus autores terão de defender os motivos da escolha do título e da imagem representada a partir das leituras dos contos lidos. Complementando a exposição das gravuras, poderia haver a inclusão de fotografias. Estas se configurariam como o registro de todo o processo; uma vez que a equipe estará trabalhando com artes visuais, incluir a fotografia seria

¹³ Não confundir com o filme homônimo “O Corvo” (The Crow), produção norte-americana do ano de 1994, dirigida por Alex Proyas. Esta produção é uma adaptação cinematográfica da história em quadrinhos também intitulada “O corvo”, de James O’Barr. O filme “O corvo” sugerido trata da vida e da obra de Edgar Allan Poe.

possível. A exposição pode ser realizada em um espaço determinada da escola, como uma sala, ou, ainda, em outro local mais à vista dos visitantes. Essa e outras decisões serão tomadas a partir das orientações do professor, levando em conta as sugestões dos alunos.

A inserção de palestras é algo comum dentro de vários processos didático-metodológicos utilizados na aprendizagem escolar. Seguindo esse raciocínio, surge um espaço para inserir na SD uma subtemática interessante: suscitar, junto à turma, um debate organizado sobre como as aparências podem, verdadeiramente, enganar o mais fiel dos observadores. Na verdade, o debate servirá para ampliar a percepção temática dos alunos em relação aos textos lidos, em relação ao filme exibido e à proposta como um todo. Tal debate, portanto, pode culminar no convite para um especialista ou alguém mais entendido sobre o assunto vir ministrar uma palestra na escola.

Nessa subtemática há abertura para se trabalhar a questão dos estereótipos, tão comuns na época da juventude: os criminosos dos contos sugeridos (principalmente no conto “O gato preto”), inicial e aparentemente, eram pessoas reconhecidas como “normais”, ainda assim, foram capazes de cometer atrocidades. Será que aquele ou aquilo que é visto como feio, diferente, temeroso, errado, é realmente o que aparenta ser? No caso do monstro criado pelo doutor Vitor Frankenstein, os humanos sempre se aproximavam dele para hostilizá-lo, julgando-o unicamente pela sua aparência externa. Com tantos ataques, aos poucos a criatura termina reproduzindo o ódio que sofria, só que contra os humanos, até mesmo para se proteger.

Tendo por base o filme exibido para turma, a equipe também terá a opção de desenvolver a palestra sobre o seguinte viés: O ser humano faz pré-julgamentos, beirando o preconceito, sem tomar cuidado com as devidas observações? O *bullying*, por exemplo, pode ser fruto dessa visão distorcida dos fatos e das pessoas? Vale lembrar que a equipe responsável pela palestra ficará a cargo de desenvolver a subtemática, poderá também fazer o convite a um possível palestrante ou ministrar e administrar, eles mesmos, a exposição de ideias (tudo sob a orientação do professor aplicador).

Como mais uma proposição de atividade ligada às artes, sugere-se a montagem teatral dos textos lidos, ou pelo menos um dos textos lidos. Mais uma vez a sugestão principal é o conto “O gato preto”. O teatro e suas manifestações estão muito ligados à literatura, ambos são representações artísticas, especiais do mundo. Assim, a uma equipe será destinada a tarefa de transcodificar os contos lidos para a linguagem teatral. O enfoque dado à

apresentação poderá ser escolhido pelos alunos: eles podem continuar seguindo o teor da obra original ou podem optar por inovações. Neste último caso, os alunos estarão livres pra apresentar a versão deles do texto escolhido, inclusive focando em outras perspectivas. Uma versão humorística do conto é possível de ser montada, por exemplo. O mais importante do trabalho desta equipe é criar o texto da apresentação, a partir da obra original, respeitando-a ou adaptando-a conforme a imaginação criativa dos alunos e o acompanhamento do professor (inclusive na correção textual). A tarefa desta equipe é imprescindível, pois, como saliente Silva (2009, p. 131-132; grifo nosso), o teatro, assim como a leitura literária/literatura auxilia no desenvolvimento global do aluno:

No teatro, real e irreal convivem e se completam: a concretude do palco, do cenário, do figurino, da pessoa dos atores soma-se à irrealidade de outro espaço, o da ficção. Essa não se restringe ao que é imaginado pelo leitor na intimidade de seu momento de leitura, mas atravessa todo o conjunto de elementos reais e se manifesta de modo visível e audível, apoiando-se no código verbal e no não-verbal, expressões faciais, tonalidade, timbre e volume de voz [...] Os jogos dramáticos de várias modalidades podem ser grandes aliados do professor na formação intelectual, social e humana de seus alunos. **O exercício teatral, além do evidente prazer que proporciona – até mesmo porque rompe com o modo convencional de classe e de tarefa escolar, instalando um aparente caos na ordem estabelecida – cumpre diversas outras funções, que nem sempre acham seu espaço dentro dos currículos.**

Antes de apresentar a última proposta de atividade deste módulo, faz-se justo citar Geraldi (2012, p. 65) quando aponta que um dos principais motivos do fracasso da produção escrita escolar reside no fato dela ser desvinculada de sentido:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

A monotonia de proposições e a destinação única das produções escritas na escola geralmente, e realmente, não despertam o interesse dos alunos, como se pode notar. Ademais, não desenvolvem habilidades cognitivas e linguísticas referentes à ampliação do letramento dos alunos. Esta é outra realidade que sofre alterações positivas com o procedimento metodológico com SDs. Respondendo ao questionamento do autor, não haverá nenhuma motivação em escrever um texto, sabendo que a produção não servirá para leitura de ninguém.

A sugestão que segue, a última proposta para ser trabalhada em equipe, pretende ser uma alternativa ao dilema descrito.

Todo o processo apresentado até o presente momento teve como objetivo, através das diversas práticas sugeridas, desenvolver as variadas habilidades dos alunos, principalmente em relação ao gênero conto. Sendo assim, nada mais adequado do que propor uma produção final escrita dentro do gênero em questão. Vale lembrar também que “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 90). Desta feita, a forma como esta produção será processada ofertará, acredita-se, condições para desenvolver o interesse, as habilidades linguísticas e o letramento literário dos alunos, como um todo. Conforme salienta Geraldi (2012), a produção textual escolar é quase sempre monótona, quando se limita ao percurso “aluno escreve e professor corrige”. Sugestões de produção capazes de sair deste esquema são, como se percebe, extremamente importantes para o processo de ensino da leitura e da produção textual.

A produção final seguirá uma sugestão do próprio Geraldi (2012): a organização de uma antologia dos textos produzidos, em forma de livro, para ser lido por toda a comunidade escolar, interna e externa. Os textos considerados “melhores” podem, igualmente, serem publicados em jornais e/ou panfletos disponíveis no município onde se localiza a escola. Vale ressaltar, como se trata da produção escrita final de toda a SD, cada aluno da turma deve escrever um conto de mistério, suspense, terror, a fim de se avaliar se realmente o trabalho com a sequência didática foi válido, tanto em nível de produção textual escrita, como em relação à internalização da estrutura de gênero.

Uma equipe de alunos ficará a cargo de recolher os textos produzidos e, posteriormente, deverá analisá-los, sob a orientação do professor. Em seguida, o grupo de alunos decidirá qual a forma mais viável de confecção do livro de contos da turma (cópias, impressão, encadernação, etc); certamente a maneira como será organizada a coleção dependerá dos recursos disponíveis. Importa, também, que todos os contos produzidos estejam no livro, não descartando nenhum, mesmo aqueles que apresentem “uma qualidade dita inferior” em relação aos demais. No momento de finalização da SD, pode-se fazer a exposição do livro, com direito à “festa de lançamento” e outros recursos, tais como propaganda em cartazes. Outra opção de produção final seria a criação de um *blog*; através da

intervenção midiática a turma poderia elencar e apresentar todos os trabalhos realizados.

Sobre o blog, vale acrescentar:

A surpreendente aceitação e o extenso uso do blog sugeriram que esse gênero estava respondendo a uma exigência recorrente, ampla e profundamente sentida. [...] As formas e características que o blog tinha inicialmente, se fundidas em torno da apresentação da identidade pessoal, foram usadas para os propósitos da advocacia política, do apoio técnico corporativo, *da interação na sala de aula* e da deliberação pública (MILLER, 2009, p. 93, grifo nosso).

É evidente que a sugestão de elaborar um blog, mesmo pertencente ao campo das tecnologias da informação, não deixaria de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, sobretudo a escrita. Aliás, apesar de toda a tecnologia disponível atualmente, a escrita persiste marcadamente na constituição/construção dos processos midiáticos comunicativos.

Como salienta Marcuschi (2004), ao contrário do que pensa a maioria, as mídias de interação digital dependem intensamente da escrita. As imagens e os sons presentes nos chamados hipertextos são entrelaçados pela escrita. Inclusive a própria fala - tomando-se alguma cautela, como adverte Marcuschi (2004), - é transcodificada, hibridamente, pela escrita, como no caso das conversações digitais atuais, presentes em inúmeros suportes. Sendo assim, é refutável a ideia de que a utilização de mídias digitais na escola é algo inviável. Dependendo do planejamento do professor, esse recurso será extremamente útil e a sugestão aqui apresentada leva em conta, também, a presença constante e marcante do suporte digital na vida dos alunos. Trata-se de reconhecer o meio que circunda o estudante e utilizar as ferramentas de modo adequado. É encarar a tecnologia como um instrumento possível para a criação de “uma imensa rede social”:

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e, na maioria dos casos, numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social. Este é o primeiro aspecto que gostaria de frisar na natureza das novas tecnologias que não são anti-sociais como alguns supuseram, mas favorecem a criação de verdadeiras redes de interesse. [...] Esse é um novo foco para a reflexão; não necessariamente um novo objeto linguístico, mas uma nova forma de uso da língua enquanto prática interativa (MARCUSCHI, 2004, p. 20).

Dentro desse contexto, a utilização de um instrumental digital, como um blog, é mais uma ferramenta de interação que pode auxiliar o aluno nas práticas de sala de aula. Caso esta

opção seja viável à realidade onde for aplicada a SD, o registro das ações pode ser concretizado desde o início do processo até se chegar ao momento atual.

Módulo H – Realização de Feira Cultural

Sugestões ao Professor

Com esse módulo, espera-se desenvolver o protagonismo juvenil, ou seja, auxiliar os alunos para que sejam autossuficientes e capazes de elaborar, executar e expor ações pedagógicas úteis ao seu desenvolvimento cognitivo. Professor, realize uma exposição de todos os trabalhos produzidos; pode-se organizar uma feira cultural. Os alunos terão oportunidade de expor os contos e apresentar os textos e as peças de teatro de autoria própria, as pesquisas, as artes plásticas, as ligações encontradas com a música, os debates realizados, etc. Resumindo: a externalização das leituras literárias feitas. Vale acrescentar que outros módulos e outras etapas podem ser acrescentados a essa sequência didática. Conforme as necessidades da turma, deve-se ainda elaborar outra sequência, trabalhando os conhecimentos de maneira acumulativa, ampliando as capacidades até então deficitárias.

Depois de prontas todas as ações sugeridas no módulo anterior, é chegada a hora de expor o que foi produzido pela turma, para que toda a escola tome parte. A finalização da SD é um evento muito importante. Apesar de não haver a exigência de se realizar um registro grandioso, pois o que importa a esta etapa é o registro em si, seria mais interessante para a turma expor as produções numa data especial.

Essa última etapa, tal como está sendo proposta nesta SD, é na verdade, um dia de festa: a comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários, etc), devidamente convidada com antecedência, terá a oportunidade de conhecer melhor a produção da turma, e esta, por sua vez, estará realizando uma profunda atividade de letramento (principalmente literário). Cosson (2012, p. 67) também vem confirmar a adequação desse momento da interpretação nos moldes de uma feira cultural:

Mais recentemente, as feiras culturais ou feiras do livro ocupam um espaço especial no registro e divulgação das interpretações. Em algumas escolas, as feiras são patrocinadas pela biblioteca, que desenvolve projetos de leitura e aproveita o evento para divulgar suas atividades e serviços para a comunidade de alunos e pais. Em

outras, trata-se de programa cultural da escola que envolve todas as disciplinas e, nesse caso, os alunos apresentam resultados de estudos nas diversas áreas. Tendo um caráter geral ou particular, fortalece-se a comunidade de leitores da escola.

Apesar de contar com a ajuda de outros profissionais durante o transcorrer do processo, esta sugestão de SD centra-se no trabalho do professor aplicador e sua turma de alunos. São esses os principais atores do processo, mas, logicamente, não se exclui a ajuda de outros profissionais da escola, como já foi sugerido. Deixa-se claro, inclusive, que todas as ações devem ser ministradas em comum acordo com a gestão, tanto nos aspectos pedagógicos (decisões metodológicas pensadas de forma democrática entre professor aplicador, diretor, coordenadores escolares e demais professores), como administrativos (locação de espaços, materiais, etc).

Reservar-se-á uma manhã (cerca de 3 h/a) para que aconteçam todas as atividades organizadas anteriormente. É preciso muito cuidado com a sequência propriamente dita das atividades. Como a sugestão é que elas aconteçam quase simultaneamente, corre-se o risco de haver desorganização e/ou dispersão. Para evitar o problema, o professor aplicador poderá seguir a sugestão de roteiro descrito abaixo:

Sugestão de Roteiro para a Feira Cultural (4 h/a)		
Atividade (s)	Horário de início	Duração
1. Abertura oficial (fala oficial da gestão escolar e do professor aplicador).	08h00min	10 min.
2. Apresentação da oficina musical (show musical de abertura).	08h10min	30 min.
3. Realização de palestra.	08h40min	40 min
4. Intervalo	09h20min	15 min
5. Montagem teatral dos textos lidos.	09h35min	35 min
6. Apresentação da oficina de artes plásticas.	10h10min	Essas atividades serão apresentadas ao público simultaneamente, até o momento de encerramento.
7. Apresentação da pesquisa bibliográfica.		
8. Encerramento	11h.	Avaliação geral do professor.

Cada equipe de alunos deverá ficar atenta às reivindicações dos visitantes, ou seja, independentemente do que esteja acontecendo nos diversos espaços, a equipe

responsável tem que dar suporte a sua apresentação. O ideal é que essa manhã cultural aconteça na quadra esportiva da escola, pois este é um local possível de comportar todas as ações. Faz-se uma exceção às atividades da palestra e do teatro, pois estas exigem um local mais adequado e silencioso a fim de corroborar com a compreensão de quem estiver presente ao local. O espaço mais apropriado para essas últimas atividades é o auditório.

Os convidados terão oportunidades de conhecer os contos lidos através das mais variadas formas e suportes de apresentação/externalização da leitura. Enquanto uma equipe expõe a bibliografia e a vida dos autores, outra expõe a transcodificação do enredo literário para a imagem em forma de pintura e/ou para a estrutura teatral. A música e suas intersecções com a leitura literária, conforme as percepções dos alunos, também estarão presentes. Bem como um suporte mais ligado ao viés social, abordando, entre outros aspectos, o respeito às diferenças, a compreensão de mundo que os rodeia e as ideias pré-concebidas tão comuns nas sociedades atuais. Por último, a própria escrita literária estará fortemente presente, proporcionando a autonomia autoral dos alunos.

A avaliação final do professor, ressaltando aspectos positivos ou que possam ser mais bem desenvolvidos, pode se configurar como um passo inicial de uma nova SD, a fim de ampliar as habilidades até então pouco desenvolvidas. Faz-se muito importante que o professor trace um painel avaliativo claro e consistente para que os alunos saibam, também, as habilidades desenvolvidas durante a SD, bem como as carências que apresentaram. Esse retorno avaliativo pode ser realizado após a SD, em momento próprio, através de um debate (em grupo) ou de forma escrita (individualmente).

Todo o conjunto de atividades apresentado constitui-se como um aparato para conceber a escola como fonte de letramento, gestado a partir da leitura literária e através da prática de SDs. Eis a importância didática de proposições que auxiliem os professores, em geral, e particularmente os professores de língua portuguesa do ensino fundamental. Estes últimos são os responsáveis por apresentar, via de regra, a leitura literária à maioria dos alunos, tal como se comentou durante a escrita deste trabalho. Assim, a metodologia de SDs é, indubitavelmente, uma excelente opção didático-metodológica para os professores que desejam novas práticas, capazes de implementar seu trabalho didático junto à leitura literária em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil e suas instituições escolares ainda apresentam inúmeras carências, principalmente no que concerne às práticas de leitura literária nas escolas públicas. As avaliações institucionais, tanto nacionais, como internacionais, comprovam que o país ainda tem muito a aprender e, principalmente, muito a colocar em prática para melhorar o quesito leitura. No caso específico da leitura literária, a situação não é diferente.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), os sistemas avaliativos institucionais estaduais (como por exemplo, o SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), o próprio ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outros processos avaliativos, alertam para o baixo nível de desempenho leitor dos alunos nacionais, via de regra. Certamente as precariedades metodológicas para com a leitura nas escolas contribuem para o quadro, mas não se configuram como causa única, tal como se percebeu no transcorrer deste texto. Faz-se necessário observar o alerta proveniente desses maus resultados: gestores públicos em geral (dirigentes políticos), gestores escolares, docentes e demais agentes envolvidos no processo educativo nacional devem propor saídas para a crise da leitura instituída no país.

Por outro lado, diante de profundas dificuldades, faz-se jus uma proposição metodológica que, se não resolva o problema totalmente, possa pelo menos amenizá-lo. E esta proposição, essa possibilidade de ajuda metodológica, foi o que se procurou entrever e apresentar ao professor, nesta dissertação.

Caso se observe as diversas atividades propostas, pode-se perceber que houve, igualmente, uma preocupação constante em se afirmar que são realmente sugestões e não um roteiro fixo. Essa preocupação justifica-se pelo fato de nem sempre uma atividade se adequar a realidades pedagógicas, estruturais, cognitivas, etc, diferentes. Respeitar a decisão do docente, que conhece a realidade melhor do que um teórico ou outro elemento externo, foi o caminho desejado.

Outro aspecto a ser considerado são as especificidades intrínsecas da proposta aqui sugerida. Visto que o professor geralmente recebe a sugestão pronta e em forma de roteiro pré-definido, espera-se que a atual proposição seja um eixo norteador, um diferencial. O professor encontrará, na proposta aqui sugerida, um sequencial diferenciado de atividades.

Como a grande maioria das proposições didático-metodológicas são fixas, como foi citado, o presente texto pode auxiliar o professor de maneira especial. A base teórica utilizada raramente é exposta detalhadamente, como foi visto aqui, no caso, na própria sequência. Eis uma preocupação constante da SD aqui proposta: sugerir as ações, ampliando as concepções teóricas correspondentes, para que o professor entenda a essência da proposta.

Em outras palavras, buscou-se montar a estrutura deste texto, principalmente nas proposições práticas, como algo inovador, prática e teoricamente robusto, em termos didáticos. A partir de uma visão geral de materiais similares disponibilizados aos professores da área de língua portuguesa, certamente esta dissertação será algo diferenciado, válido, quiçá, inovador. Em contrapartida, os alunos também poderão ser extremamente beneficiados, pois a proposta sugerida visa a construção de conhecimento através da ludicidade, dentre outros aspectos. Assim, o aluno entrará em contato com ações práticas planejadas, pensadas e justificadas para que ele desenvolva as habilidades pertinentes, mas sem perder de vista o prazer proporcionado pela leitura e pelas próprias ações didáticas com essa leitura.

Toda a proposta foi justificada, prática e teoricamente, para que o professor aplicador se sentisse mais capacitado para uma intervenção adequada e segura. A prática tem de ser orientada pela teoria e vice-versa: uma não seria totalmente eficaz sem a outra. Espera-se que as justificativas apresentadas sejam capazes de fomentar no professor aplicador um arcabouço teórico firme, a fim de que o docente sinta-se seguro e saiba as razões pelas quais tais atividades foram propostas, bem como entender lucidamente os processos de aplicação das mesmas.

Usando da metodologia de sequências didáticas aliada ao trabalho com o texto literário, buscou-se desenhar uma proposta de trabalho para a sala de aula, através da qual o professor pudesse ampliar o conhecimento literário dos alunos. Dentro da perspectiva do letramento literário, a sugestão apresentada acredita que é a escola a instituição mais diretamente responsável – porém, não a única – pelo desenvolvimento da leitura literária de seus alunos. Desta feita, perscrutaram-se caminhos possíveis para auxiliar o professor neste trabalho delicado e essencial que deve ser fomentar a leitura literária no ambiente institucional escolar.

Inicialmente, através de sugestões teóricas valiosas sobre os conceitos de leitura, literatura, letramento literário, entre outros conceitos, percebeu-se que a leitura literária é algo primordial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois propicia o aguçamento da

imaginação, aumenta as perspectivas de compreensão de mundo, desenvolve o ritmo cognitivo, auxilia no acúmulo de saberes (canônicos ou não), etc. Por outro, vislumbrou-se claramente a relevância do papel do professor enquanto mediador, proporcionando a ascensão leitora do discente. Desde as metodologias escolhidas, dos livros lidos, até a forma como fala sobre as leituras realizadas, o professor é a principal referência de leitura da maioria dos alunos. O docente que trabalha bem a literatura, certamente terá no texto, e na leitura deste, o instrumental primeiro de sua metodologia.

Colocar o texto literário no centro do processo didático com a literatura pressupõe conhecimento de causa do docente em assumir os riscos que o próprio texto literário impõe. Não obstante, somente com a leitura literária, com sua presença maciça em sala, as aulas de literatura poderão chegar ao letramento (através do literário). Atividades outras, como representações das obras lidas em suportes diversos (peças, jograis, etc), só fazem sentido quando realizada a leitura literária, quando a obra está ali, disponível para os alunos, antes de qualquer coisa. Ler por ler, por conhecer, por sentir prazer, por degustar-se com a leitura. É dessa forma que se deve pensar a leitura literária na escola, para que ela venha a ter possibilidades de ser assim percebida na vida pós-escolar do aluno.

Tendo como preâmbulo o texto literário, a obra, e outros materiais possíveis que servissem como auxiliares, a proposta metodológica aqui sugerida centrou-se na leitura de contos, gênero que geralmente costuma se adequar aos gostos e percepções de leituras dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, a quem a proposta foi direcionada. Como já foi registrado, pretendeu-se que o texto e sua leitura em sala de aula fossem o foco do processo. Assim, as sugestões didáticas procuraram perpassar pelas leituras oral, silenciosa, em grupo, dramatizada, etc. Ofertar metodologias de leitura das mais diferenciadas formas, a fim de capacitar os alunos para desenvolverem habilidades de compreensão e de produção textual, ligadas a um gênero, eis o que foi idealizado.

Espera-se que este trabalho venha a ser uma valiosa possibilidade didático-metodológica para trabalhar a leitura literária no ensino fundamental. Conseguir que o aluno leia e goste da leitura é um passo extremamente importante para implantar o hábito da leitura. A escola, o professor e a família são os entes mais diretamente ligados ao processo de estruturação do letramento literário na vida dos alunos: a escola pelo fato de ser, para muitos alunos, a única via de acesso à leitura, a família por poder ser o primeiro contato da criança

com o mundo letrado e, principalmente, o professor, por ser o grande responsável direto por trabalhar (ou não) a leitura com seus alunos.

Esta dissertação tem como objetivo principal ajudar nessa estruturação, ofertando mecanismos capazes de fomentar o prazer pela leitura literária. Durante toda a composição desse texto, pretendeu-se deixar claro que o diferencial do trabalho com a leitura, especificamente com a leitura literária, é justamente fazer com que o aluno perceba que a leitura pode ser diversão. A partir deste ponto, pelas reflexões aqui apresentadas, acredita-se que a leitura pode evoluir do simples prazer para uma fonte de conhecimento linguístico, histórico, cognitivo, dentre outros aspectos.

Em tempo, a situação negativa da leitura no Brasil é fato. Fazem-se necessárias mais políticas públicas de apoio à leitura. Por outro viés, dentro deste quadro, proposições metodológicas mais úteis ao trabalho docente também são extremamente necessárias.

Diante disso, deve-se destacar que o devir literário é infindo, os conhecimentos provenientes da literatura também. Mesmo um mundo à parte, o literário representa e/ou confronta-se com o real mundo que é visto pelos alunos; a escola e o professor, agentes do processo educacional, não podem privar tais alunos desse mundo tão impressionantemente rico, chamado leitura literária.

É realmente salutar o que diz Silva (2011), quando afirma que a leitura como um todo, principalmente a leitura literária, pode libertar e transformar o ser humano. Afinal, como sabiamente também lembra Antônio Cândido (1995, p. 174), a literatura, no sentido amplo de criação poética, ficcional ou dramática é uma manifestação típica do homem, independente dos tempos. Assim, indubitavelmente, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...]”.

É parte integrante do labor didático do professor de línguas ajudar o aluno a perceber a relevância da literatura, conseqüentemente fomentar a descoberta do prazer e ajudar nas descobertas que a leitura literária pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). *Letramento, escrita e leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BLOOM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. (Ensino de primeira à quarta série, 1º e 2º ciclos do ensino fundamental I)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. (Ensino de quinta a oitava séries, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental II)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Josélia. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013.
- CÂNDIDO, Antônio. “O direito à Literatura”. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARVALHO, Maria da Conceição. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A criança e a leitura literária - livros, espaços, mediações*. São Paulo: Editora Positivo, 2012.
- COLOMER, Tereza. *Andar entre livros. A leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 2002.

- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013.
- COSTA, Lígia Militz. *A poética de Aristóteles: mimeses e verossimilhança*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FAYOL, Michel. *Aquisição da escrita*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al. *Gêneros textuais e produção escrita – teoria e prática nas aulas de espanhol como língua estrangeira*. São Paulo: IBEP, 2012.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. *A literatura nas séries iniciais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas/SP: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas/SP: Pontes, 1993.
- LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler*. Brasília: Campinas/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

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

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MILLER, Carolyn R. *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Tradução e adaptação de Judith Chambiss Hoffnagel [et al]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIXÃO, Fernando (org.). *Para gostar de ler, vol. 11, Contos universais*. São Paulo: Ática, 2003.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERISSÉ, Gabriel. *Literatura & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. Seleção, apresentação e tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. São Paulo: Record, 1997.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMUEL, Rogel. *Novo manual de teoria literária*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein* ou o Prometeu Moderno. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Unidades de leitura – trilogia pedagógica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita; (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária & outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STRAUSZ, Rosa Amanda. *Sete ossos e uma maldição – Contos de terror para jovens*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr-do-sol & outros contos*. São Paulo: 1999.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

WEBLIOGRAFIA

- <http://blogs.diariodonordeste.com.br/blogdecinema>. Acesso em 14 mar. 2015.
- <http://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/casa-antiga>. Acesso em 14 mar. 2015.
- <http://www.bettowertcontosefatosdeterror.blogspot.com.br/2013/02/as-criancas-de-olhos-negros-black-eyed.html>. Acesso em 19 mar. 2015.
- <http://www.comicvine.com/egaeus/4005-74889/>. Acesso em 14 mar. 2015.
- http://www.cranik.com/filme_osextosentido.html. Acesso em 15 mar. 2015.
- <http://www.letras.mus.br/ney-matogrosso/47733/>. Acesso em 29 maio 2015.
- http://www.modamarcom.com.br/portfolio_item/top-10-filmes-de-terror/. Acesso em 15 mar. 2015.
- <http://www.odontosua.com.br/dica2.aspx>. Acesso em 14 mar. 2015.
- <http://www.pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 20 out. 2014.
- <http://www.pipocadebits.com/2012/01/os-instrumentos-horripilantes-dos.html>. Acesso em 19 mar. 2015.
- <http://www.portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> Acesso em 30 jun. 2014.
- http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=161. Acesso em 25 jul. 2014.
- http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368. Acesso em 25 jul. 2014.
- <http://www.ripanosmalandros.com.br>. Acesso em 14 mar. 2015
- <http://www.site.amigonaosecompra.com.br/tag/gato-preto/>. Acesso em 19 mar. 2015.
- <http://www.terra.com.br/cinema/osoutros/sinopse.htm>. Acesso em 15 mar. 2015.
- <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Verossimilhan%C3%A7a>. Acesso em 14 mar. 2015.
- <http://www.telecine.globo.com/filmes/o-sexto-sentido/>. Acesso em 15 mar. 2015.
- <http://www.vagalume.com.br/lenine/o-ultimo-por-do-sol.html>. Acesso em 29 maio 2015.
- <http://ww.veredastenebrosasgothicwear.blogspot.com.br/2013/09/a-maldicao-do-gato-preto.html>. Acesso em 14 mar. 2015.
- <http://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>. Acesso em 14 jul. 2014.

ANEXOS

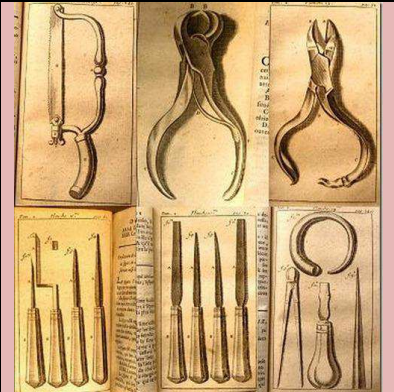
Anexo I: Banco de imagens



Disponível em:
<<http://site.amigonaosecompra.com.br/tag/gato-preto/>>. Acesso em 19 mar. 2015.



Disponível em:
<<http://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/casa-antiga>>. Acesso em 14 mar. 2015.



Disponível em:
<<http://www.pipocadebits.com/2012/01/os-instrumentos-horripilantes-dos.html>>. Acesso em 19 mar. 2015.



Disponível em:
<<http://www.ripanosmalandros.com.br>>. Acesso em 14 mar. 2015.

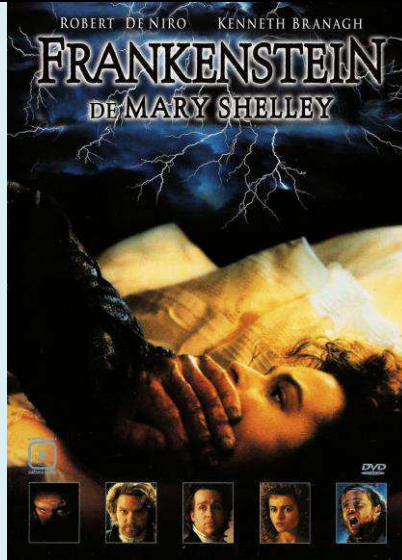


Disponível em:
<<http://www.odontosua.com.br/dica2.aspx>>. Acesso em 14 mar. 2015.



Disponível em:
<<http://bettowertcontosefatosdeterror.blogspot.com.br/2013/02/as-criancas-de-olhos-negros-black-eyed.html>>. Acesso em 19 mar. 2015.

Anexo II: Resenhas dos filmes sugeridos



Disponível em <<http://www.ccine10.com.br/frankenstein-de-mary-shelley-critica/>>. Acesso em 28 mar. 2015.

Diferenças entre o livro e o cinema

Escrito por Mary Shelley em 1818, trata-se de um clássico eterno riquíssimo que merece ser relido e estudado pelos admiradores de obras de qualidade. Shelley revela em um belo prefácio como surgiu a ideia da criação do livro, que numa visita ao amigo e também escritor Lorde Byron propôs que seus convidados criassem histórias de terror durante uma tempestade. O desafio foi aceito, assim nasceu a história da autora.

O mito da criatura que se popularizou como Frankenstein já sofreu inúmeras intervenções através dos anos, sendo reinventado em um sem número de mídias, sendo provavelmente, a sua mais famosa versão cinematográfica de 1931 estrelada pelo ator Boris Karloff. Entretanto o roteiro do filme é muitíssimo diferente da narrativa de Shelley. Depois disso, várias foram as readaptações, paródias e homenagens. Não há como questionar a importância do personagem como ícone da cultura popular, entretanto é importante não esquecer suas raízes literárias, de onde surgiu originalmente.

Com a polarização do personagem muitos elementos que nunca existiram no livro foram acrescentados à sua mitologia, como por exemplo os famosos parafusos no pescoço do monstro, que em sua versão cinematográfica eram usados para ajustar melhor a máscara ao rosto do ator.

No livro, temos um aprofundamento no personagem Victor Frankenstein, o criador e não a criatura, onde nos é contada parte de sua história, sua formação acadêmica e seu interesse pela ciência e pelos segredos que separam a vida da morte. Não há um ostensivo castelo numa colina com um laboratório repleto de tubos e potes com órgãos humanos, tampouco uma maca sustentada por correntes que elevada a uma claraboia recebe a descarga elétrica de um raio durante uma tempestade, concedendo assim vida a criatura retalhada deitada sobre ela. Todos esses elementos existem apenas nos filmes. Em sua narrativa, Mary Shelley apenas nos explica que Victor Frankenstein conseguiu descobrir o segredo de gerar vida a partir de um corpo inanimado, um segredo que ele não ousa compartilhar com ninguém temendo que outros passem pela mesma maldição que lhe foi afligida; e que ainda que ele se dispusesse a ensinar a alguém sua técnica profana, o procedimento não poderia ser feito por mentes e mãos leigas tendo ele mesmo tido grande dificuldade, despendido muito tempo e sacrificado muito de saúde até obter êxito em sua experiência.

Victor também não é descrito como um cientista obcecado e insensível, mas um jovem sonhador, amoroso e muito ligado à sua família, vindo a sofrer um grande arrependimento pelo seu ato de

criação e o pretense mal que liberou de forma inconsequente no mundo. Em certa passagem ele revela:

“Ninguém pode ter ideia da angústia que senti durante o resto da noite, que passei, molhado e com frio, a céu aberto. Mas não senti inclemência do tempo; a minha imaginação estava ocupada com cenas de maldade e desespero. Considerei o ser que eu lançara em meio à humanidade e dotara de vontade e poder para perseguir seus objetivos de horror, como o que realizara agora, quase como se fosse o meu próprio vampiro, o meu próprio espírito liberto da tumba e forçado a destruir tudo o que me fosse caro”.

Diferente da imagem caricata difundida pelo cinema, no livro, o monstro é descrito da seguinte forma:

“Sua pele amarelada mal cobria o entrelaçamento dos músculos e das artérias; os cabelos eram de um negro lustroso e liso; os dentes, de perla branca; mas essas exuberâncias apenas serviam para formar um contraste mais medonho com seu rosto enrugado, seus lábios retilíneos e negros e seus olhos aguados, que pareciam quase da mesma cor que as órbitas de um branco pardacento em que se encaixavam”.

A criatura é erroneamente chamada de Frankenstein por muitas pessoas, mas Victor nunca o nomeou de fato, referindo-se a ele apenas como “Demônio”, “Diabo” e coisas do tipo. Além disso, o monstro é possuidor de grande inteligência, dono de uma alma gentil e apreciador de poesia, muito embora o desprezo e maldade humana viessem a despertar nele uma fúria irrefreável que é, inegavelmente, também um traço característico dos seres humanos.

Grande parte da obra trata da disputa entre Victor e sua criatura, o embate entre eles, a relação de amor e ódio como a de um pai que rejeita seu filho e um filho que em busca da aprovação desse pai é capaz das piores atrocidades. Ele então dedica sua vida a desfazer aquilo que ele julga ser um mal libertado por suas mãos no mundo, pondo um fim em sua própria criação, empreendendo uma jornada ao redor do mundo caçando a entidade a quem ele próprio trouxe à vida. Em seu juramento de ódio, Victor diz:

“Pela terra sagrada sobre a qual me ajoelho, pelas sombras que vagam ao meu redor, pela profunda e eterna dor que sinto, eu juro; e juro por ti ó Noite, e pelos espíritos que te governam, perseguir o demônio que causou esta desgraça, e até que ele ou eu pereça em combate mortal. Para tanto, eu preservarei a minha vida; para executar esta amada vingança vou mais uma vez ver o sol e pisar a verde relva, que se não fosse por isso desapareceriam para sempre da minha vista. E rogo a vós, espíritos dos mortos, e a vós, errantes ministros da vingança, que me ajudeis e me conduçais em meu trabalho. Que o maldito e infernal monstro beba da agonia em grandes goles; que sinta o desespero eu agora me tortura”.

O livro traz algumas histórias paralelas narradas por determinados personagens que nos ajudam a entender a evolução da trama como um todo. Longe de ser um conto de terror superficial, o livro nos remete a uma leitura muitíssimo interessante, com um texto primoroso, a fonte de uma ideia que atravessaria as barreiras do tempo e muito além dos maiores devaneios de Victor Frankenstein, tornaria sua criatura imortal através da qualidade indiscutível de sua história e seu merecido lugar no hall das criaturas fantásticas mais conhecidas e aterrorizantes da literatura.

Um clássico que merece ser reconhecido em sua forma mais pura.

Fonte:

<http://osantuario.com/2014/10/19/resenha-literaria-frankenstein-ou-o-prometeu-moderno-de-mary-shelley/>. Acesso em 26 mar. 2015.



Disponível em: <http://modamarcom.com.br/portfolio_item/top-10-filmes-de-terror/>. Acesso em 15 mar. 2015

Os Outros

Os Outros, estrelado por Nicole Kidman e produzido por Tom Cruise, remete a dois subgêneros dos anos 1940 quase esquecidos - o noir americano sobre a mulher em perigo e o romance gótico britânico -, sendo o primeiro filme em língua inglesa do diretor chileno Alejandro Amenábar e um suspense delicioso.

A história é ambientada na isolada ilha de Jersey, na região da costa sul da Inglaterra, em 1945. Três trabalhadores desempregados - um velho jardineiro, uma governanta alegre e uma cozinheira muda - batem à porta de uma mansão rural imponente. São recebidos por Grace (Kidman), uma jovem mãe que vive sozinha com os dois filhos. Seu marido morreu na guerra e os últimos criados a abandonaram na última semana.

Contratados na hora, os empregados não demoram a entender por que os criados anteriores deixaram a mansão. Grace é uma patroa nervosa e exigente. Alegando que seus filhos sofrem de alergia à luz solar, ela exige que as cortinas sempre fiquem fechadas e que todas as portas sejam trancadas. As crianças - o pequeno e medroso Nicholas e sua irmã mais velha, Anne - ficam fechadas em quartos enormes e quase vazios, iluminados apenas por velas, durante horas a fio.

A ausência de telefone ou rádio intensifica o clima de prisão. Num primeiro momento, Grace culpa os empregados quando coisas como portas abertas e barulhos estranhos e inexplicáveis desafiam suas regras. Depois, começa a atribuir os fatos a Anne, especialmente porque ela alega que os responsáveis são uma família de fantasmas que apenas ela mesma enxerga.

Grace decide ir buscar ajuda num povoado vizinho, mas se perde na floresta coberta de neblina e encontra seu marido, que acreditava estar morto, perambulando desorientado. Enquanto isso, na mansão, percebe-se que os novos empregados não são tão inocentes quanto pareciam.

Misticismo católico, sobrenatural, crime real e castigos do outro mundo formam um espiral crescente de suspense assustador.

Fonte:

<<http://www.terra.com.br/cinema/osoutros/sinopse.htm>>. Acesso em 15 mar. 2015.

Anexo III: Sugestão de questionário para exploração do filme exibido

Nome do aluno (a): _____

Título do filme: _____

1. De qual personagem você gostou mais? Por quê?

2. Descreva a cena que mais chamou sua atenção. Em seguida, escreva a razão de a cena ter sido especial para você.

3. Faça uma lista das personagens mais importantes da história. Descreva fisicamente estas personagens.

4. Em sua opinião, a história pode ser classificada como mistério, suspense ou terror? Justifique sua resposta.

5. O que a história do filme tem em comum com as leituras realizadas?

Anexo IV: Sugestões de músicas

O Vira	O último-pôr-do-sol
<p>O gato preto cruzou a estrada Passou por debaixo da escada. E lá no fundo azul na noite da floresta. A lua iluminou a dança, a roda, a festa.</p>	<p>A onda ainda quebra na praia, espumas se misturam com o vento. No dia em que "ocê" foi embora, eu fiquei sentindo saudades do que não foi lembrando até do que eu não vivi, pensando em nós dois</p>
<p>Vira, vira, vira Vira, vira, vira homem, vira, vira Vira, vira, lobisomen Vira, vira, vira Vira, vira, vira homem, vira, vira</p>	<p>Eu lembro a concha em seu ouvido, trazendo o barulho do mar na areia. No dia em que "ocê" foi embora, eu fiquei sozinho olhando o sol morrer por entre as ruínas de Santa Cruz lembrando nós dois</p>
<p>Bailam corujas e pirilampos entre os sacis e as fadas. E lá no fundo azul na noite da floresta. A lua iluminou a dança, a roda, a festa.</p>	<p>Os edifícios abandonados, as estradas sem ninguém, óleo queimado, as vigas na areia, a lua nascendo por entre os fios dos teus cabelos, por entre os dedos da minha mão passaram certezas e dúvidas</p>
<p>Vira, vira, vira Vira, vira, vira homem, vira, vira Vira, vira, lobisomen Vira, vira, vira Vira, vira, vira homem, vira, vira</p>	<p>Pois no dia em que "ocê" foi embora, eu fiquei sozinho no mundo, sem ter ninguém, o ultimo homem no dia em que o sol morreu</p>
<p>Bailam corujas e pirilampos entre os sacis e as fadas. E lá no fundo azul na noite da floresta. A lua iluminou a dança, a roda, a festa.</p>	<p>(Autoria: Lenine)</p>
<p>Vira, vira, vira Vira, vira, vira homem, vira, vira Vira, vira, lobisomen Vira, vira, vira Vira, vira, vira homem, vira, vira</p>	<p>Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/lenine/o-ultimo-por-do-sol.html>. Acesso em 29 maio 2015.</p>
<p>(Autoria: João Ricardo e Luhli)</p>	
<p>Disponível em: <http://letras.mus.br/ney-matogrosso/47733/>. Acesso em 29 maio 2015.</p>	

Anexo V: Sugestão de folha de correção da produção de texto.

Nome do aluno (a): _____

Título do texto: _____

Aspectos a serem observados:

1. Ortografia:

2. Acentuação:

3. Pontuação:

4. Organização textual (paragrafação, letras legíveis, entre outros aspectos):

5. Criatividade:

6. Coerência e coesão textuais:
